UNIVERSITÉ PARIS 13

Année 2018

UFR Lettres, Langues, Sciences Humaines et des Sociétés
École Doctorale Érasme
Laboratoire : Unité Transversale de Recherche Psychogenèse et Psychopathologie

N° attribué par la bibliothèque

|__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

Thèse pour obtenir le grade de

DOCTEUR EN PSYCHOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ PARIS 13

Présentée et soutenue publiquement par

Pierre DELLACA-MINOT

le 11 Décembre 2018

Approche clinique du décrochage scolaire à l'adolescence : étude de la dynamique activité-passivité dans la relation de l'élève à ses enseignants

Directeur de thèse : Mr Jean-Yves CHAGNON

Membres du jury :

Mr Florian HOUSSIER
Professeur, Université Paris 13.....Président
Mme Claire METZ
Maître de conférences – HDR, Université de Strasbourg.....Rapporteur
Mme Catherine WEISMANN-ARCACHE
Maître de conférences – HDR, Université de Rouen Normandie.....Rapporteur
Mr André SIROTA
Professeur émérite, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.....Membre
Mr Jean-Yves CHAGNON
Professeur, Université Paris 13.....Directeur

UNIVERSITÉ PARIS 13

Année 2018

UFR Lettres, Langues, Sciences Humaines et des Sociétés
École Doctorale Érasme
Laboratoire : Unité Transversale de Recherche Psychogenèse et Psychopathologie

N° attribué par la bibliothèque

|__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

Thèse pour obtenir le grade de

DOCTEUR EN PSYCHOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ PARIS 13

Présentée et soutenue publiquement par

Pierre DELLACA-MINOT

le 11 Décembre 2018

Approche clinique du décrochage scolaire à l'adolescence : étude de la dynamique activité-passivité dans la relation de l'élève à ses enseignants

Directeur de thèse : Mr Jean-Yves CHAGNON

Membres du jury :

Mr Florian HOUSSIER
Professeur, Université Paris 13.....Président
Mme Claire METZ
Maître de conférences – HDR, Université de Strasbourg.....Rapporteur
Mme Catherine WEISMANN-ARCACHE
Maître de conférences – HDR, Université de Rouen Normandie.....Rapporteur
Mr André SIROTA
Professeur émérite, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.....Membre
Mr Jean-Yves CHAGNON
Professeur, Université Paris 13.....Directeur

Résumé

Le décrochage scolaire est un processus impliquant des facteurs multiples dont la qualité de la relation élève-enseignant n'est pas des moindres. Investir, ou simplement supporter, la relation à l'enseignant en période adolescente "ne va pas de soi", notamment parce que cela solliciterait un intense travail d'élaboration de la dynamique passivité-activité : passivité du côté de l'être (dé)formé, affecté, séduit par l'autre enseignant et dépendant de celui-ci; et activité du côté de l'emprise, de l'appropriation subjective et de la création adolescente. Nous proposons dans la présente thèse d'étudier l'hypothèse selon laquelle l'adolescent inscrit dans un processus de décrochage scolaire serait particulièrement en difficulté pour opérer ce travail d'élaboration de la dynamique activité-passivité tant au niveau intrapsychique que dans la relation intersubjective avec les enseignants. Dans cette perspective nous avons rencontré 17 collégiens âgés de 13 à 16 ans inscrits pour la plupart dans des structures de type classe relais. Nous nous sommes également entretenu avec deux enseignantes de classe relais. Notre méthodologie de recherche combine plusieurs outils : l'entretien, les tests projectifs du TAT et du Rorschach, le dessin et quelques observations in situ. Nous observons que la majorité des sujets acceptent, voire investissent, la position passive sur les plans interconnectés des affects (être affecté par l'autre) et de la dépendance dans le rapport à l'enseignant. Ils semblent cependant tenir à préserver et cultiver la position active de celui qui touche affectivement l'enseignant. La dynamique activité-passivité est marquée par un défaut d'élaboration de la fantasmatique de séduction qui semble ressurgir sur la scène de la classe à travers des conflits entre l'élève et l'enseignant. Nous discutons des enjeux de ces analyses pour la pratique clinique et pédagogique auprès des adolescents et pré-adolescents inscrits dans un processus de décrochage scolaire.

décrochage scolaire ; passivité ; activité ; séduction ; adolescence ; fantasme ; affect ; dépendance ; relation élève-enseignant

Abstract

School dropout is a process that implies multiple factors, not the least of which is the quality of the teacher-pupil relationship. To invest or to simply put up with this relationship with the teacher during adolescence is not "obvious" at all, especially because it calls upon an intense work of elaboration of the activity-passivity dynamics: passivity from the one who is (de)formed, affected, seduced by the other (the teacher); and activity represented as grip, subjective appropriation and teenage creation. Our purpose in the present thesis is to study the hypothesis according to which teenagers who drop out from school cannot mentally elaborate the activity-passivity dynamics both on the intrapsychic level and that of the intersubjective relationship with teachers. To do so, we met 17 high school students from 13 to 16 years old registered in special classes for marginalized schoolchildren (called "classes relais" in French). We also conducted interviews with two teachers operating in those special classes. Our research method combines interviews, administering TAT and Rorschach's projective tests, drawings and few in situ observations. We notice that most of the participants accepted, even invested the passive position from the perspective of both the interconnected affects (to be affected by the other) and the dependency to the teacher. However, it seems that they want to keep and improve the active position of the one who affectively touches the teacher. The activity-passivity dynamics is marked by a lack of elaboration of the seduction fantasy that spring up in the classroom through conflicts between pupils and teachers. These analyses are discussed in terms of the issues at stake for the clinical and educational practice for adolescents and pre-adolescents in the process of dropout.

school dropout ; passivity ; activity ; seduction ; adolescence ; fantasy ; affect; dependency ; teacher-pupil relationship

Remerciements :

Je remercie mon directeur de thèse Monsieur Jean-Yves Chagnon pour m'avoir si justement soutenu et orienté dans mon cheminement de recherche au fil de ces six années de doctorat.

Je remercie mes parents pour leurs relectures studieuses et laborieuses.

Je remercie ma compagne pour son soutien affectif et pour me raconter avec une passion communicative son quotidien d'enseignante en maternelle, m'aidant ainsi à penser le lien entre maternelle et collège, petite enfance et adolescence.

Je remercie tous les membres des équipes des trois classes relais ainsi que du CMPP de Brétigny sur Orge pour m'avoir si bien accueilli et facilité la rencontre avec les jeunes.

Merci également aux principaux des collèges pour avoir autorisé mon intervention en classe relais.

Je remercie particulièrement les deux enseignantes de classe relais qui ont bien voulu s'entretenir avec nous pour parler de leur pratique ainsi que de leur vécu de la relation aux élèves.

Un grand merci aux adolescents ayant participé à notre recherche pour avoir pris le risque de la rencontre intersubjective et de l'expression personnelle autour d'une expérience scolaire particulièrement sensible.

Merci à mon ami multilingue Prashant pour la traduction du résumé.

« *Imaginez un horrible petit avorton, si petit que c'en était ridicule ; avec cela disgracieux, sale, mal peigné, mal vêtu, sentant le ruisseau, et, pour que rien ne lui manquât, affreusement bancal.*
Jamais pareil élève, s'il est permis toutefois de donner à ça le nom d'élève, ne figura sur les feuilles d'inscription de l'université. C'était à déshonorer un collège.
Pour ma part je l'avais pris en aversion ; et quand je le voyais, les jours de promenade, se dandiner à la queue de la colonne avec la grâce d'un jeune canard, il me venait des envies furieuses de le chasser à grands coups de botte pour le bonheur de ma division.
Bamban, - nous l'avions surnommé Bamban à cause de sa démarche plus qu'irrégulière - Bamban était loin d'appartenir à une famille aristocratique. Cela se voyait sans peine à ses manières, à ses façons de dire et surtout aux belles relations qu'il avait dans le pays. Tous les gamins de Sarlande étaient ses amis. »

Alphonse Daudet, « *Le Petit Chose* » (la suite à la dernière page)

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....1

Abstract.....2

Remerciements :.....3

INTRODUCTION.....10

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

Chapitre A. Le décrochage scolaire : vers une prise en compte de la dynamique activité-passivité dans la relation entre élèves et enseignants 17

I. Le décrochage scolaire :.....17

1. Une définition et un phénomène à resituer dans son contexte socio-historique :.....17

2. Les élèves dits décrocheurs ou à risque de décrochage : des parcours différents mais pour la majorité marqués par des difficultés en élémentaire :.....19

3. Le décrochage scolaire comme rupture avec la posture d'apprenant et rupture de contrat :.....20

II. Décrochage scolaire et rupture telle qu'elle se joue dans la relation entre l'enseignant et l'élève.....26

1. Vers une prise en compte du transfert pour comprendre le vécu des adolescents décrocheurs dans la relation aux enseignants :.....26

2. Une brève définition du transfert mis en jeu dans la relation enseignant-élève :.....27

3. Une condition pour que se développe un transfert positif dans la relation enseignant-élève : le "contrat pédagogique" ?.....29

4. Transfert en panne et/ou transfert négatif dans la relation conflictuelle enseignant-élève : Une identification impossible ?.....31

III Des changements difficilement intégrables lors du passage au collège :.....37

IV. Le décrochage scolaire envisagé sous l'angle d'une résistance au contrôle exercé par l'institution scolaire et les enseignants :.....41

1. Contrôle scolaire, évitement et résistance : une partie qui se joue d'abord au niveau du corps actif et/ou passif.....41

2. (En)jeux d'emprises dans la relation aux professeurs et à l'institution scolaire :.....47

V. Dynamique activité-passivité au cœur du débat dans le champ de l'éducation autour de la posture d'élève :.....51

Chapitre B. Passivité et activité selon une perspective psychanalytique :.....66

I. La passivité, la passivation et l'activité dans leur rapport à la pulsion :.....66

1. Passivité et activité : les deux facettes d'une même pièce pulsionnelle.....66

2. Pulsion messagère et passivation lorsque le message reste sans "accusé de réception" :.....73

II. Un travail précoce de la passivité qui s'opère dans le jeu des positions entre activité et passivité, entre enfant et adulte :.....75

1. Développement de la passivité dans le cadre de la relation homosensuelle ou homosexuelle en double :.....75

2. Jeu de positions active et passive dans le rapport à l'objet et à soi pris comme objet :.....81

3. La séduction originaire et la séduction narcissique : entre passivité et activité de l'enfant :.....83

3.1. Séduction originaire et activité introjective de l'enfant :.....83

3.2. La séduction narcissique :.....90

4. Activité et passivité mise en perspective du point de vue de l'expérience d'élève :.....95

4.1. Apprentissages dans la relation élèves-enseignant : entre énigme, introjection et appropriation subjective.....95

4.2. Séduction narcissique dans la relation enseignant-élèves :.....99

III. Passivité et activité dans les fantasmes :.....101

1.Une définition du fantasme :.....102

2. Les fantasmes originaires :.....103

3. Fantasmatique éveillée par la position d'élève dans la relation à l'enseignant : 104

3.1. Mise en jeu des fantasmes originaires :.....105

3.2. Fantasme d'incorporation :.....108

3.3. Fantasme d'intrusion dans le ventre maternel et de son exploration :.....109

3.4. Problématique de la forme dans la relation élève-enseignant et sa traduction dans le fantasme :.....110

Chapitre C. Complémentarité ou affrontement des dimensions passive et active à l'adolescence : quels retentissements sur la relation de l'élève avec ses enseignants ?.....112

I. Passivité et séduction par le corps génital :.....113

II. Passivation, passivité et élaboration de la perte à l'adolescence :.....116

III. Passivité dans la rencontre du féminin à l'adolescence et activité réactionnelle défensive :.....118

IV. Création identitaire adolescente difficile comme voie de compréhension des difficultés dans la relation à l'enseignant.....122

1. L'activité créatrice adolescente :.....122

2. Création identitaire en panne et la solution du (sado?)masochisme en milieu scolaire :.....126

3. Le martyre adolescent et créativité en panne.....128

CONCLUSION.....133

PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE

I. Problématique et hypothèses :.....137

II. Terrain de recherche :.....138

1. Présentation générale des dispositifs"classe relais" et CMPP :.....138
2. Présentation des classes relais fréquentées dans le cadre de notre recherche :.....141
3. Notre intervention en classe relais :.....143
III. Notre population d'étude :.....143
IV. Le protocole de recherche et sa présentation aux élèves :.....146
V. Démarche d'investigation pour chacune des hypothèses :.....148
VI. Présentation des outils :.....150
1. L'entretien semi-directif avec les adolescents :.....150
2. Le dessin :.....152
3. Les entretiens avec les deux enseignantes :.....153
4. Les observations et les échanges informels avec les professionnels :.....155
5. Approche de la dynamique activité-passivité au TAT et au Rorschach :.....156
5.1. Présentation des outils :.....156
5.2. Pertinence du TAT et du Rorschach avec les adolescents:.....159
5.3. Investigation de la dynamique activité-passivité au T.A.T :.....159
5.3.1. Au niveau du fantasme :.....159
5.3.2. Sur le plan des éprouvés :.....161
5.3.3. Sur le plan du rapport à la perte :.....162
5.4 Investigation de la dynamique activité-passivité au Rorschach :.....163
5.4.1. Sur le plan du fantasme :.....163
5.4.2. Sur le plan des éprouvés :.....164
5.4.3. Sur le plan du rapport à la perte et à la dépendance :.....166
VII. Les hypothèses opérationnelles :.....167

PARTIE 3 : RÉSULTATS

Chapitre A. Dynamique activité-passivité dans le champ des représentations et des fantasmes : 171
I. La question de la séduction dans la relation enseignant-élève :.....171
II. La séduction aux épreuves projectives :.....176
1. Érotisation au TAT :.....176
2. Élaboration de la séduction et de la position passive au TAT :.....178
3. Le féminin au Rorschach :.....182
III. Sur les traces du fantasme de séduction dans la relation aux enseignants :.....184
IV. La fantasmatique sexuelle œdipienne, le féminin et la bisexualité psychique :.....202

1. Fantasmatique d'une position passive œdipienne et d'une relation homosexuelle mise en jeu dans la relation à l'enseignant :.....202

2. Activité-passivité et féminin redouté, rejeté et désiré :.....208

2.1. Rapport ambivalent au féminin érotisé :.....208

2.2. Rapport au féminin maternel :.....212

2.3. Activité-passivité et questionnements autour du fantasme de bisexualité :.....215

Chapitre B. Dépendance-indépendance et activité-passivité :.....222

I. Forte demande affective dans la relation à des enseignants … destinés à être décevants ?.....222

II. Positions actives face à la passivité de l'attente et fantasmatique orale de la relation pédagogique : 229

1. Fantasmatique orale dans la relation pédagogique :.....229

2. L'auto-sabotage et la plainte garants d'une emprise face au risque de l'attente déçue :.....233

III. Incapacité à reconnaître et investir la dépendance dans la relation à l'enseignant chez quatre sujets : quels liens avec la dynamique activité-passivité ?.....237

IV. Passivité et activité en lien avec la perte aux tests projectifs :.....241

Chapitre C. Dynamique activité-passivité et transmission intergénérationnelle du savoir dans la relation pédagogique :.....248

I. Activité-passivité face au savoir et sa transmission : le fantasme d'auto-formation ?.....248

II. Un processus d'identification intergénérationnel empêché par les enjeux d'emprise et la menace de déformation :.....251

1. Approché à partir des tests projectifs :.....251

2. Approché à partir d'éléments tirés du discours des sujets :.....253

Chapitre D. De l'éprouvé à la créativité en milieu scolaire :.....256

I. Traitement des affects à partir des tests projectifs :.....256

1. Les procédés de traitement de l'affect au TAT :.....256

2. Comportements significatifs d'une menace de submersion par l'excitation :.....260

3. Traitement des affects au Rorschach :.....262

4. Un point sur les résultats par rapport au traitement des affects :.....264

II. Rapports aux affects et à l'excitation en fonction du discours des élèves :.....265

III. Activité-passivité dans le rapport au corps propre et au corps de l'autre-enseignant : 278

1. Le corps enjeux d'emprise (corps propre et corps de l'autre) :.....278

2. Enjeux d'évitement de la passivité dans le rapport à la voix de l'enseignant :.....288

3. La sensation tactile : Toucher/être touché, former/être déformé :.....291

3.1 Explorations tactiles et remise en jeu du partage esthésique :.....291

3.2. Expériences tactiles parfois transgressives et activité de formation :.....295

3.3. Désir de toucher l'autre affectivement :.....300

IV. Vers une créativité en milieu scolaire ?.....305

1. Des usages de l'acte dans une perspective de création subjectale et inter-subjectale :.....305

2. Du héros à la figure du martyr adolescent en passant par le masochisme :.....311

3. Indices de scenarii masochistes agis ou fantasmés chez les sujets de notre recherche :.....318

4. Symptômes de l'exclusion et de la stigmatisation à travers le discours des enseignantes de classe relais :.....326

5. Investissement d'une création encadrée par l'adulte en milieu scolaire … et ailleurs :.....333

5.1. Demandes de débats et de discussions groupales encadrés par l'adulte :.....333

5.2. Étayage sur la pratique artistique pour une expérience de création encadrée par l'adulte : 343

Une étude de cas :.....348

PARTIE 4 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Chapitre A : Synthèse des résultats en fonction de chaque hypothèse 365

Chapitre B : Éléments de réflexion tirés de nos résultats :.....377

I. Les enseignants objets d'une forte demande de savoir … être passifs ?.....377

II. Narcissisme et sexualité :.....379

III. Régressions et langage de l'acte des pré-adolescents et adolescents : défense sclérosante et/ou processus créatif ?.....386

Chapitre C : Limites de la recherche.....391

I. Sur le plan de l'orientation donnée à la recherche :.....391

1. Le choix difficile du concept de décrochage scolaire :.....391

2. Dynamique activité-passivité, vaste question ... trop vaste ?.....393

3. Plusieurs dimensions importantes peu ou pas étudiées:.....393

II. Sur le plan méthodologique :.....394

Chapitre D : Perspectives cliniques et pédagogiques :.....395

I. Repenser la place du corps et de l'acte de l'élève dans le collège :.....395

II. Un travail autour de la sexualité :.....398

III. Le psychodrame psychanalytique de groupe :.....401

IV. Les soins médiatisés en groupe :.....403

CONCLUSION.....406

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....411

INTRODUCTION

Le système scolaire français est aujourd'hui traversé par des interrogations et des changements qui remettent en question certains de ses principes, son mode d'organisation et les méthodes pédagogiques qui s'y déploient. Parmi les phénomènes contemporains qui remettent en question l'école sur le fond (le sens, les valeurs) comme sur la forme (la méthode), la problématique du décrochage scolaire tient une bonne place et témoigne, dans une certaine mesure, de l'échec de l'ambition (également contemporaine) d'une école qui conduirait tous les élèves à la réussite scolaire ou du moins à l'obtention d'un diplôme qualifiant. Nous nous intéressons dans notre étude au décrochage scolaire considéré comme un processus analysable d'un point de vue psychologique sans pour autant verser dans une représentation de ce phénomène comme symptôme d'un processus pathologique.

Plusieurs auteurs (E. Diet, 2016, 2009 ; N. Catheline, 2017 ; M. Gauchet, M. C. Blais et D. Ottavi, 2016) situent l'échec scolaire ainsi que le malaise qui touche les acteurs du système scolaire (en premier lieu les enseignants) dans le contexte d'une « *crise de la transmission* » (M. Gauchet et al., 2016) qui marque la société entière. Dans cette perspective le décrochage scolaire peut être considéré comme le symptôme d'un processus empêché de transmission intergénérationnelle du savoir scolaire. Or, la transmission au sein du système scolaire opère avant tout, nous semble-t-il, à travers la relation humaine et plus particulièrement à travers la relation entre l'(es) élève(s) et l(es) enseignant(s). Nous notons, par ailleurs, que plusieurs études démontrent que la façon dont l'élève éprouve et se représente la relation aux enseignants serait déterminante dans le processus de décrochage scolaire (revue de littérature à ce sujet de M. Virat, 2015). Il nous semble donc intéressant d'étudier cette relation enseigné(s)-enseignant(s) pour comprendre la problématique du décrochage scolaire.

Nous choisissons d'aborder celle-ci selon une approche clinique d'inspiration psychanalytique nous conduisant vers la prise en compte de la dimension intersubjective à l'œuvre au sein de la relation. Nous considérons en effet que la situation d'enseignement met en relation plusieurs sujets élèves et enseignants chacun marqué par une histoire particulière, porteur d'une conflictualité interne singulière (conflictualité entre désir et défense, entre instances de l'appareil psychique, entre différents mouvements pulsionnels) et inséré dans un maillage d' « *alliances inconscientes* » (R. Kaës, 2009) unique qui lui garanti une place dans la famille et la société. Nous parlerons donc de relation intersubjective dans la mesure où il s'agit d'une rencontre qui engage la subjectivité de chacun et mobilise des processus

inconscients que sont notamment le transfert, l'identification et la projection, autant de phénomènes psychiques que nous aborderons et qui constitueront des outils de compréhension de la relation intersubjective.

Notre projet d'étudier la relation élève-enseignant se trouve renforcé par le constat quotidien que nous faisons à travers l'exercice de notre métier de psychologue dans deux centres médico psycho pédagogiques. Nous constatons en effet combien la relation à l'enseignant est (encore) importante aux yeux des enfants et adolescents que nous rencontrons et participe de l'investissement du champ scolaire. Nous observons que les enseignants sont l'objet de demandes d'attention souvent excessives, sont la cible de forts mouvements transférentiels et occupent une place de choix dans les discours de nos patients. Des enseignants ou des personnages occupant cette fonction sont mis en scène dans les jeux voire dans les scenarii fantasmatiques de nos patients. Nous supposons que cela n'est sans doute pas sans lien avec la fonction de transmission intergénérationnelle du savoir qu'ils continuent à incarner vis-à-vis des élèves d'aujourd'hui.

Au vu de ces éléments nous avons choisi d'aborder la problématique du décrochage scolaire sous l'angle de la relation réelle et fantasmatique que le sujet pré-adolescent ou adolescent entretient avec ses enseignants actuels et passés (toujours présents dans le souvenir). Nous nous centrons sur les pré-adolescents et adolescents collégiens car le décrochage scolaire se manifeste surtout à partir du collège bien que le processus de décrochage couverait souvent dès l'élémentaire voire la maternelle (N. Catheline, 2012, 2010).

Le questionnement qui oriente notre étude pourrait être formulé ainsi : comment la manière dont les pré-adolescents et adolescents éprouvent et se représentent la relation aux enseignants, entre en jeu dans le processus de décrochage scolaire ?

Il s'agira de déterminer dans quelle problématique psychologique s'insère l'expérience difficile, tumultueuse, du lien à l'enseignant qui contribuerait à conduire vers un évitement et/ou un rejet de la transmission du savoir scolaire, et peut-être aussi, des valeurs attachées au système éducatif. Il nous semble que cette démarche de recherche nous situe à la confluence de la psychologie et des sciences de l'éducation dans la mesure où notre intérêt se porte sur l'interaction entre le fonctionnement psychique individuel (relevant plus du domaine de la psychologie) et les processus psychiques inconscients à l'œuvre dans la relation que le sujet entretien avec les enseignants. Ce dernier aspect nous rapproche de plusieurs travaux cliniques d'orientation psychanalytique conduits dans le champ des sciences de l'éducation et

dont nous nous sommes inspiré pour notre étude (J. Filloux, 1996 ; C. Blanchard-Laville, 2001 ; B. Pechberty, 1999 ; A. Sirota, 2007 ; J. Y. Rochex, 1998).

Notre projet de recherche implique donc d'étudier les processus psychiques qui interviennent dans l'investissement de la relation au professeur en période adolescente.

Être élève en période pré-adolescente et adolescente dans cette institution qu'est le collège "ne va pas de soi". En effet, cela implique un vaste travail d'élaboration sur les plans psycho-affectifs et cognitifs qui permet de (re)trouver-créer une place d'élève qui puisse intégrer des changements fondamentaux internes (éveil de la puberté, éveil de la pensée hypothético-déductive piagécienne, exigence d'un travail de séparation-individuation) et externes (changement d'environnement de l'école élémentaire au collège). Ce travail d'élaboration d'un nouveau « soi-élève » (C. Blanchard-Laville, 2001) nous semble à intégrer dans le champ plus vaste de la création identitaire adolescente. Dans la perspective d'une articulation entre les processus impliqués, d'une part, dans le développement adolescent et, d'autre part, dans l'investissement de la relation aux enseignants, nos lectures nous ont conduit à repérer un élément commun important qui consiste en la mise en jeu de la dialectique de l'activité et de la passivité en rapport avec la formation. Pour illustrer nos propos il convient d'imaginer une dissociation artificielle entre adolescent et élève : nous pourrions dire que chacun d'eux (l'adolescent et l'élève) est tenu de trouver un équilibre entre être formé-déformé (position passive) par le changement pubertaire, par l'enseignant, et se former et/ou s'approprier (position active) le changement et le savoir transmis.

Cela nous conduit vers la question de la mise en jeu de la dynamique activité-passivité dans l'investissement de la relation à l'enseignant à l'adolescence.

A l'origine de notre intérêt pour cette thématique est un travail de recherche que nous avons mené sous l'encadrement de monsieur Jean Yves Chagnon dans le cadre de notre formation universitaire (Master 2 recherche) dont le sujet était l'élaboration de la passivité à l'adolescence mise en lien avec le traitement des affects et le passage à l'acte. Nous avions rencontré sept mineurs incarcérés et avons été marqué par le constat et le sentiment contre-transférentiel que la relation à l'autre et, plus particulièrement la relation à certaines figures adultes d'autorité mobilisait fortement une menace et une fantasmatique associées à la position passive dans la relation à l'autre (être séduit, frappé, intrusé, dominé, etc...), position vivement rejetée.

Nous intéressant plus tard au décrochage scolaire nous nous sommes demandé dans quelle mesure ce rejet de la position passive pouvait être impliqué dans la relation difficile entre l'élève et l'enseignant, participant éventuellement du processus de décrochage scolaire.

Ayant largement parcouru la littérature au sujet de la dynamique activité-passivité à l'adolescence nous avons été sensible à la théorisation de Ph. Gutton (1991, 2008) qui nous semble montrer que la création adolescente se déploie grâce à la complémentarité entre une certaine passivité permettant d'accueillir le changement pubertaire qui entre toujours "par effraction", et une certaine activité créatrice qui permet à l'adolescent de se positionner comme acteur du changement en cours.

Le travail qui consisterait à trouver un équilibre entre activité et passivité se trouve particulièrement mis en jeu par l'"être élève" pris dans des enjeux de transmission intergénérationnelle en période « *pubertaire* » (Ph. Gutton, 1991). En effet, pour être élève, le sujet nouvellement pubère serait tenu de déployer une « *réceptivité passive* » « *face à la parole de l'autre, reçue comme source du plaisir de savoir* » (J. P. Pinel, 2016, p43) mais aussi, nous le supposons, développer une activité d'appropriation du savoir sans laquelle l'expérience scolaire perdrait de son sens (J. Y. Rochex, 1998). Plus fondamentalement, d'un point de vue psychanalytique, toute transmission intergénérationnelle supposerait une complémentarité activité-passivité en ce qu'elle repose sur une modification imprévisible désirée ou subie de l' « *état psychique* » du destinataire de la transmission (dimension passive) qui fait l'objet, simultanément ou dans un "après coup", d'une activité d'appropriation opérée par ce même destinataire de façon plus ou moins consciente. C'est du moins ce que nous "laissent entendre" les propos de S. Freud au sujet de la transmission dans « *Totem et tabou* » (1923). Freud se posant la question de savoir « *de quels moyens une génération se sert-elle pour transmettre ses états psychiques à la génération suivante ?* » postule que la « *continuité de la vie psychique »* entre les générations « *est assurée en partie par l'hérédité des dispositions psychiques, qui, pour devenir efficaces ont cependant besoin d'être stimulées par certains événements de la vie individuelle. C'est ainsi qu'il faut interpréter le mot du poète : « ce que tu as hérité de tes pères, acquiers-le pour le posséder* » (1923/2001, p221-222). Il nous semble que de ce point de vue, la transmission opérerait par acquisition-possession (activité) d'un héritage de dispositions psychiques passivement reçu et qui demande à être assimilé ou, autrement dit, pousse vers l'assimilation-appropriation subjective.

Ces réflexions et recherches nous ont conduit à nous poser cette seconde question :

Est-ce-que les difficultés rencontrées dans la relation aux enseignants, par les adolescents ou préadolescents à risque de décrochage scolaire, témoignent d'un défaut

d'équilibre entre activité et passivité au niveau intrapsychique (économie pulsionnelle, fantasme, relation entre les objets internes) et intersubjectif (relation entre deux sujets) ?

Ce questionnement étayé sur la théorie psychanalytique résonne puissamment, nous semble-t-il, avec les réflexions qui animent le débat dans le champ de l'éducation scolaire à propos des méthodes pédagogiques à mettre en œuvre et à promouvoir. La tendance actuelle serait, selon M. Gauchet, M. C. Blais et D. Ottavi (2016), à valoriser l'apprenant autonome acteur de son savoir et dévaloriser la transmission intergénérationnelle assimilée à une dissymétrie abusive entre un enseignant actif-autoritaire et un élève passif-soumis. Sur un plan différent de compréhension, l'approche psychanalytique nous semble pouvoir montrer une autre voie qui permette de dépasser cette opposition entre l'élève passif (dévalorisé) et l'élève actif (valorisé à moins qu'il ne soit taxé d'hyper...actif), faisant apparaître plutôt une complémentarité entre une certaine passivité et une certaine activité que nous tâcherons de définir.

Afin de poser le cadre théorique de notre recherche, nous entreprendrons dans une première partie de développer une conception du décrochage scolaire envisagé sous l'angle d'un processus de rupture de la transmission qui se joue en premier lieu au sein de la relation élève-enseignant. Dans cette perspective nous nous attacherons plus particulièrement à démontrer que l'expérience de la relation aux enseignants au niveau du collège tend à confronter certains élèves à une passivité vécue comme insupportable entraînant un évitement et/ou un rejet de la relation à l'enseignant qui peut participer du processus de décrochage scolaire. Ces réflexions nous conduiront à étudier les notions de passivité et d'activité selon une approche psychanalytique et nous tenterons de mettre en évidence qu'une telle approche peut se révéler précieuse pour comprendre l'expérience d'élève dans la relation à l'enseignant. Pour terminer le développement du contexte théorique, nous analyserons comment activité et passivité se dialectisent à l'adolescence et nous développerons l'idée selon laquelle l'échec de cette dialectisation peut conduire vers des difficultés dans la relation aux enseignants participant du processus de décrochage scolaire.

Dans une seconde partie, nous préciserons la problématique de notre recherche, formulerons nos hypothèses et exposerons la méthodologie employée. Ceci, en prenant soin de justifier le choix de notre méthodologie au vu de notre champ d'étude préalablement défini.

Dans une troisième partie, nous exposerons les résultats et présenterons un cas clinique.

Dans une quatrième et dernière partie, après avoir présenté une synthèse des résultats en fonction de chacune des hypothèses, nous discuterons des implications de ces résultats pour la théorie dans le champ de la psychologie clinique, et pour le développement de la pratique clinique et éducative auprès des adolescents inscrits, ou qui risquent de s'inscrire, dans un processus de décrochage scolaire.

PARTIE 1: CADRE THÉORIQUE

Chapitre A. Le décrochage scolaire : vers une prise en compte de la dynamique activité-passivité dans la relation entre élèves et enseignants

I. Le décrochage scolaire :

1. Une définition et un phénomène à resituer dans son contexte socio-historique :

Le décrochage scolaire est un terme apparu en France dans les années 1990 désignant un processus conduisant des élèves à sortir du système éducatif sans qualification ; les définitions variant selon les pays quant à déterminer ce que l'on entend par « *sans qualification* ». En Novembre 2014, le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, présente un dossier « *tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire.* » dans lequel il définit le décrochage scolaire comme « *un processus qui conduit chaque année 140000 jeunes à quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu une formation équivalente au baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle (Certificat d'Aptitude Professionnelle , CAP ; Brevet d'Etudes Professionnelles, BEP)* ». Le terme de décrochage scolaire vient du Quebec, il est la traduction littérale de l'anglais « drop out ». Selon P. Y. Bernard (2015) c'est en 2009, que l'appellation « *décrochage scolaire* » prend le devant de la scène dans la politique éducative française et se substitue au terme « *jeunes non qualifiés* ». Les actions et projets du haut commissariat à la jeunesse en 2009 contribuent fortement à cette « *mise à l'agenda* » du décrochage scolaire et à l'expansion de ce terme dans le champ éducatif .

Le décrochage scolaire est une problématique contemporaine qui se pose dans différents pays et revêt une réalité plurielle bien reflétée par la diversité des termes employés selon les « *arrières plans culturels* » : « *démobilisation, désengagement scolaire, déscolarisation mentale, abandon scolaire, décrocheurs actifs, décrocheurs passifs, décrochage de motivation, de confort (Pain, 2012)* » (R. Thibert, 2013, p3).

Le décrochage scolaire a été mis à l'agenda politique médiatique et social pour différentes raisons qui ont trait à l'évolution du système scolaire et, plus largement, de la société.

F. Dubet (2005) et R. Thibert (2013) observent que la déscolarisation précoce a toujours existé. Dans les années 70, ils étaient 200000 élèves (contre 140000 en 2014) à quitter le système scolaire avant l'obtention d'une formation qualifiante. Il convient donc de

se demander pourquoi la déscolarisation précoce est progressivement devenue un problème sociétal entraînant une forte mobilisation des pouvoirs publics ?

Selon Ph. Meirieu (2005), l'exigence s'est faite plus forte, de démocratiser la connaissance scolaire et de permettre l'accès pour tous à un bagage culturel minimal transmis par l'école. Notre société serait « *plus exigeante envers elle-même, plus déterminée à démocratiser l'accès au savoir* » (p200). L'objectif sociétal serait récent d'enseigner aux élèves qui ne peuvent ou ne veulent pas apprendre ce qui implique une remise en cause des modèles pédagogiques. *« Enseigner à ceux qui veulent apprendre n'a jamais fait problème. Enseigner aux autres est affaire de pédagogie* » (Ph. Meirieu, 2005, p200).

P. Y. Bernard (2015) insiste sur le fait que les familles et les élèves des classes populaires manifestent aujourd'hui des attentes beaucoup plus fortes en terme de « *scolarisation et de réussite scolaire* » alors que « *les études inachevées ont été longtemps perçues dans les classes populaires comme une forme de destin social difficilement évitable* » (p40).

- F. Dubet (2005) souligne que depuis une trentaine d'années l'échec des élèves met de plus en plus en cause la valeur de l'institution scolaire et celle du maître qui manquent à leur mission de permettre à tout élève quelque soit son origine socio-culturelle d'accéder à la réussite, ou du moins à l'adaptation scolaire. Sous un autre angle de vue et comme en écho à cette remarque, E. Diet (2009) postule que dans un contexte de marchandisation du savoir corrélatif d'un effritement des différences générationnelles, l'enseignant est de plus en plus mis en position d'être au service du client-élève. De ce point de vue, l'échec scolaire de l'enfant ou de l'adolescent peut donc être perçu comme une incompétence de l'enseignant à satisfaire, intéresser le client-élève. En d'autres termes, échec à se rendre attractif.

Les auteurs (R. Thibert, 2013 ; P. Y. Bernard, 2015) s'accordent pour conclure que la mobilisation publique contre le décrochage scolaire s'explique pour une grande part, par la conjonction contemporaine du chômage des jeunes et de l'importance prise par l'obtention d'un diplôme pour s'intégrer dans le marché du travail . « *la question du décrochage révèle d'abord l'importance prise par le diplôme dans la France contemporaine* » (P. Y. Bernard, 2015, p40).

M. Esterle (2015) et P. Y. Bernard (2015) soulignent que le discours politique et le traitement médiatique de la question du décrochage scolaire tendent à assimiler lutte contre le décrochage scolaire et lutte contre la délinquance. Le décrochage tend à être présenté comme un problème de sécurité intérieure, la rupture de scolarité étant perçue (et médiatisée) comme « *une forme d'insécurité urbaine* » (P. Y. Bernard, 2015). M. Esterle (2015) note que

l'association entre décrochage scolaire et délinquance n'est pas « *parfaitement démontrée* » par les études récentes. Elle nous invite à penser la complexité de la relation entre décrochage et délinquance en sortant d'une association décrochage-délinquance trop systématique. Par ailleurs, de son point de vue, « *les enjeux du dérochage scolaire ne se limitent pas tant s'en faut à la délinquance : difficulté accrue pour une bonne insertion socioprofessionnelle, chômage ou précarité dans des emplois non qualifiés, dépression, maternité à l'adolescence pour les jeunes filles, errance, font partie des conséquences du décrochage* » (2015, p48). Le traitement médiatique du décrochage scolaire contribue donc à attirer l'attention de la société sur ce problème en le présentant comme un facteur d'insécurité.

Le décrochage scolaire désigne en fait une réalité plurielle caractérisée notamment par des parcours scolaires et des comportements différents que plusieurs chercheurs ont tenté de classer selon des profils distincts.

2. Les élèves dits décrocheurs ou à risque de décrochage : des parcours différents mais pour la majorité marqués par des difficultés en élémentaire :

P. Y. Bernard (2011), s'inspirant de l'étude de Janosz et al. (2000), propose trois dimensions pour comprendre et analyser les processus de décrochage scolaire d'élèves du secondaire : la réussite des apprentissages scolaires, l'adaptation aux normes formelles et informelles du milieu scolaire et l'engagement. Cette dernière dimension est présentée comme la tendance à valoriser l'école, ses valeurs et les activités qui s'y déroulent. C'est aussi l'investissement et la qualité des relations sociales au sein de l'institution scolaire.

À partir d'une investigation de ces trois dimensions par un questionnaire auprès d'adolescents de seize ans en décrochage scolaire, P. Y. Bernard (2011) obtient des résultats qui lui permettent d'identifier quatre profils d'élèves décrocheurs. Il distingue : les « *discrets* » (31,20% de l'échantillon) qui mêlent « *un fort engagement scolaire, un important conformisme à l'institution, et une faible réussite scolaire* » (2011, p88). Les « *déconnectés* » (27,60%) caractérisés surtout par « *l'importance des difficultés scolaires et le caractère précoce de ces difficultés* » (p88). Les « *désengagés* » (28,30%) qui présentent une dynamique de décrochage marquée avant tout par un faible engagement. Les « *rebelles* » (12,90%) dont le caractère dominant est « *un rapport conflictuel aux règles scolaires.* » (p86), groupe constitué essentiellement de garçons (71%). Ces différents profils tendent à rejoindre ceux identifiés par Janosz et al. (2000).

Des études montrent que la majorité des élèves décrocheurs a rencontré des difficultés scolaires dès l'école élémentaire (E. Bautier, 2003 ; Douat, 2011), ceci sans pour autant présenter un quotient intellectuel en dessous de la moyenne et être orienté vers un cursus scolaire adapté (SEGPA, ULIS pour la France) à l'entrée au collège.

N. Catheline (2010) propose de différencier les parcours scolaires difficiles en élémentaire des élèves décrocheurs au collège selon qu'ils sont caractérisés par :

–les difficultés d'apprentissage aux origines diverses (troubles instrumentaux ou retard mental)

–« *les troubles du comportement dès les premières années de scolarisation : agitation difficultés attentionnelles, agressivité* » (p870), transgression systématique des règles, etc...

–les phénomènes anxieux qui se manifestent exclusivement par de la somatisation (maux de ventre, troubles du sommeil , etc)

Arrivés au collège il est difficile pour ces pré-adolescents de s'adapter au fonctionnement institutionnel et de suivre les apprentissages. N. Catheline (2010) suggère que ces pré-adolescents ont pu suivre en élémentaire en s'étayant sur la relation au professeur, mais le collège ne permet pas qu'une telle relation d'étayage s'installe, notamment du fait de la pluralité des professeurs et de l'autonomie attendue dans les apprentissages. Elle insiste sur le fait que leur niveau d'acquisition scolaire est trop faible à l'entrée au collège et que cet écart se creuse par la suite aboutissant à la rupture avec le système scolaire.

Il est important de noter que les garçons décrocheraient plus que les filles. J. L. Auduc (2014) énonce le chiffre de deux garçons pour une fille. Cependant selon les chiffres de 2015 présents dans le dossier de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance de 2017 intitulé « *filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur* », la différence est beaucoup plus mesurée. 12% d'hommes contre 10% de femmes de 18-24 ans seraient « *sortants précoces* » en Europe, c'est à dire qu'ils n'ont pas suivi de formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête et n'ont pas terminé avec succès un enseignement du second cycle de l'enseignement secondaire.

3. Le décrochage scolaire comme rupture avec la posture d'apprenant et rupture de contrat :

A l'instar de P. Goémé (2015) nous pouvons envisager le décrochage scolaire sous l'angle d'une rupture à différents niveaux. Le sujet déscolarisé durablement et qui n'a pas eu accès à un diplôme qualifiant est, d'une certaine manière, en rupture avec le système scolaire. C'est à

dire qu'il n'a plus accès à « *un système organisé de transmission de connaissances, de compétences* » ni à une culture commune (P. Goémé, 2015, p114). La déscolarisation implique également d'être privé d'un espace de socialisation entre pairs, encadré en partie par les adultes. Être déscolarisé c'est expérimenter une autre temporalité qui était jusque là rythmée par le collège et avant, l'école élémentaire et la maternelle. La déscolarisation signifierait également rompre un contrat implicite avec l'entourage qui nourrit des attentes de réussite scolaire et professionnelle pour l'adolescent. P. Goémé parle aussi d'une rupture avec « *la posture d'apprenant* » et précise que « *c'est sans doute cet aspect qui est le plus dommageable* » (2015, p114) .

Que serait donc une rupture avec « *la posture d'apprenant* » ?

Nous choisissons de définir la posture d'apprenant, comme une attitude de l'élève qui répond aux attentes de l'institution scolaire dans laquelle il s'inscrit. Ph. Perrenoud (1994) développe le concept de « *métier d'élève* » pour signifier qu'être élève c'est acquérir un savoir-faire et un savoir-être qui « *permettent de s'acquitter d'une tâche productive au sein d'une organisation, avec ce que cela suppose de contrainte, de délais , de visibilité, de respect des normes quant aux ressources à employer, aux techniques à mettre en œuvre, aux autorités à consulter à chaque étape d'un travail.* » (1994, p53).

Ph. Perrenoud propose de définir, avec un parti pris critique étayé, ce que serait « *faire du bon travail* » en tant qu'élève dans notre système scolaire. « *faire du bon travail à l'école c'est faire un travail non rétribué, largement imposé, fragmenté* – c'est à dire différentes activités scolaires dans des domaines divers se succédant dans la journée de l'élève sans qu'un lien de continuité puisse être dégagé entre ces activités – *répétitif et constamment surveillé* » (1994, p62). Ces attentes feraient partie intégrante de ce que Ph. Perrenoud appelle « *la culture de l'organisation scolaire* » et ne pas répondre à ces attentes implique donc un blocage, une résistance ou un empêchement de transmission de cette culture.

La notion de contrat peut nous aider à envisager ce qui permet l'investissement du métier d'élève garant d'une intégration à une place à part entière dans l'école. Il est possible de considérer que l'adolescent qui joue correctement son rôle d'élève au sein de son institution scolaire d'affiliation et au sein du système scolaire en général, a signé un contrat implicite avec l'institution scolaire. Il est possible de concevoir l'investissement du « *métier d'élève* » comme résultant de l'affiliation à un groupe et/ou une organisation de transmission scolaire sur la base d'un contrat implicite. Nous choisissons de faire appel à la notion de contrat narcissique pour comprendre les phénomènes d'affiliation ou de désaffiliation aux institutions à vocation de transmission d'un savoir scolaire.

Le concept de contrat narcissique est introduit par P. Aulagnier (1975) puis repris et remanié par R. Kaës dans son ouvrage « *les alliances inconscientes* » paru en 2009. Le contrat narcissique correspond à la définition commune du contrat dans la mesure où il est un accord entre plusieurs contractants définissant un lien fait d'obligations réciproques dans lequel chacun trouve un intérêt particulier. Toute trahison ou tricherie par rapport aux termes de l'accord initial implique une remise en cause ou une rupture du contrat. Le contrat narcissique est un accord conclu entre l'individu et le groupe selon les termes qui garantissent l'échange suivant : le groupe reconnaît et assure une place unique à l'individu au sein de l'histoire et de l'organisation groupale, ceci à condition que l'individu puisse investir et s'approprier cette place et respecte certaines règles qui fondent l'organisation du groupe. En s'inscrivant dans la place qui lui est attribuée, l'individu est chargé de garantir la continuité de la culture du groupe à travers les générations. Mais cette inscription n'est possible que si le groupe investit narcissiquement le nouvel arrivant comme potentiel maillon solide de la chaîne de transmission et non comme "maillon faible". Le contrat narcissique en inscrivant chacun à une place différenciée fait respecter l'interdit de l'inceste, c'est la raison d'être fondamentale de ce contrat selon P. Aulagnier (1975). L'interdit de l'inceste constitue la condition pour que l'individu se constitue « *comme sujet de la filiation* » (R. Kaës, 2009, p59). Cependant pour que cette filiation s'opère, R. Kaës (2009) et P. Aulagnier (1975) soulignent que l'enfant doit être investi par ses parents, dans une certaine mesure, comme « *prolongement narcissique* » (R. Kaës, 2009), ce qui renvoie à une certaine indifférenciation dans la représentation des places de chacun, parents et enfant. Le contrat narcissique nous semble donc la construction d'un subtil équilibre, qui permet qu'une certaine indifférenciation des places s'installe dans la représentation de la relation parents-enfant, sans pour autant que soit franchie la barrière de l'interdit de l'inceste.

R. Kaës souligne que le contrat narcissique est un contrat asymétrique dans la mesure où « *il précède le sujet et s'impose à lui, il ne peut qu'y adhérer ou s'y soustraire, s'y structurer ou s'y aliéner.* » (2009, p62). R. Kaës parle d'un « *assujettissement narcissique aux exigences de l'ensemble* » (2009, p61). Nous comprenons la formulation d'assujettissement narcissique comme une conformation de la construction identitaire du sujet à l'idéal du moi prescrit et partagé par le groupe familial ou social.

R. Kaës (2009, p61) distingue trois types de contrats narcissiques :

- Le contrat narcissique originaire qui est un « *contrat d'affiliation narcissique à l'espèce humaine* » fondé sur une identification initiale du moi à l'espèce humaine. Ce contrat

exige que l'individu soit investi par les autres de son entourage (parents, groupe, etc) comme appartenant à l'espèce humaine et, en cela, participant de la fonction d'auto-conservation de l'espèce et de l'individu.

- Le contrat narcissique primaire, contrat de filiation passé entre l'individu et son groupe primaire familial assurant au sujet une place à part entière au sein de la famille, qui exige et sollicite l'investissement mutuel du sujet et de sa famille, d'un rôle « *non plus seulement* (de) *maillon* », mais de « *serviteur* », de « *bénéficiaire* » et d' « *héritier de l'ensemble* ». Ce contrat permet à l'individu d'advenir comme sujet dans la mesure où il lui assure une continuité et une différenciation de par la particularité de sa position dans l'organisation familiale.

- R. Kaës (2009) postule qu'il faut adjoindre à ces deux types de contrats un troisième qui serait le « *contrat narcissique secondaire* ». Il s'agit par ce dernier de désigner les identifications qui lient le sujet à des groupes hors de la famille (groupe de pairs, institutions diverses …). Le contrat narcissique secondaire s'étaye essentiellement sur l'identification aux membres du groupe par laquelle le sujet assimile un aspect, une propriété ou un attribut partagé par les membres du groupe et se transforme totalement ou partiellement sur le modèle de celui-ci. Ces identifications ne sont opérantes que si le sujet lui-même est réciproquement identifié par le groupe comme porteur de cette propriété commune aux membres du groupe. Dans le cadre du contrat narcissique, ces identifications sont intégrées dans l'instance de l'idéal du moi du sujet et participent ainsi de la construction d'un idéal du moi commun ou groupal. Ces contrats permettent donc l'affiliation à des groupes hors de la famille. Ils peuvent se situer dans une continuité mais aussi dans une opposition avec les deux types de contrats précédents. Le sujet va donc devoir composer une complémentarité ou au moins une cohabitation entre ces trois types de contrats narcissiques (originaire, primaire et secondaire) qui permet de préserver voire de consolider un sentiment de continuité d'être.

R. Kaës (2011) étudiant les processus intra-psychiques et intersubjectifs mis en jeux dans la formation, suggère que le contrat narcissique (secondaire) garantit l'affiliation à une institution de formation. Le sujet, pour s'intégrer et être intégré dans une institution de formation, est donc tenu de partager un idéal du moi groupal et se conformer à la place qui lui est désignée au sein du groupe. Du point de vue narcissique le sujet y gagne une reconnaissance (un investissement narcissique) par le groupe et de nouveaux repères identificatoires. Il nous paraît possible de concevoir le décrochage scolaire comme une désaffiliation à l'institution scolaire (système scolaire, collège) résultant d'une rupture ou d'une menace de rupture du contrat narcissique qui fixe les termes de l'échange entre le sujet

et l'institution scolaire. Sans avoir recours au concept de contrat narcissique, certains auteurs préfèrent parler de désaffiliation scolaire plutôt que de décrochage scolaire (Broccolicchi,1998 ; R. Demerval & N. Cartierre, 2003) ou évoquent la désaffiliation scolaire comme représentant une approche des processus en jeu dans le décrochage scolaire qui implique de prendre en compte l'interaction entre différentes dimensions : « *le fonctionnement des institutions scolaires »*, « *les traitements différenciés des élèves* et *l'interaction des contextes scolaires, familiaux et locaux »* (M. Esterle-Hedibel, 2006, p44).

Le travail sociologique de Mathias Millet et Daniel Thin (2005) met en lumière ce qui fait rupture entre certains adolescents appartenant à « *des catégories populaires* » et l'institution scolaire au niveau du collège. Ils ont rencontré vingt adolescents dits « *en situation de ruptures scolaires* ». S'ils choisissent de parler de ruptures scolaires plutôt que de déscolarisation ou de décrochage scolaire, c'est, entre autres, parce que, cette terminologie « *autorise la prise en compte du rejet réciproque* » entre l'adolescent et l'institution (2005, p9). Ils insistent sur le fait que des ruptures diverses entrent en jeu dans le rapport des adolescents à l'institution scolaire : « *les parcours de ruptures s'enracinent dans de multiples ruptures, plus ou moins brutales ou progressives, tout à la fois avec les apprentissages scolaires, avec les agents de la scolarisation, avec les règles et les normes scolaires*. » (2005, p9). Ils soulignent cependant que « *même* (les collégiens) *les plus avancés dans un processus de ruptures scolaire montrent par la forte ambivalence* (du lien) *qu'ils continuent de manifester à l'égard de l'école*, *que la rupture avec l'école n'est jamais entièrement consommée*. » (2005, p10).

Dans cette optique le décrochage scolaire serait à envisager comme un parcours de ruptures entre l'élève et l'institution de formation mais qui n'aboutit que rarement à un décrochage complet du fait d'un lien ambivalent entre rejet et accrochage avec le système scolaire.

M. Millet et D. Thin remarquent que la majorité des adolescents rencontrés présente des difficultés d'apprentissage scolaire depuis l'élémentaire et que ces difficultés « *n'apparaissent jamais seulement comme une conséquence mais comme constitutif des parcours de ruptures scolaires*. » (2005, p105). M. Millet et D. Thin notent que tous les collégiens en difficulté au niveau des apprentissages scolaires ne s'inscrivent pas dans un parcours de ruptures scolaires ce qui semble indiquer que d'autres facteurs doivent être pris en compte. Plusieurs auteurs (M. Millet & D. Thin, 2005 ; E. Douat, 2011) repèrent une pratique langagière éloignée du langage attendu par le système scolaire qui témoigne d'une certaine rupture avec la culture scolaire. Plus précisément, M. Millet et D. Thin, remarquent

que « *le langage employé par les collégiens dans les entretiens relève souvent de ce que B. Lahire appelle le langage oral-pratique, c'est à dire un langage fortement lié au contexte d'énonciation et au contexte de référence des locuteurs et dont l'usage est ancré dans le faire.* » (2005, p132). Ils notent également que souvent les situations « *sont mimées plus que décrites* » (2005, p133) oralement. Chez ces adolescents le corps serait donc plus mis à contribution dans la communication avec l'autre. Plusieurs auteurs remarquent que les adolescents décrocheurs ou sur le fil du décrochage scolaire tendent à se soustraire à la « *discipline du corps* » (E. Douat, 2011) demandée et promue dans le champ scolaire (V. Melin, 2016 ; B. Mabilon-Bonfils, 2009 ; E. Douat, 2011). Une grande part des adolescents en décrochage scolaire manifeste une agitation en classe ou au contraire une grande passivité en rupture avec la position attendue de l'élève attentif et mobilisé dans les apprentissages scolaires. M. Millet et D. Thin évoquent une « *propension à l'action* » pour désigner une tendance repérée chez l'ensemble des 20 collégiens rencontrés à se lancer dans l'exécution de la tâche sans avoir pris le temps nécessaire de préparation, d'exercice et d'intégration de la consigne scolaire. « *Tout se passe comme si l'action ne pouvait être différée et devait être mise en œuvre sans les détours et la distance qu'imposent justement la logique scolaire* » (2005, p148). Les élèves présentant un fort absentéisme (E. Douat, 2011) ou inscrits dans un parcours de ruptures scolaires (M. Millet & D. Thin, 2005) manifestent donc un décalage par rapport aux dispositions cognitives et comportementales attendues par l'institution scolaire. Il est possible de considérer que ce décalage favorise, en même temps qu'il témoigne de, la rupture avec l'institution scolaire et ses représentants.

Parmi les acteurs et représentants du système scolaire, ce sont logiquement les enseignants qui seront particulièrement confrontés, au quotidien de la relation aux élèves, à cette rupture par rapport à la posture d'élève attendue. Il semblerait par ailleurs, d'après plusieurs études, que la qualité de la relation que l'élève entretient avec ses professeurs joue un rôle majeur dans l'évolution du processus de décrochage scolaire.

Nous nous intéresserons donc à la façon dont cette rupture se joue dans la relation élève-enseignant.

II. Décrochage scolaire et rupture telle qu'elle se joue dans la relation entre l'enseignant et l'élève

1. Vers une prise en compte du transfert pour comprendre le vécu des adolescents décrocheurs dans la relation aux enseignants :

Les adolescents inscrits dans un processus de décrochage scolaire portent souvent un regard particulièrement critique sur les enseignants et la qualité de la relation avec eux (M. Virat, 2015). Ainsi plusieurs études conduites en France auprès d'adolescents en décrochage scolaire ou dans un parcours de ruptures scolaires mettent en évidence que les adolescents expriment un sentiment d'exclusion, d'injustice et de rejet de la part des enseignants (Bazard, Bonnery & Martin, 1999 ; P. Y. Bernard & C. Michaud, 2014 ; C. Blaya, 2010). Une étude longitudinale de S. Fallu et M. Janosz (2003) conduite au Quebec à partir d'une population de cent trente quatre adolescents âgés de 12 à 18 ans dits à risque de décrochage scolaire, consistait en deux évaluations à six mois d'intervalle: une première étape d'évaluation de la relation enseignant-enseigné et une deuxième étape d'évaluation du risque de décrochage scolaire six mois après à l'aide de questionnaires. Les résultats indiquaient qu'une relation chaleureuse et peu conflictuelle diminue le risque de décrochage scolaire. Par ailleurs, les élèves identifiés comme étant le plus à risque de décrochage scolaire semblaient être ceux qui bénéficiaient le mieux d'un relation positive avec les professeurs. D'autres études vont dans ce sens indiquant que l'impression d'entretenir avec son enseignant des relations chaleureuses et de pouvoir compter sur son soutien empêche la motivation pour les apprentissages scolaires de fléchir (K. R. Wentzel, 1999 ; J. L. Gurtner, I. Monard & P. Genoud, 2001).

Dans une perspective orientée par la psychanalyse, ces études ont le mérite, nous semble-t-il, d'attirer l'attention sur l'importance d'établir un lien transférentiel positif dans la relation entre l'élève, ou les élèves, et l'enseignant. Les résultats des différentes études qui convergent pour souligner l'importance de l'instauration d'un lien de confiance et d'étayage entre l'enseignant et l'élève (M. Virat, 2015) font écho au constat que fait A. Aichhorn, dans un article paru en 1932. À partir de sa pratique de conseiller pédagogique dans le cadre de « *consultations pédagogiques à orientation psychanalytique* » auprès d'enfants et d'adolescents qui « *manquent l'école, ne font pas leur devoir, ne travaillent pas en classe, dérangent les autres pendant les cours* », il constate déjà que « *dans des centaines de cas* » lui et ses collègues ont « *pu offrir une aide tout à fait suffisante, sans employer de recette miracle, simplement en gagnant la confiance des enfants qui* (leurs) *étaient amenés.* »

(1932/2003, p222). Il écrit : *« Nous comprenions leurs peines et leurs soucis et nous leurs offrions la possibilité d'exprimer leur besoin de tendresse insatisfait.* » (1932/2003, p222). Les travaux d'orientation analytique portant sur l'éducation scolaire (S. Freud, 1914 ; W. Kuendig, 1927 ; H. Zulliger, 1930 ; M. Cifali, 1994 ; C. Blanchard-Laville, 2001 ; J. Filloux, 1996 ; Ph. Lacadée, 2013) reconnaissent et étudient la mise en jeu du transfert dans la relation enseignant-élève(s), ainsi que l'influence du transfert sur la façon dont l'élève investit les apprentissages scolaires.

2. Une brève définition du transfert mis en jeu dans la relation enseignant-élève :

Nous définissons le transfert, selon la proposition de J. Laplanche et J. B. Pontalis (1988), comme l'actualisation de motions inconscientes (désirs, affects, fantasmes) à travers la répétition d'expériences subjectives infantiles, qui survient dans un cadre relationnel particulier et de façon privilégiée dans la cure analytique. Ces désirs et plus généralement ces motions inconscientes ressurgissent avec pour le patient (et peut être pour l'analyste aussi mais différemment) « *un sentiment d'actualité marqué* » (J. Laplanche & J. B. Pontalis, 1988, p492). Elles sont rejouées dans la cure par l'intermédiaire d'un déplacement sur la personne de l'analyste. Dans le transfert, le patient tend à assimiler inconsciemment l'analyste à une imago (paternelle, maternelle, fraternelle) autorisant ainsi le déplacement (ou le transfert) et la réactualisation des motions qui lui sont liées sur la personne de l'analyste. Freud considère ce phénomène comme un outil précieux pour l'analyste qui lui permettra de soutenir le patient dans l'accession à ses désirs refoulés, ceci, notamment, par l'interprétation toujours délicate du transfert. Selon J. Laplanche et J. B. Pontalis, « *lorsque Freud parle de répétition dans le transfert des expériences du passé, des attitudes envers les parents, etc … cette répétition ne doit pas être prise au sens réaliste qui limiterait l'actualisation à des relations effectivement vécues ; d'une part ce qui est essentiellement transféré c'est la réalité psychique, à savoir, au plus profond, le désir inconscient et les fantasmes connexes ; d'autre part, les manifestations transférentielles ne sont pas des répétitions à la lettre, mais des équivalents symboliques de ce qui est transféré*. » (1988, p497). Freud distingue un transfert positif charriant des sentiments tendres (amour, amitié, confiance ...) à l'égard de l'analyste et un transfert négatif associé à des sentiments hostiles (haine, suspicion ...).

Selon Freud le transfert n'est manifestement pas étranger à ce qui se passe dans la relation entre l'élève et l'enseignant. En témoigne son intervention en 1914 dans une conférence à l'occasion du 50ème anniversaire de son ancien lycée. Il soutient dans son

discours, essentiellement à partir de sa propre expérience d'élève lycéen sur laquelle il revient "après coup", l'idée selon laquelle les enseignants (des hommes dans leur grande majorité) font l'objet d'un transfert qui consiste pour les jeunes hommes adolescents à déplacer vers eux les mouvements de haine et d'amour initialement dirigés vers les imagos parentales, et avant tout l'imago paternelle. Freud insiste sur le déclin de l'imago paternelle du fait de sa désidéalisation qui caractérise la période adolescente et postule : « *nous transférions le respect et les attentes que nous nourrissions à l'endroit du père omniscient de nos années d'enfance et nous nous mettions à les traiter à l'instar de nos pères à la maison. Nous les gratifions de l'ambivalence (de positions, des sentiments) acquise dans notre famille, et forts de cette position, nous luttions avec eux comme nous étions habitués de lutter avec nos pairs selon la chair* » (S. Freud, 1914/2013, p210).

Les auteurs qui s'intéressent à la pédagogie sous un angle de vue psychanalytique, s'interrogent sur l'utilisation que doit faire le professeur des mouvements transférentiels et contre-transférentiels qui naissent dans sa relation avec les élèves. W. Kuendig (1927), dans sa pratique d'enseignant des sciences naturelles, tentait de susciter un transfert positif avec certains élèves qui désinvestissaient les apprentissages scolaires. Selon lui l'investissement du cours, voire de la matière, passe par l'investissement de la personne du professeur à travers les mouvements transférentiels positifs. Il est attentif également à préserver une distance adaptée avec certains élèves lorsqu'il sent que le transfert est trop fortement positif. H. Zulliger (1930) se référant aux travaux de S. Freud autour du groupe (essentiellement « *Totem et Tabou* », 1923), émet l'idée que l'enseignant doit chercher à représenter pour les élèves un guide, « *un chef aimé de la horde fraternelle* » (1930/2000, p117). L'enjeu est de souder le groupe d'élèves autour d'un guide incarné par le professeur, et ainsi créer une communauté favorable à un climat d'apprentissage. Nous voyons là une conception de la pédagogie qui suppose de susciter un transfert à caractère groupal.

Plus récemment, des chercheurs exerçant dans le champ des sciences de l'éducation (M. Cifali, 1994 ; C. Blanchard-Laville, 2001 ; J. Filloux, 1996) ont montré combien les mouvements transférentiels participent de la relation entre l'enseignant et les élèves. C. Blanchard-Laville (2001) suppose que le dispositif scolaire suscite l'émergence de phénomènes transférentiels dans la mesure où il fait intervenir un adulte, l'enseignant, positionné par l'institution scolaire comme représentant du savoir pour des enfants ou des adolescents en position d'élève, c'est à dire dans l'attente (ou supposés dans l'attente) d'un savoir. Cette attente de savoir n'étant, au fond, pas seulement l'attente d'un savoir scolaire. Selon elle, si le professeur est mis en place de « *sujet supposé savoir* » par l'élève, alors il

sera susceptible d'être le destinataire de mouvements transférentiels marqués inévitablement par l'ambivalence. Dans ces conditions l'élève va adresser à l'enseignant implicitement « *toute une série de demandes imaginaires ... façonnées, selon son mode à lui, par son passé et, en particulier structurées selon le schéma prototypique de ses demandes anciennes aux imagos parentales* » (C. Blanchard-Laville, 2001, p150). Dans ses réflexions autour du transfert, C. Blanchard-Laville, s'étaye sur le développement du concept de transfert proposé par Lacan : selon lui « *chaque fois que cette fonction (de sujet supposé savoir) peut être, pour le sujet incarnée dans qui que ce soit, analyste ou pas, il en résulte ... que le transfert est d'ores et déjà fondé.* » (In C. Blanchard-Laville, 2001, p150). Cette conception de la situation transférentielle trouve un écho, une correspondance, nous semble-t-il, dans la conception du « *champ pédagogique* » selon C. Rabant (1968). Ainsi, le champ pédagogique serait, selon lui, « *un espace constitué par l'intervention d'une fonction de savoir en tant qu'un pédagogue la représente pour un (des) élève(s).* » (1968/2000, p79). Selon C. Rabant (1968), il y a pédagogie lorsque les désirs de l'enseignant entrent en correspondance avec ceux de l'élève dans la situation d'enseignement. Le désir de savoir propre à l'élève va trouver une réponse particulière chez l'enseignant en fonction de la façon dont celui-ci va soutenir cette fonction de savoir, ou autrement dit, en fonction du rapport que l'enseignant entretient avec le savoir. C. Blanchard-Laville (2001) insiste sur le fait que le rapport de l'enseignant au savoir va déterminer le climat affectif instauré dans le groupe classe. L'avènement des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels sera déterminé par la rencontre ou la non-rencontre entre les désirs inconscients de l'élève et ceux du professeur en rapport étroit avec la question du savoir et de sa transmission. Il s'agira maintenant d'étudier comment les désirs de chacun se croisent dans la relation entre l'enseignant et l'(les) élève(s). Pour ce faire, nous nous étayerons essentiellement sur le modèle du "contrat pédagogique" proposé par J. Filloux (1996).

3. Une condition pour que se développe un transfert positif dans la relation enseignant-élève : le "contrat pédagogique" ?

J. Filloux (1996) propose de concevoir la relation pédagogique comme fondée sur un contrat implicite noué autour d'un lien d'amour réciproque et d'identification mutuelle. Ce contrat n'est possible qu'à condition que se crée l'illusion nécessaire d'une complémentarité des positions respectives de l'élève et de l'enseignant. Ce contrat implicite aurait comme fonction fondamentale de voiler dans une certaine mesure la répartition des places impliquant

une soumission des élèves et une domination du professeur. Cette répartition en terme de dominant-dominé serait la résultante d'un premier contrat dont J. Filloux formule les termes ainsi : l'enseignant est « *là pour enseigner quelque chose* » aux élèves et les élèves sont « *là pour apprendre quelque chose* » (1996, p314). Selon cette configuration l'élève ne se soumettra qu'à condition que l'enseignant lui apprenne quelque chose. Il s'agit donc en principe d'un échange, mais, selon J. Filloux, une telle configuration dériverait inévitablement vers un rapport de supérieur (enseignant détenteur du savoir à inculquer) à inférieur (élève qui a « *le devoir d'être enseigné ou éduqué* ») qui tendrait à devenir une relation dominant-dominé. Il y a dérive vers une relation où il n'est plus question d'échange, mais d'inculcation d'un savoir scolaire qui n'admet pas le questionnement, positionnant l'élève comme réceptacle. Ce premier contrat instituant un rapport de soumission-domination doit être voilé sous peine de faire dériver la relation enseignant-enseignés vers une situation intenable où l'enseignant se trouve isolé du groupe d'élève et impuissant en tentant de tenir sa position de domination. Ceci aura pour effet, du côté des élèves, de susciter des comportements de révolte, de guerre et/ou adopter la position de « *victime* » du dictateur enseignant.

Pour éviter cette dérive tragique et notamment éviter de se confronter aux pulsions agressives mises en jeu dans la relation pédagogique, enseignant et élèves substituent à ce premier contrat un deuxième contrat implicite. Celui-ci consiste en un échange qui peut être résumé ainsi : l'enseignant fait don de lui-même à travers la transmission du savoir ce qui appelle en retour le don de soi de l'élève par la soumission. Ce nouveau contrat ne peut se former que si se crée l'illusion d'une complémentarité des natures et des désirs entre l'enseignant et l'enseigné qui suppose que le don de l'enseignant va forcément combler les besoins de l'enseigné. Cette illusion repose sur un lien d'identification, qui consiste pour l'élève à s'identifier à « *l'image idéale de soi élève* » que l'enseignant projette sur lui (J. Filloux, 1996, p316) . De son côté, l'enseignant identifie lui aussi l'élève dans ce sens, ce qui a pour effet de créer « *l'illusion* (partagée, dans une certaine mesure, entre l'élève et le professeur) *d'annuler la différence entre l'élève réel et l'élève prévu »* (J. Filloux, 1996, p316) par l'enseignant. L'enseignant va donc chercher à se faire aimer et susciter chez les élèves des mouvements transférentiels chargés d'amour, mais cette entreprise n'est pas sans danger. En effet, l'enseignant risque d'être débordé par les affects et les pulsions qui naissent dans la relation aux élèves qui le mettent à cette place « *d'objet d'identification et d'amour* » et perdre la bonne distance relationnelle propice à la transmission du savoir. Pour se prémunir du débordement il tente de composer (composition théâtrale) et interpréter le rôle d'un

personnage séduisant qui attire à lui mouvements transférentiels identificatoires. L'enseignant introduit ainsi une distance relationnelle en interposant entre lui et ses élèves un masque, une mise en scène qui lui garantit un sentiment de maîtrise à minima sur ce qui se passe dans la relation. Il pense « *ce que vous allez aimer n'est qu'un leurre, un manteau d'Arlequin, un simulacre d'objet. Ce transfert n'est qu'une arlequinade* » (J. Filloux, 1996, p324). Il se garantit également de ne trop s'aliéner dans une relation transférentielle dont il faudra qu'il se détache inévitablement à la fin de l'année scolaire. Finalement la position de l'enseignant serait proche de la manière dont Socrate fait fonction d'« éducateur » (M. Autiquet, 2000) : « *Socrate est un séducteur, un amoureux qui fait rendre contagieux son désir et inspirer l'amour, mais l'amour devant lequel il se dérobe et qu'il ne peut satisfaire : il est décevant, et c'est en cela, d'abord, qu'il est éducateur.* » (p38).

Selon J. Filloux (1996), ce processus qui consiste à substituer à un contrat trop marqué par la dissymétrie entre dominant et dominé, un autre contrat implicite basé sur l'identification, la séduction et l'amour, est à l'œuvre dans toute relation professeur – élève.

Prenant en considération les études précitées qui semblent indiquer qu'un grand nombre d'adolescents inscrits dans un processus de décrochage scolaire portent un jugement négatif sur leurs professeurs, nous pouvons supposer qu'il est difficile pour de tels adolescents de nouer une relation transférentielle positive avec les enseignants et s'inscrire dans un "contrat pédagogique". En nous étayant sur cette modélisation du "contrat pédagogique" proposé par J. Filloux (1996), il est possible de mettre du sens sur ce qui se passe entre le professeur et l'adolescent en décrochage scolaire, lorsqu'une une relation conflictuelle s'installe ou lorsqu'il y a un désinvestissement réciproque de la relation. Nous verrons que les difficultés relationnelles pourraient survenir lorsque élève et professeur ne peuvent s'inscrire dans une identification réciproque "suffisamment bonne".

4. Transfert en panne et/ou transfert négatif dans la relation conflictuelle enseignant-élève : Une identification impossible ?

J. Filloux (1996), nous l'avons vu, mais aussi B. Pechberty (1999) insistent sur la nécessité que s'installe un jeu identificatoire entre les élèves et l'enseignant pour que se crée la relation pédagogique.

Dans l'optique d'étudier ce jeu (identificatoire) il convient de donner une première définition de l'identification au sens psychanalytique du terme, notion que nous développerons tout au long de notre travail théorique.

Il s'agit d'un « *processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications.* » (J. Laplanche & J. B. Pontalis, 1988, p187). Freud « *distingue trois modes d'identification :*
a) comme forme originaire de lien affectif à l'objet. Il s'agit là d'une identification préœdipienne marquée par la relation cannibalique d'emblée ambivalente.
b) comme substitut régressif d'un choix d'objet abandonné ;
c) en l'absence de tout investissement sexuel de l'autre, le sujet peut néanmoins s'identifier à celui-ci dans la mesure où ils ont en commun un élément (désir d'être aimé par exemple) : par déplacement c'est sur un autre point que se produira l'identification (identification hystérique). » (J. Laplanche & J. B. Pontalis, 1988, p189)

Du côté de l'enseignant, le jeu identificatoire consisterait toujours, dans des mesures variables selon les enseignants, à chercher inconsciemment à identifier les élèves à une « *image idéale de soi-élève* » (J. Filloux, 1996). Selon B. Pechberty « *dans sa façon d'aimer sa discipline et de vouloir transmettre l'enseignant s'appuie sur des identifications inconscientes : il a construit sur leurs bases des images idéales d'un enfant à éduquer, qu'il a été ou désiré être* » (1999, p32). Lorsque l'élève s'écarte significativement de cette « *image idéale d'un enfant à éduquer* », par ce qu'il manifeste concrètement (attitude, comportement) dans la relation à l'enseignant, alors l'enseignant le vit comme un empêchement d'accès à minima à un sentiment ou une illusion nécessaire, de complétude narcissique, fruit d'une jonction entre l'image idéale de soi-enseignant et l'image idéale de soi-élève. C'est dans ce contexte que les difficultés relationnelles seraient susceptibles d'apparaître. Ces difficultés proviennent du fait que « *les identifications mutuelles ne soutiennent plus la transmission et les apprentissages,* (donc) *la perte des repères envahit la situation éducative* » (B. Pechberty, 1999, p33). B. Pechberty observe que l'enseignant a tendance à avoir recours, dans ces situations, au mécanisme de défense du clivage, séparant ainsi « *les dimensions professionnelles et personnelles de la personnalité et les empêchant de communiquer.* » (1999, p30). Il remarque également deux réactions défensives typiques des enseignants : « *le repli et l'effacement de la personne de l'enseignant derrière le savoir disciplinaire ou le recours dominant à l'affectif et au vécu qui envahit la pratique pédagogique.* » (1999, p30).

Selon J. Y. Rochex (1998), c'est l'identification au professeur venant enrichir l'instance de l'idéal du moi qui vient donner du sens à « *l'expérience scolaire* » et participe de l'investissement de la relation pédagogique. Selon lui, l'élève s'identifie au professeur dans la mesure où il perçoit que celui-ci est porteur d'une propriété qui, une fois assimilée par le biais de l'identification, le rapprochera du modèle caractéristique de son idéal du moi. L'idéal du moi est défini par J. Laplanche et J. B. Pontalis comme une « *instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs.* » (1988, p183). Pour pouvoir s'identifier au professeur il faudrait que l'élève perçoive plus ou moins consciemment une correspondance entre son idéal du moi et le « *scénario pédagogique* » (C. Blanchard Laville, 2001) proposé par le professeur. Autrement dit la façon dont l'enseignant met en scène son rapport au savoir ainsi que la nature de ses attentes à l'égard des élèves doivent raisonner avec l'idéal du moi de l'élève. Dans ce cas, nous dirions qu'il y a identification, au sens de la reconnaissance d'une ressemblance, dans la mesure où il y a partage d'idéaux communs. Les situations conflictuelles surviennent quand ce que donne à voir et à entendre l'enseignant est ressenti par l'élève comme trop distant de cette instance qui constitue « *un modèle auquel le sujet cherche à se conformer* » (J. Laplanche & J. B. Pontalis, 1988, p184). L'élève serait particulièrement susceptible de s'identifier à l'enseignant, lorsqu'il éprouve, à minima, un sentiment d'amour (érotisé à des degrés divers) teinté d'idéalisation et mêlé au sentiment de partager un « *élément commun* » (B. Pechberty, 1999) intervenant dans la constitution de l'idéal du moi. Si nous nous basons sur l'identification « *comme substitut régressif d'un choix d'objet abandonné* » (J. Laplanche & J. B. Pontalis, 1988, p187) nous pouvons émettre l'hypothèse que l'élève qui s'identifie au professeur, l'a d'abord investi comme objet d'amour. Dans un deuxième temps, l'élève renonce à l'enseignant comme objet d'amour et substitue à cet amour une identification qui vient enrichir l'instance de l'idéal du moi. Nous retrouvons encore ici la position socratique de l'éducateur qui attire à lui l'amour du disciple, donc le séduit, pour ensuite le décevoir, favorisant ainsi l'identification. L'identification va donc dépendre de l'attitude du professeur et surtout de sa réponse au désir voire à la demande d'identification de l'élève. S'inspirant du travail de O. Mannoni (1985), J. Y. Rochex (1998) suppose que le passage par une certaine "désidentification" élève-enseignant est nécessaire pour que se réalise l'identification enrichissant l'idéal du moi. Il postule que l'élève doit pouvoir percevoir que le trait qu'il désire emprunter à l'enseignant n'est actuellement pas tout à fait accessible (c'est la désidentification), ceci tout en désirant et nourrissant la certitude inconsciente qu'un jour, dans un futur proche ou lointain, l'identification sera

effective et complète. Cette combinaison des caractères d'inaccessibilité et d'espoir serait la condition pour que l'identification se déplace du moi vers l'idéal du moi. Selon O. Mannoni (1985), l'identification qui dans un premier temps est agissante au niveau de l'imaginaire - le moi étant considéré dans une perspective lacanienne comme inscrit dans le registre de l'image – passe, par le biais du processus de désidentification, dans le registre symbolique en s'intégrant dans l'idéal du moi. Par cette opération l'identification acquiert une plus grande force et stabilité, restant agissante quelque soit le contexte relationnel. J. Y. Rochex écrit que, lorsque le processus de désidentification se déroule bien, l'identification peut intégrer la formation de l'instance de l'idéal du moi et « *s'émancipe, dès lors, de la relation d'objet* (ici relation enseignant-élève) *à laquelle elle s'est substituée* » (1998, p66). J. Y. Rochex écrit que « *L'activité dans laquelle se réalise l'identification initiale* » peut se développer « *tout en étant promue à un registre de pertinence indépendant de la relation intersubjective dans laquelle s'est nouée cette identification initiale* » (1998, p69). Les identifications acquièrent ainsi « *une universalité qui permet au sujet d'exercer leur efficace dans d'autres activités, d'autre situations, d'autres rapports intersubjectifs.* » (p69). Ce type d'identification mise en jeu dans la relation à certains professeurs, par l'empreinte qu'elle laisse sur l'idéal du moi, jouerait durablement sur l'intensité et le mode d'investissement des activités scolaires et notamment sur le sens que donne l'élève à l'expérience scolaire.

Pour que ce processus d'identification opère, l'attitude de l'enseignant est déterminante, elle pourrait consister à se proposer comme modèle identificatoire toujours inaccessible (ce qui implique une déception chez l'élève et sûrement aussi chez l'enseignant) tout en laissant entendre aux élèves que le champ des possibles reste ouvert, ce qui leur permet de nourrir l'espoir d'une identification et d'un accès futur au savoir qui leur échappe pour l'instant. L'identification sera par contre empêchée si le professeur laisse par-exemple entendre à l'élève qu'il ne pourra jamais lui ressembler. Dans un contexte d'échec scolaire cela pourrait être : « *tu ne pourras pas acquérir les compétences, la maîtrise scolaire qui me caractérisent.* ». Si l'élève perçoit une telle réponse négative à son désir d'identification, le risque est qu'il abandonne l'identification et désinvestisse l'activité d'apprentissage et/ou qu'il nourrisse à l'égard de l'enseignant un vif ressentiment facteur de conflit.

B. Pechberty (1999) soutient une autre conception du jeu identificatoire entre professeur et élève(s), mais qui nous semble faire écho aux propositions de J. Y. Rochex (1998). Selon B. Pechberty, pour que se construise un lien professeur-élève(s) favorable à la transmission du savoir, il est nécessaire que l'enseignant occupe une « *place d'adulte* » aux

yeux des élèves se positionnant donc dans la différence des générations et soutenant cette différence. Occuper une « *place d'adulte* » renvoie notamment à se référer à des modèles et des valeurs susceptibles d'être associés au monde adulte. Se positionnant et étant positionné par les élèves et l'institution scolaire à cette place d'adulte, l'enseignant remplirait de fait la fonction d'« *un pôle d'identification* » qui « *même effacé ou rejeté est latent et organisateur* ». B. Pechberty souligne que « *cette place d'adulte est à la fois mythique et réelle pour les partenaires du rapport pédagogique. Mythique car être adulte constitue un axe d'identification et d'idéalisation jamais achevé pour l'enseignant comme pour les élèves. Réelle car être adulte ouvre aux jeunes des expériences nouvelles : choix de vie sociaux et affectifs* » (1999, p32). Il ajoute que cette « *possibilité de projection dans l'avenir* », dans une future position d'adulte (imaginons l'adolescent qui pense « *quand je serais adulte* ») « *renvoie inconsciemment les élèves au passage entre le moi-idéal et l'idéal du moi, vers l'épreuve de réalité* » (1999, p32).

Ainsi, J. Y. Rochex et B. Pechberty, chacun à leur manière, montrent qu'un certain type d'identification au professeur enrichissant l'idéal du moi joue un rôle majeur dans l'investissement des apprentissages scolaires et plus particulièrement dans l'investissement de ce que nous pouvons appeler la relation pédagogique.

Au vu de ces analyses, il est possible de mettre du sens sur ce qui pose problème dans la relation entre l'adolescent en décrochage scolaire et l'enseignant. Nous pourrions envisager que l'adolescent par son attitude, sa position décalée par rapport aux attentes du système scolaire s'écarte significativement de l'image idéale du soi-élève de l'enseignant et que, dans ces conditions, le jeu d'identifications mutuelles est généralement plus difficile à construire. Il s'agit peut-être aussi, au niveau psychique, d'un écart trop grand entre l'idéal du moi de l'élève et ce qu'attendent de lui les professeurs et l'institution scolaire. C'est à dire que l'adolescent ne pourrait reconnaître ce à quoi il aspire profondément (en rapport intime avec l'idéal du moi) dans la position d'élève qu'exige de lui l'institution scolaire et les professeurs. Ainsi l'activité scolaire et la posture d'élève au collège, en n'étant plus soutenue par l'idéal du moi, perd de son sens pour l'adolescent. Dans ces conditions, il y a de fortes chances que les exigences scolaires implicites et explicites soient ressenties par l'adolescent comme une tentative de lui imposer une manière d'être trop éloignée voire en contradiction avec ce qu'il est, son identité et ce à quoi son moi aspire idéalement. L'adolescent inscrit dans cette situation problématique aura tendance à assimiler l''être élève" à être changé contre son gré ou être déformé par l'institution scolaire, et en premier lieu par ceux perçus comme les représentants directs ou les exécutants du système scolaire, à savoir, les professeurs. Nous faisons ici particulièrement

référence aux adolescents collégiens évoqués par J. Y. Rochex (1998) qui vivent les injonctions scolaires comme une injonction insupportable « *que tout change* ». Nous pouvons supposer que ces adolescents seront plus susceptibles que les autres de vivre les interventions des professeurs, leurs tentatives d'échanges et de faire respecter un cadre, comme des abus de pouvoir ou des manœuvres séductrices visant à les manipuler pour les orienter vers une attitude scolairement prescrite. Par ailleurs, nous avons vu que de nombreux enseignants en difficulté avec certains élèves auraient effectivement recours à une certaine séduction ou à une domination par la force, ce qui viendrait alimenter les soupçons de malveillance que nourrit l'adolescent à l'égard des professeurs.

En somme, certains adolescents auraient tendance à assimiler la "posture d'élève" à la menace d'une expérience de passivité insupportable dans la position (passive) d'être changé-déformé, d'être dominé et d'être séduit, en premier lieu, par les professeurs.

Dans ces conditions, certains adolescents peuvent opter pour le rejet catégorique de la posture d'élève et la résistance "coûte que coûte" au conformisme scolaire ce qui ne manque pas de créer du conflit dans la relation à certains professeurs. Le risque pour l'élève et ses professeurs est de tomber dans une spirale de guerre quotidienne aboutissant à une entente plus ou moins tacite entre l'élève et certains de ses professeurs sur la base d'un rejet mutuel. Dans le cas des adolescents en rupture scolaire, Millet et D. Thin (2005) observent que « *les conflits* (avec les professeurs) *montent généralement en puissance et s'enferment dans une sorte de circularité* » (p196) c'est dire que les sanctions des enseignants entraînent des « *représailles* » de la part des élèves qui se trouvent, en retour, sanctionnés et ainsi de suite selon une spirale négative. Cette relation peut aller jusqu'à une « *connivence hostile ... au sens où les protagonistes sont à peu près d'accord sur leur incompatibilité au point d'anticiper les événements voire de les provoquer* » (2005, p197). Les auteurs déduisent de leurs observations que, sans être à l'origine des ruptures scolaires, la « *cristallisation des conflits et des hostilités* » entre élèves et enseignants accélère le processus de rupture scolaire.

Compte tenu de ces éléments, nous étudierons dans les deux prochains chapitres comment la position d'élève au collège peut être perçue comme une position passive insupportable par certains adolescents.

III Des changements difficilement intégrables lors du passage au collège :

Le passage au collège implique un changement d'environnement qui consiste notamment dans l'anonymisation des bâtiments (E. M. Anderman & M. L. Maehr, 1994) par rapport à l'élémentaire où les bâtiments sont décorés par les élèves qui s'approprient ainsi d'avantage l'espace. Les bâtiments sont plus grands avec un nombre d'élèves et de classes plus importants, les nouveaux élèves sont donc tenus de faire plus appel à leur sens de l'orientation et de l'organisation pour ne pas se perdre dans l'espace scolaire et l'emploi du temps. Sur le plan de la relation avec les camarades de classe, K. R. Wentzel (1992) repère une augmentation de la rivalité et de la compétition. Ceci fait écho au discours du sociologue F. Dubet (2009), qui présente le collège comme un lieu de compétition constante entre les uns et les autres, stimulée par l'omniprésence des évaluations et des contrôles. Sur le plan de la relation avec les parents, l'école élémentaire par rapport au collège communiquerait mieux et plus continuellement avec les parents favorisant ainsi l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant (J. S. Eccles & R. D.Harold, 1993).

Un grand changement marque la relation à l'enseignant puisque les enseignants se multiplient en fonction des matières étudiées. Ainsi N. Catheline relève que « *en entrant en sixième, les jeunes collégiens sont confrontés tout d'un coup à une multiplicité de matières, enseignées par différents professeurs, avec des méthodes pédagogiques des plus diverses. Cette petite révolution les oblige à passer rapidement d'une matière à l'autre sans transition. Ils doivent donc apprendre à s'adapter à ces changements et faire preuve en même temps de réactivité pour passer d'un style à l'autre.* » (2016, p79). Le lien instauré avec l'enseignant(e) de primaire serait donc différent dans la mesure où seul cette personne remplit la fonction de transmission du savoir pendant une (parfois deux) années scolaires. Dans ce dispositif l'élève est plus susceptible de trouver un étayage dans la relation à l'enseignant(e) étant donné qu'élève et enseignant ont eu le temps d'apprendre à se connaître et s'adapter mutuellement l'un à l'autre. Ce dispositif est selon W. Kuendig (1927) plus propice à l'émergence du transfert, postulant que « *plus le maître à l'occasion de s'occuper de ses élèves, plus la connaissance réciproque progresse et donc aussi le transfert* » (M. Cifali & J. Moll, 1985, p168). Compte tenu de ce changement (et du changement propre à l'adolescence que nous étudierons dans le dernier chapitre) il semble logique que les mouvements transférentiels en jeu dans la relation élève(s)- enseignant(s) ne soient pas les mêmes en élémentaire et au collège. En élémentaire l'enseignant(e) est le destinataire de prédilection des mouvements transférentiels des élèves tandis qu'au collège ce serait plus la diffraction du transfert qui

serait en jeu. C'est ainsi que nous comprenons les propos de M. Cifali et J. Moll (1985) résumant la conception de W. Kuendig (1927) concernant la mise en jeu du transfert dans la relation enseignant-élève au niveau « *des écoles moyennes – correspondant aux collèges et lycées d'enseignement secondaire français* - » (M. Cifali & J. Moll, 1985, p168) comparativement à ce qui se joue à l'école primaire. Selon W. Kuendig (1927) le passage de l'enseignant unique à l'école primaire à la configuration d'un enseignant par matière dans le secondaire fait « *éclater le caractère familial de la classe.* » (M. Cifali & J. Moll, 1985, p168). Il se produirait un « *éclatement de la symbiose que formaient le maître unique et sa classe relativement peu nombreuse* » corrélé à « *une sorte de morcellement où les élèves sont contraints d'émietter leur capacité de transfert sur chacun de leurs nombreux maîtres, avec qui ils passent bien moins de temps en cours* » (M. Cifali & J. Moll, 1985, p168).

Au collège, l'élève doit être plus autonome dans ses activités scolaires, cela fait partie des attentes de l'institution dont les enseignants se font le relais. R. Gasparini, O. Joly-Rissoan et M. Dalud Vincent (2009) observent que le « *terme d'autonomie est devenu incontournable dans le discours des enseignants qui préfèrent ce terme à celui de discipline (mot qui leur paraît trop dur et inadéquat aux pratiques actuelles)* » (p94) souvent employé sous forme de plainte pour désigner un manque de capacité à travailler sans l'aide de l'adulte et un manque de responsabilité. Reprenant les travaux de B. Lahire (1995), ils soulignent que l'autonomie « *cristallise un ensemble de caractéristiques valorisées du point de vue scolaire* » (2009, p94) qui consiste essentiellement en deux types d'autodisciplines : autodiscipline corporelle qui se manifeste dans tout un panel d'habitudes dans l'emploi de son corps au collège « *(savoir contenir ses désirs, se tenir, rester calme, parler d'une certaine manière scolairement acceptable, lever le doigt avant de parler, adopter une posture d'écoute, être ordonné...) et une autodiscipline mentale (savoir faire un exercice tout seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, savoir lire avec les yeux et résoudre par soi-même un problème, savoir se débrouiller dans la réalisation d'un exercice scolaire avec les seules consignes écrites)* » (B. Lahire, 1995, p50). Le terme d' autonomie employé dans le jargon scolaire se définirait donc avant tout comme la bonne intégration d'une autodiscipline caractéristique du "métier d'élève" au collège. L'élève autonome correspond à la figure de l'élève "actif" valorisée par les normes éducatives actuelles. C'est l'élève « *qui réfléchit et découvre par lui-même, qui sait respecter les règles communes, et sait s'organiser et faire des choix, voire même s'auto-évaluer.* » (R. Gasparini et al. 2009, p94). Nous en déduisons qu'en contre point, la figure de l'élève "passif" serait dévalorisée par le système scolaire et renverrait au manque d'autonomie tel qu'il est défini dans le champ scolaire. Conformément à

la description de R. Gasparini et al. (2009), ce serait un élève perçu comme trop dépendant de l'étayage de l'enseignant (étayage affectif, aide apportée pour les difficultés d'apprentissage, rappel du cadre ou travail d'encadrement) et n'ayant pas intégré suffisamment l'autodiscipline demandée et, d'un certain point de vue, « *trop indépendant à l'égard des règles de vie collective (élève indiscipliné) ou des savoirs enseignés (élève indifférent aux savoirs scolaires)*. » (p94).

Plusieurs études montrent une baisse de la motivation pour les apprentissages scolaires à mesure que l'enfant grandit (revue de littérature scientifique de A. Wigfield, J. S. Eccles & D. Rodriguez, 1998 ; A. E. Gottfried, J. S. Fleming & A. W. Gottfried, 2001 ; J. L. Gurtner, I. Monnard, P. Genoud, S. Volet & S. Järvelä, 2001). Les baisses les plus importantes de la motivation pour le travail scolaire s'observent généralement autour de la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire (E. M. Anderman & M. L. Maehr, 1994 ; J. L. Gurtner, A. Gulfi, I. Monnard & J. Schumacher, 2006), ceci serait lié notamment à une baisse du sentiment de compétence dans le champ des apprentissages scolaires (A. Wigfield, J. S. Eccles, K. S. Yoon, R. D. Harold, Arbreton A., C. Freedman-Doan & P. C. Blumenfeld, 1997). Le sentiment d'incompétence constitue selon les observations de N. Catheline une des principales causes du *« retrait scolaire »* (2016, p171). Sont particulièrement exposés, un grand nombre d'élèves en France (au moins 20% d'après ses sources) qui entreraient en sixième sans maîtriser suffisamment la lecture (2016, p172). La plupart des éléments de changement d'environnement, au passage de l'élémentaire au collège que nous avons évoqués, pourraient constituer des facteurs de cette baisse de la motivation (J. L. Gurtner et al., 2006). Concernant plus particulièrement la perception qu'ont les élèves du changement qui s'opère dans la relation à l'enseignant entre l'élémentaire et le secondaire, J. L. Gurtner et al. (2001) observent que les élèves qui perçoivent chez leurs enseignants du secondaire autant de soutien et de sollicitude que chez leur enseignant de l'école élémentaire ne rapportent pratiquement aucune baisse de motivation au passage du primaire au secondaire, contrairement à leurs camarades qui perçoivent une différence significative dans le sens d'un manque de soutien et d'attention de la part de leurs enseignants au secondaire. Nous avons vu que les adolescents et pré-adolescents présentant un risque de décrochage scolaire semblent particulièrement sensibles aux qualités d'attention et à la sollicitude des professeurs (J. S. Fallu & M. Janosz, 2003) ce qui nous conduit à penser que ces sujets peuvent souffrir particulièrement de la perte du mode de relation professeur-élève caractéristique de l'élémentaire. À ce changement d'espace-temps et de configuration de la relation enseignant-enseigné s'adjoignent les changements de l'adolescence qui modifient également le rapport

aux professeurs, à l'institution scolaire et à la position d'élève, ce que nous aborderons plus particulièrement au dernier chapitre.

Une autre modification majeure serait un changement de la nature des opérations cognitives mises en jeu dans les apprentissages au niveau du collège. N. Catheline (2001, 2016) souligne que les apprentissages, surtout à partir de la quatrième, font appel à la pensée hypothético-déductive telle qu'elle est définie par J. Piaget. Le raisonnement hypothético-déductif constitue une étape du développement cognitif du sujet qui apparaît généralement à la préadolescence, vers onze-douze ans. Le sujet préadolescent devient normalement capable d'effectuer des opérations cognitives qui lui permettent de raisonner à partir de concepts abstraits, former des hypothèses et construire des relations logiques entre elles sans avoir besoin d'en passer par une figuration concrète. O. Houdé et G. Leroux écrivent que à « *onze-douze ans : outre la puberté et ses aspects physiques, sexuels, il s'opère à l'adolescence une sorte de « décrochage » de la pensée par rapport au réel. Désormais les traitements quantitatifs (nombre) et qualitatifs (catégorisation) que réalise l'enfant portent moins sur des objets concrets que sur des propositions logiques, des idées, des hypothèses – y compris, voire surtout, dans le domaine des états mentaux et des sentiments attribués à autrui. C'est le raisonnement dans toute la force du terme.* » (2009, p197). N. Catheline et D. Marcelli (2011) remarquent qu'un bon nombre d'adolescents se trouvent empêchés de développer cette capacité cognitive nouvelle pour des raisons qui tiennent avant tout à une difficulté pour faire face à certains enjeux fondamentaux de l'adolescence qui concernent essentiellement la séparation-autonomisation, la sexualité et la créativité (voir dernier chapitre). Selon N. Catheline (2012, 2016) la façon d'enseigner au collège passe exclusivement par ce qu'elle appelle le "verbo-conceptuel" faisant référence ainsi à un mode d'enseignement par transmission verbale et qui s'attache essentiellement à l'utilisation de concepts détachés d'une expérience pratique. Elle observe que de nombreux adolescents se trouvent en difficulté face à ce type d'enseignement ayant besoin d'en passer par l'expérimentation active pour s'approprier le savoir scolaire. Elle insiste sur la disparité de l'accès à l'abstraction chez les collégiens et relève que le collège se trouve en difficulté pour apporter une réponse adaptée à cette hétérogénéité, si bien que les élèves qui n'accèdent pas suffisamment rapidement à l'abstraction seraient « *irrémédiablement exclus du système scolaire*. » (N. Catheline, 2012, p241).

Être élève au collège impliquerait un certain travail qui consiste notamment à :

- s'adapter à un nouvel espace associé à une nouvelle organisation du temps

- moins compter sur l'étayage affectif de l'enseignant et répondre aux attentes institutionnelles en adoptant une attitude correspondant à la figure de l'élève autonome
- accéder (surtout à partir de la quatrième) aux opérations cognitives caractéristiques de la pensée hypothético-déductive piagétienne.

L'adolescent inscrit dans un processus de décrochage scolaire semble présenter des difficultés pour faire face à ce changement lors du passage au collège. Nous supposons que ce changement tend à être perçu par ces adolescents comme imposé de l'extérieur et donc à revêtir un caractère persécutif. Les propos de R. Gasparini et al. (2009) concernant plus particulièrement le rapport difficile de certains pré-adolescents et adolescents à l'exigence scolaire d'autonomie vont dans le sens de nos suppositions : « *l'autonomie ne se pose pas pour ces adolescents (*ils font ici référence aux adolescents en rupture scolaire rencontrés par D. Thin et M. Millet, 2005*) en terme de choix à être autonome mais plutôt d'obligation à se débrouiller seul pour anticiper, adopter un rythme en adéquation avec les exigences scolaires* » (p98).

Pour nombre d'adolescents en décrochage scolaire, la discipline corporelle scolaire semble renvoyer à une passivité insupportable et contre laquelle ils se défendent quitte à être exclus du cours ou du collège. Par ailleurs, au collège plus qu'en élémentaire le mode de transmission, les activités d'apprentissage, passent par ce que N. Catheline appelle le verbo-conceptuel et non plus par la manipulation, l'expérimentation concrète qui met plus en jeu le corps. D'une certaine manière la posture d'apprenant au collège tend plus à mettre hors jeu le corps dans l'activité d'apprentissage, comme l'a souligné D. Marcelli lors de son intervention en Mars 2017 dans le colloque intitulé « *garçons et filles face aux (troubles des) apprentissages* » organisé par l'association CLINAP (Clinique des Apprentissages).

IV. Le décrochage scolaire envisagé sous l'angle d'une résistance au contrôle exercé par l'institution scolaire et les enseignants :

1. Contrôle scolaire, évitement et résistance : une partie qui se joue d'abord au niveau du corps actif et/ou passif

N. Catheline (2012) identifie des adolescents qui préfèrent renoncer à utiliser leurs nouvelles potentialités cognitives (éveil de la pensée hypothético-déductive), « *c'est-à-dire renoncer à penser pour sauvegarder leur lien infantile avec leurs parents* » (p269). Le développement d'une autonomie de pensée ainsi que l'érotisation "pubertaire" de la pensée seraient ressentis par ces adolescents comme une menace excessive pesant sur le lien aux parents ou plutôt aux imagos parentales. Parmi ces adolescents, qui représenteraient une bonne part des adolescents en difficulté au niveau du collège et du lycée, elle distingue deux catégories en fonction de la nature du lien entretenu aux parents et, plus largement, à l'adulte chargé d'une fonction éducative. Elle distingue donc ceux où domine le « *lien anxieux* » et ceux où prévaut le « *lien d'opposition* ». Cette dernière catégorie d'adolescents se caractérise par des troubles du comportement en milieu scolaire. N. Catheline remarque que le mode de transmission du savoir dominant au collège , le « *verbo-conceptuel* », éveillerait en eux un sentiment de passivité insupportable contre lequel ils se défendent notamment par des comportements transgressifs. Ces adolescents auraient tendance à assimiler le savoir scolaire à « *un rapport dominant-dominé qui devient tout à fait insupportable à l'adolescence du fait de la soumission et de la dépendance à l'adulte que suscite cette situation.* » (2012, p275-276). Elle ajoute que « *la dimension passive de l'apprentissage par le verbo-conceptuel leur est insupportable* » (2012, p276). Ces adolescents préfèrent faire d'abord l'expérience concrète d'une activité, d'une matière scolaire plutôt que de l'aborder sous un angle théorique. Ils peuvent s'intéresser à la théorie à condition « *qu'elle vienne comme une confirmation de leur expérience* » (2012, p276). Elle observe que pour ce type de jeunes, « *les filières professionnelles fonctionnent parfaitement bien* » (2012, p276).

Nous retrouvons cette prédominance de l'action dans l'abord du savoir, à travers la description que font M. Millet et D. Thin (2005) des élèves en rupture scolaire, dans un chapitre au titre évocateur : « *être dans l'activité plus que dans le savoir ».* Ils écrivent *qu'« une autre caractéristique commune aux collégiens les éloignent des logiques scolaires et se manifeste par leur « propension à l'action ». Elle fonde pour partie le rejet des situations scolaires imposant les postures passives d'écoute sur une chaise* ». « *Posture d'écoute scolaire qui est à l'opposé de la mobilité et de l'action spontanée que privilégient les collégiens* » (2005, p148). Ces observations indiquent une indocilité de ces adolescents face à la discipline corporelle scolaire associée à une passivité insupportable.

V. Melin (2016) évoquant le « *corps décroché du décrocheur* », ainsi que M. Millet, D. Thin (2005) et E. Douat (2011) à travers leurs études sociologiques, remarquent, chacun à leur façon, « *des dispositions corporelles peu conformes à l'exigence scolaire.* » (E. Douat,

2011). E. Douat observe que les élèves absentéistes supportent mal l'interdiction de sortir de l'établissement scolaire, vécue comme un enfermement qui leur évoque le milieu carcéral. Ainsi « *à la question de savoir ce que leur évoque le collège, les trois quarts des élèves répondent par le mot prison.* » (2011, p87). Cette métaphore du milieu carcéral apparaît également centrale, lorsque C. Dolignon (2015) propose à des adolescents en situation de décrochage scolaire de dessiner ce qui leur vient à l'esprit à partir de cette question : « *c'est quoi pour toi l'école ?* ». C. Dolignon (2015), constate que les adolescents qui associent l'école à la prison tendent à faire jouer à l'enseignant le rôle du gardien, représentant direct de l'institution, qui « *gère les corps et les surveille* ». Ainsi, pour ces adolescents, plus que pour d'autres, l'école paraît représenter un lieu de privation des mouvements, de contrôle et de surveillance des "faits et gestes", selon le modèle panoptique caractéristique du milieu carcéral. B. Mabilon-Bonfils (2005), soutient que la configuration spatiale et architecturale des collèges et lycées vise effectivement cette surveillance et cette gestion stricte de la mobilité corporelle : « *Citadelle fortifiée dont les entrées et les sorties sont réglementées, l'établissement scolaire, est organisé autour d'un espace vide, la cour de récréation placée au centre des bâtiments. À la fois lieu de circulation et de surveillance, elle est soumise au regard panoptique tout en étant investie physiquement et affectivement par les élèves* » (B. Mabilon-Bonfils, 2005, p92). Elle souligne que la gestion de l'occupation des salles et la notification précise des présences et des absences des élèves (mais aussi, on peut le supposer, des autres acteurs du système scolaire tels que les enseignants) « *sont les instruments par excellence de la régulation scolaire* » car ils permettent « *d'annuler les répartitions indécises, la disparition incontrôlée des individus, leurs circulation diffuse, leur coagulation inutilisable* » (p92).

A travers la domestication du corps par l'école, il s'agit de faire en sorte que l'adolescent intériorise une discipline corporelle et « *socialise* » ainsi les manifestations corporelles de ses mouvements affectifs et pulsionnels. L'objectif institutionnel serait de « *fabriquer l'identité d'un groupe, l'identité au groupe et former un corps supérieur aux corps des identités personnelles : le corps social* » (B. Mabilon-Bonfils & F. Durpaire, 2016, p60). De ce point de vue, il y a bien une entreprise spécifique de formation à l'école, qui a un rapport direct avec la formation voire le modelage des corps. Dans cette perspective, il serait possible de concevoir l'absentéisme, l'agitation ou l'apathie qui caractérise une part importante des adolescents dits décrocheurs comme une résistance à cette emprise scolaire sur le corps à laquelle ils seraient particulièrement sensibles et qui se joue en premier lieu dans la relation aux professeurs.

V. Melin (2016), Professeur au Micro Lycée de Sénart, ou MLS, « *Lycée expérimental dédié au raccrochage scolaire* » (et par ailleurs agrégée de philosophie et chercheur en science de l'éducation), observe que les jeunes accueillis se caractérisent par un rapport au corps particulier. Elle remarque que chez ces jeunes « *le corps et ses manifestations sont omniprésents, parfois obsédants* ». Elle se penche plus particulièrement sur ce que nous pouvons désigner comme des manifestations d'apathie ou de résistance passive, lorsque le jeune présente à l'enseignant « *un corps dénué d'expressivité et installé dans l'inaction* » (p82). Mais plus que de l'apathie se serait de « *s'absenter à soi-même* » dont il s'agit pour ces jeunes. Elle fait référence par ces termes à une tendance à « *être là sans être là* », à s'effacer dans la relation à l'autre en désinvestissant le corps dans ce qu'il peut ressentir, exprimer et renvoyer à l'autre de soi. Elle conçoit ceci comme un stratagème plus ou moins conscient, « *d'affirmation de la liberté* », c'est à dire que ces jeunes « *s'absentent à eux-même* » pour s'opposer à la visée normalisatrice (des attitudes, des postures) de la société représentée par le dispositif scolaire (p83). Ces adolescents lui évoquent la symptomatologie et les mécanismes de défenses caractéristiques des personnes présentant des troubles de l'alimentation telles que rapportées par M. Corcos (2000) : « *inhibition massive, ou au contraire discours facile loin des affects, à but défensif ou en faux self, déni ou phobie de la vie psychique interne et des émotions. Prévalence des conduites agies ou des plaintes et expressions somatiques.* » (cité par V. Melin, 2016, p85) . V. Melin (2016) observe également qu'une grande part des jeunes manifestent une agitation constante en classe et ne supportent pas de rester enfermés dans la classe le temps exigé normalement par l'institution scolaire. Au sein du Micro Lycée de Sénart, un aménagement du dispositif pour ces élèves permet que s'organise « *une sorte de va et vient entre la classe et les lieux extérieurs* » en périphérie de la classe, dans l'enceinte du lycée. Elle précise que « *cette situation est tellement commune dans les structures de raccrochage qu'a été institué dans certaines d'entre elles la fonction de "professeur de couloir", qui se tient dans ces espaces qu'on peut qualifier de transitionnels pour échanger avec les jeunes fuyant la classe*. » (V. Melin, 2016, p86). Elle observe également que ces jeunes ne peuvent rester concentrés en classe que s'ils peuvent en parallèle effectuer une activité qui ne demande pas trop d'effort cognitif, comme dessiner par exemple. Elle suppose que ces jeunes, en conservant en classe une activité hors du champ scolaire (dessiner) et un droit à l'échappatoire concret de la classe, se préservent du sentiment d'être assujettis au "métier d'élève" et évitent le sentiment « *d'être résorbés dans le désir de l'enseignant* ». Cette présence – absence (s'absenter à soi-même, s'absenter de la classe) mise en jeu par ces adolescents au sein de la classe et dans la relation à l'enseignant, n'est pas sans évoquer

l'oscillation entre absence et présence au sein de l'institution scolaire des élèves collégiens absentéistes rencontrés par E. Douat (2011). Il constate que les élèves absentéistes continuent à investir le scolaire malgré leurs absences régulières, c'est à dire qu'ils continuent à venir dans certains cours souvent conduits par des professeurs qu'ils affectionnent particulièrement. Ils ont le souci de « *ne pas perdre le fil dans certains apprentissages* » et se rendent au collège pour développer et conserver les liens d'amitié qu'ils y ont noués.

A la lumière de ces observations, les élèves décrocheurs nous semblent investir une position en entre deux, entre absence et présence dans le champ scolaire.

Les observations de V. Melin (2016) évoquent une passivité menaçante étroitement liée à l'expérience et à la crainte de l'imposition d'une posture d'élève marquant le corps. Passivité dont ces adolescents se défendent par des conduites visant la maîtrise active de leur corps dans l'enceinte scolaire.

C. Pujade Renaud (1983), dans deux ouvrages intitulés « *le corps de l'enseignant dans la classe* » et « *le corps de l'élève dans la classe* », a partir d'entretiens cliniques de recherche et avec un regard orienté par la psychanalyse, étudie la façon dont les enseignants et les élèves essentiellement lycéens, mettent en jeu leur corps dans le contexte de la classe. Elle remarque que les élèves témoignent d'un vécu négatif de passivité dans la relation aux professeurs associé à un sentiment d'être absent ou de s'absenter. L'absence prend d'abord le sens d'une absence d'implication dans les apprentissages et dans la relation au professeur, associée à un sentiment d'effacement en contraste d'un trop de présence du professeur. Ce vécu serait étroitement lié à l'immobilité contrainte des élèves dans la classe et à un effet de contraste. Les élèves se sentent d'autant plus absents et passifs qu'ils remarquent le contraste entre leur position et celle de l'enseignant qui, lui, peut « *envahir l'espace de la classe par sa présence physique et verbale* » (C. Pujade-Renaud, 1983, p15). En effet, l'enseignant, contrairement à l'élève, peut se mouvoir dans la classe et porter un discours qui implique l'adoption par l'élève d'une position d'écoute. Le sentiment d'absence serait accentué par cette disposition des places (des corps) dans la classe, répandue dans les institutions scolaires, qui a pour effet que les élèves ne voient des uns et des autres que leurs dos. Ne voir que les dos de ses camarades, ne pas voir leur visage empêche la communication avec eux et tend à « *dissoudre le sujet dans un anonymat indifférencié* » (C. Pujade-Renaud, 1983, p16). Le regard de l'élève ne pouvant trouver un accrochage dans celui de ses camarades dont il ne voit que les dos, s'orientera automatiquement vers le professeur ce qui nous semble favoriser la mise en jeu, au niveau psychique, d'une relation plus duelle (entre l'élève et l'enseignant) plutôt que groupale (entre le groupe d'élèves et l'enseignant).

L'enseignant exerce un contrôle direct de l'usage que font les élèves de leur corps dans la classe : contrôle et surveillance de la posture physique, de la mobilité et de la parole de l'élève. Il détermine la parole autorisée et interdite. L'enseignant détermine le placement des élèves dans la classe en disposant les bureaux à sa guise et peut changer un élève de place s'il le juge nécessaire. C. Pujade Renaud (1983) observe que les élèves accordent une grande importance au fait de pouvoir choisir leur place dans l'espace de la classe, notamment pour le sentiment de maîtrise à minima que cela leur procure. Tout comme les adolescents en décrochage scolaire, mais dans une moindre mesure, il semble important de maintenir une activité dans la classe hors du champ de ce qui est attendu par l'institution scolaire et désiré par l'enseignant. Ce sont d'abord la rêverie (activité psychique) puis le dessin, des jeux (comme le jeu du "morpion" par exemple) et les échanges illicites entre camarades. Ainsi « *on voit se profiler un réseau d'activités et d'échanges, une crypto-société organisée par les élèves et qui leur permet sans doute de "survivre".* » (C. Pujade-Renaud,1983, p19). L'enjeu de ces activités serait notamment d'éviter le sentiment d'être dépossédé de son corps, « *l'élève semble dire à l'enseignant : « mon corps m'appartient »* » (p59). Nous voyons là se profiler la peur de ne plus s'appartenir, car possédé par la présence (le corps) professorale.

C. Pujade-Renaud (1983) observe que les enseignés peuvent éprouver un sentiment de persécution qui s'origine pour une grande part dans le rapport au regard et à la voix du professeur. En effet, les élèves rencontrés tendent à attribuer au professeur un regard de surveillance, c'est à dire un regard à l'affût disposant d'un champ de vision panoptique et cherchant à tout voir ou contrôler du regard. La particularité du rapport à la voix professorale est « *qu'il n'est pas possible d'établir un écran d'ordre matériel* » (p16) pour se protéger de son atteinte. Ces remarques l'incitent à penser qu'« *a la limite l'élève serait toujours envahi par quelque élément en provenance de l'enseignant : présence, regard, voix qui finissent parfois par prendre une coloration persécutive* » (p76). Cette configuration des places, entre élève et professeur peut donc être vécue comme une dissymétrie entre une position active du côté du professeur et une position passive du côté de l'élève, qui renvoie à une autre dissymétrie en terme d'une présence-affirmation du professeur et d'une absence-effacement de(s) l'élève(s).

Cependant, l'enseignant, de par sa position, prescrite par l'institution scolaire, qui se veut d'une certaine manière au centre de l'attention des élèves, est susceptible de se sentir lui aussi, et d'être réellement, persécuté par les élèves car il s'expose à leur regard et leur jugement. Il semble donc que la dissymétrie actif (professeur) – passif (élève), bien qu'elle soit présente et favorisée par le dispositif d'enseignement, doive être nuancée. C. Pujade-

Renaud, montre bien que, du côté de l'élève, la position passive (imaginaire ou réelle) de persécuté par l'enseignant peut vite se retourner en position active de persécuteur. Un exemple intéressant est celui du passage de la présence-absence subie à la présence-absence infligée au professeur, stratégie dont on peut supposer la filiation avec celle des jeunes dits décrocheurs qui consisterait à « *s'absenter à soi-même* » (V. Melin, 2016). En effet, un ou des élèves peuvent opérer un retournement qui consiste à être silencieux et renvoyer au professeur par leur attitude, et peut-être surtout par leur regard, le vide ou la défiance, voire la haine. L'idée serait d'infliger au professeur l'impression que ses paroles, son discours, tombent dans le vide de leur présence-absence. Les discours des enseignants recueillis par J. Filloux (1996) et C. Pujade Renaud (1983) témoignent combien ils redoutent cette attitude des élèves, dont ils parlent en terme de passivité voire d'opposition passive et qui les renvoie peut-être, en dernière instance, à leur impuissance à les "animer".

Ces différentes observations sont, selon nous, à mettre en rapport avec la question de l'emprise dans la relation entre l'adolescent et le professeur. Le décrochage scolaire pouvant être conçu comme un moyen d'échapper à l'emprise réelle ou imaginaire du professeur et, par extension, de l'institution scolaire sur le corps et le psychisme. P. Vallet (2003, 2011) et B. Mabilon-Bonfils (2009) se sont penchées sur ce qui se joue en terme d'emprise dans la relation entre formateur et personne en formation, entre enseignant et adolescent.

2. (En)jeux d'emprises dans la relation aux professeurs et à l'institution scolaire :

S'inspirant des travaux de R. Dorey (1981, 1992) sur la *relation et le désir d'emprise*, ces deux auteures soutiennent l'hypothèse d'un désir d'emprise situé au cœur de toute entreprise de transmission dans le cadre de « *la relation formative* » (P. Vallet, 2003) et de la relation pédagogique (B. Mabilon-Bonfils, 2009).

Quand est-il de ce désir d'emprise ?

Il s'agit essentiellement du désir profond, qui nous traverserait tous, de neutraliser voire annihiler le désir de l'autre et ainsi effacer tout sentiment d'altérité dans la relation intersubjective « *la visée étant de ramener l'autre à la fonction et au stade d'objet entièrement assimilable* » (R. Dorey, 1992, p1426). Selon R. Dorey la notion d'emprise ne prend tout son sens qu'à travers sa mise en jeu dans la relation intersubjective, nous pourrions dire que selon lui il n'y pas d'emprise qui ne soit intersubjective. Par conséquent, R. Dorey parle plutôt de "relation d'emprise". S'inspirant des travaux de R. Dorey, P. Vallet (2003)

postule que l'emprise devrait être considérée comme « *un mode particulier d'interaction entre deux Moi, qui ne se réduit pas à l'activité d'une seule tendance mais correspond à un agencement complexe de la relation à l'autre* » (P. Vallet, 2003, p36).

R. Dorey distingue trois modalités d'emprise :

- la capture de l'autre
- l'action d'appropriation de l'autre par dépossession, essentiellement de son libre arbitre et de son désir. Cette dernière configuration nous évoque cette remarque de M. Mannoni à propos de l'enseignement scolaire : « *dans l'enseignement le désir de savoir de l'élève se heurte au désir du maître .... que l'élève sache* » (1973, p37) ; l'élève étant ainsi dépossédé de son désir de savoir par l'imposition du désir du maître de lui inculquer un savoir.
- l'impression d'une trace qui marque l'emprise qu'exerce l'un sur l'autre.

R. Dorey distingue deux formes principales de la relation d'emprise :

- la relation d'emprise perverse qui « *s'exerce dans le registre érotique et où l'arme utilisée est essentiellement la séduction entendue comme action de détournement et de conquête. Il s'agit là de fasciner et capter l'autre en lui proposant un désir qui n'est que le reflet de son propre désir. C'est une relation spéculaire, duelle et non médiatisée, qui capte l'autre dans un jeu de miroir afin de le réduire à n'être plus qu'une image un reflet. L'autre est dépossédé ; on lui assigne une place (de reflet fidèle...) et une empreinte indélébile qui peut même vouloir s'imprimer sur le corps* » (P. Vallet, 2003, p37) (il peut s'agir d'une marque d'appartenance ou d'identification spéculaire au séducteur – par exemple : adopter la même apparence – ou une marque de sévisse corporel dans le cadre d'une relation sadomasochiste). Le formateur qui recourt à cette séduction perverse provoque de forts mouvements affectifs chez l'être en formation, qu'il dénie et condamne par la suite, arrivant ainsi à jeter le trouble chez l'autre. « *un haut niveau d'affect souvent transparaît mais il est dénié : la séduction il sait ce que c'est mais il n'en n'use pas bien entendu* ! » (P. Vallet, 2003, p238)
- la relation d'emprise obsessionnelle qui s'exerce essentiellement à travers la domination par la force. Il s'agit de contraindre l'autre en usant de son pouvoir de façon dictatoriale et totalitaire. Cette modalité de l'emprise vise à annuler l'autre en tant que sujet, le détruire pour pouvoir en faire un objet manipulable, corvéable à merci et peut-être aussi jetable après utilisation et épuisement des ressources énergétiques. Dans cette perspective le formateur est particulièrement attaché à la stricte observance du programme, l'application à la lettre des « *techniques du bien faire* » (P. Vallet, 2003, p229) seules valables à ces yeux. Aucun espace

de réflexion personnelle, de débat et d'interrogation n'est laissé à l'être en formation qui doit se conformer entièrement, rentrer dans le moule de la bonne forme sans faille incarnée par le formateur lui-même. Chez ce type de formateur, le savoir est associé à la puissance « *« en sais-je assez ? En ai-je assez ? Suis-je assez puissant ? » sont au fond des questions qui prédominent et laissent entrevoir un doute permanent à cet endroit*. » (P. Vallet, 2003, p231). Dans cette relation d'emprise obsessionnelle, tout ce qui est de l'ordre des mouvements affectifs, l'agressivité surtout, et de la séduction, ne peut être pris en compte car faisant l'objet d'un évitement ou d'un rejet dans un « *hors champ, un ailleurs en dehors de soi* » (P. Vallet, 2003, p232) et de l'espace de formation (l'espace classe par exemple).

P. Vallet traite ici de la relation entre formateur et l'être en formation, à partir d'entretiens cliniques de recherche avec des formateurs au métier d'assistante sociale, mais nous supposons tout comme B. Mabilon-Bonfils (2009) et B. Pechberty (2015) que la relation d'emprise est à l'œuvre également dans la relation entre l'enseignant et l'élève.

B. Mabilon-Bonfils (2009) propose de considérer les comportements déviants des adolescents par rapport aux normes scolaires comme des « *modalités de résistance* » à l'emprise de l'institution scolaire. Elle fait état du nombre croissant d'adolescents porteurs de valeurs, de représentations et d'habitus socio-familiaux « *radicalement halogènes au système scolaire* » français. Elle prend pour exemple les adolescents dits en "rupture scolaire" rencontrés par M. Millet et D. Thin (2005), interprétant leur comportement déviant comme une tentative de construire une identité qui échappe à la conformité attendue par l'institution scolaire. Comme nous l'avons évoqué, pour nombre d'adolescents, se conformer aux attentes du collège signifierait renoncer d'une certaine façon aux éléments socio-familiaux qui participent de leur construction identitaire. B. Mabilon-Bonfils parle d'une opposition « *des logiques scolaires aux logiques identitaires des adolescents en quête d'identité, de reconnaissance* » (B. Mabilon-Bonfils, 2009, p455). Elle range parmi ces modalités de résistance les comportements d'absentéisme dont elle relève l'augmentation et surtout la diversification contemporaine : « *il peut s'agir tour à tour de stratégies consuméristes, de rituels ludiques, de défaut de socialisation scolaire et de quête concomitante de limites, de perte de sens des apprentissages scolaires ...* » (B. Mabilon-Bonfils, 2009, p456). Elle distingue principalement un absentéisme « *de confort* » faisant ainsi référence aux adolescents qui sélectionnent les cours où ils seront absents en fonction de divers critères, surtout des critères d'utilité et d'efficacité (coefficient de la matière) pour passer en classe supérieure ou pour la réussite aux examens. Il sont présentés comme des « *consommateurs*

d'école » qui « *gèrent au jour le jour leurs absences perlées, dans les moments utiles à la rentabilité de leurs performances scolaires immédiates* » (B. Mabilon-Bonfils, 2009, p456). Certains comportements absentéistes adolescents seraient aussi à comprendre comme une forme d'expression de soi et plus particulièrement l'expression d'une révolte contre le système scolaire. Elle remarque que ce sont souvent des adolescents qui n'ont pas suffisamment intériorisé le « *métier d'élève* » essentiellement, selon elle, parce que « *les normes familiales sont concurrentielles voire antinomiques avec les normes scolaires* » (B. Mabilon-Bonfils, 2009, p456). À cela se conjugue fréquemment une « *perte de sens des apprentissages scolaires* » notamment parce que ces adolescents étant plus en situation d'échec scolaire, les apprentissages deviennent étroitement associés à la souffrance narcissique. Dans cette perspective s'absenter c'est protéger son estime de soi en évitant l'échec possible.

Il s'agit dans ces deux formes d'absentéisme de préserver une emprise à minima en décidant de sa présence et son absence. Il s'agit d'une démarche active de composition d'un rapport personnel à l'école qui permette de supporter l'emprise à l'œuvre dans le système scolaire et éviter la souffrance narcissique. Nous pouvons supposer que la perte de sens des apprentissages scolaires conduit logiquement ces adolescents à considérer l'école comme un lieu de contrainte voire de corvées bien que l'école reste investie comme lieu de socialisation.

Nous l'avons vu, les enseignants exercent une emprise sur les corps des élèves et tentent souvent, de façon plus ou moins tempérée, de séduire (B. Pechberty, 2015 ; J. Filloux, 1996 ; M. Cifali, 1994) leur public d'élèves. Les élèves en retour trouvent des moyens d'échapper à l'emprise dans l'enceinte de la classe ou peuvent infliger une passivité déstabilisante à l'enseignant. Il y a donc un jeu d'emprise dans la relation entre les élèves et le professeur, jeu complexe sous-tendu par le désir d'emprise (position active) mais aussi le désir d'être ou de se mettre sous l'emprise (position passive) séductrice ou autoritaire de l'autre. Ainsi, C. Pujade-Renaud (1983) et J. Filloux (1996), nous semblent bien mettre en évidence le caractère paradoxal des demandes implicites des enseignants et des élèves qui mobilisent un jeu complexe des positions passives et actives en rapport avec l'emprise. Nous reprendrons les mots de C. Pujade-Renaud qui nous semblent bien résumer ce dont il est question : « *l'enseignant enjoint à l'enseigné d'être présent, vivant, actif mais lui interdit parole et mobilité ; cette contradiction amène l'enseignant à constamment simuler et séduire, puis à craindre et à refréner tout risque de débordement, ou d'érotisation. De même l'élève attend de l'enseignant une animation dynamisante mais résiste à une intrusion par trop envahissante et captatrice.* » (C. Pujade Renaud, 1983, p153). Dans le champ de la relation

formative P. Vallet attire notre attention sur « *le désir de soumission de l'être en formation* » qui consiste dans le désir de se mettre sous la tutelle protectrice d'un maître à penser qui épargne ainsi à l'élève de se confronter aux angoisses qui naissent dans toute démarche de construction d'une pensée personnelle. Dans cette configuration du désir, l'être en formation projette sur le formateur son désir de toute puissance entretenant ainsi une figure incarnée par le formateur qui ne tombe pas sous le sceau de la castration. « *Pour peu qu'il se donne comme objet d'identification et d'amour, le pédagogue tend à renforcer encore ce recours à la toute jouissance et à la projection dans une collusion où les deux parties vont trouver leur compte ... et où va encore s'accentuer chez l'être en formation l'élan de servitude !* » (P. Vallet, 2003, p267).

Ces demandes, désirs et mouvements contradictoires liés aux positions passives et actives dans la relation entre l'enseignant et l'élève nous semblent alimenter le débat dans champ de l'éducation dont l'enjeu serait notamment de pouvoir répondre à certaines questions comme celles-ci : comment mobiliser les élèves vers une position d'acteur dans les apprentissages sans que l'activité de ceux-ci ne débordent le cadre scolaire ? Ou encore comment l'enseignant peut-il les mobiliser sans tomber dans une séduction délétère qui risque d'être vécue comme intrusive par les élèves ?

Il nous semble que les problématiques et les comportements des adolescents inscrits dans un processus de décrochage scolaire interrogent particulièrement, autour de ces questions, le système scolaire et ses acteurs adultes.

V. Dynamique activité-passivité au cœur du débat dans le champ de l'éducation autour de la posture d'élève :

N. Catheline (2012) observe que depuis plus d'une dizaine d'années le débat dans le champ de la pédagogie s'est cristallisé globalement autour de deux courants majeurs : les tenants de la pédagogie de l'immanence et les tenants de la pédagogie de la rémanence.

Les premiers considèrent que l'enseignant doit « accoucher » la pensée de l'élève, c'est à dire lui permettre de découvrir et d'exploiter une pensée voire un savoir déjà présent mais dont il n'avait pas conscience. En quelque sorte l'enseignant révèle l'élève à lui-même. Cette posture est proche de la maïeutique socratique dont nous avons vu qu'elle passe par la séduction et le transfert amoureux. Dans cette perspective, l'enseignant qui accouche est peut-

être aussi celui qui féconde l'esprit de l'élève. Selon cette philosophie « *rien ne peut se faire en matière d'apprentissage sans une démarche active de l'élève* » (Ph Meirieu, 1999, cité par N. Catheline, 2012, p366).

Les seconds tendent à « *considérer l'élève comme une cire vierge sur laquelle il convient d'imprimer le savoir de l'adulte* » (N. Catheline, 2012, p366). Cette conception évoque le mythe de Pygmalion, l'enseignant serait le sculpteur démiurge qui met en forme la matière brute que représente l'élève de façon à le conformer à un objet idéal qu'il souhaite posséder. Il nous semble que selon cette approche l'élève est particulièrement passif car en position d'être formé entièrement par l'enseignant.

Selon N. Catheline, la tendance générale chez les pédagogues actuels est plutôt à concilier les deux approches selon une méthodologie et des objectifs qu'elle propose de formuler ainsi :

. « *l'adulte se doit d'apporter quelque chose qui soit extérieur à l'enfant (tout ne peut pas, ne doit pas seulement venir de l'enfant). La manière de lui présenter doit faire l'objet de recherches car il existe à l'évidence des stratégies meilleures que d'autres ;*

. *mais d'un autre côté, il convient de mettre l'enfant en condition pour qu'il reçoive cet apprentissage ou du moins s'assurer qu'il est apte à s'intéresser à cette connaissance qui lui est délivrée ;*

. *ensuite il faut allumer le moteur qui va permettre au système de fonctionner et faire en sorte que ces deux trajectoires, celle du maître voulant donner quelque chose et celle de l'élève qui accepte* (ou désire) *s'en saisir, puissent se rencontrer. Le cœur de la relation pédagogique serait alors comme le cœur d'un réacteur, les moyens de mise à feu du dispositif.* » (2012, p367). Ces termes de « *mise à feu* » et de « *réacteur* » traduisent peut être combien la rencontre, le choc ou la non-rencontre des désirs de l'enseignant et de(s) l'élève(s) peut être explosive et peut allumer un feu qu'il faudra alimenter et laisser croître (la curiosité ?) ou bien contenir ou éteindre (l'excitation, la violence, la haine).

Les théories récemment développées en psychologie de l'apprentissage et en psychopédagogie ont fortement influencé cette nouvelle position du pédagogue en attirant l'attention sur « *la dissociation entre ce que le maître enseigne et ce que l'élève apprend* » (Ph. Perrenoud, 1994, p39). Il s'en suit qu'il ne suffit pas, pour qu'il y ait apprentissage, que le maître énonce un discours face à des élèves disciplinés supposément à l'écoute. Selon ces théories, l'apprentissage « *dépendrait avant tout de l'activité de l'élève* » « *ce qui tend à redéfinir le rôle du maître : de dispensateur du savoir, il deviendrait créateur de situations d'apprentissage, organisateur du travail scolaire. De l'image d'un savoir transmis à travers*

le discours magistral, on passe à l'image d'un savoir construit à travers une activité disciplinée, un travail. » (Ph. Perrenoud, 1994, p39). Ph. Perrenoud parle ici du maître en élémentaire mais ses propos peuvent, nous semble-t-il, s'appliquer aux enseignants du secondaire.

Ph. Perrenoud (1994) note une différence entre les enseignants de l'élémentaire et les enseignants du secondaire, faisant remarquer que les enseignants du secondaire ont plus tendance à adopter une forme magistrale d'enseignement. Cette forme magistrale serait moins présente en primaire pour la simple raison que « *devant des enfants de 6 à 12 ans aucun maître ne tient un discours vingt cinq à trente heures par semaine* » (1994, p41). Concernant les changements entre l'élémentaire et le collège il faudrait donc prendre en compte que le pré-adolescent ou adolescent, pour s'adapter au collège, sera plus tenu d'adopter une position d'élève dans une configuration d'enseignement de type magistral.

Selon Ph. Meirieu (2013), cette conception magistrale de la transmission du savoir est encore très présente dans les institutions scolaires du secondaire (collège et lycée). S'inspirant de la pensée de la philosophe et journaliste Hannah Arendt, Ph. Meirieu (2013) soutient l'idée selon laquelle la tradition philosophique républicaine imprègne encore beaucoup l'organisation de l'institution et la conception de l'enseignement dans le secondaire. Cette tradition philosophique républicaine ne reconnaîtrait que l'enfance et l'âge adulte comme étapes de la vie, avec, concernant l'éducation, une répartition tranchée des rôles : être éduqué du côté de l'enfant et éduquer l'enfant du côté de l'adulte. Selon cette conception, ceux considérés comme enfants - catégorie qui comprend les adolescents - « *sont assujettis à la décision d'adultes qui sont dans l'obligation de leur « présenter le monde »* » (2013, p166). Dans cette perspective, « *l'institution scolaire* (surtout aux niveaux du collège et du lycée) *est d'abord un outil pour séparer : séparer ceux qui instruisent et éduquent d'un côté, de ceux qui doivent recevoir l'instruction et l'éducation, de l'autre* » (2013, p166). Ph. Meirieu tend à dénoncer ce qui lui semble être une séparation trop marquée et une assignation qui ne garantissent pas un espace suffisant de liberté qui permettrait aux adolescents de trouver(-créer) leur place à l'école. Ceci ferait le lit du malaise de nombreux adolescents dans l'école, ainsi perçue par eux comme « *une machinerie institutionnelle rigide sans lieu ni lien* » (2013, p168). Il suppose que cette configuration participe du phénomène de décrochage scolaire et plus largement la présence-absence de « *la grande majorité* » des adolescents en cours, « *physiquement là tout en étant psychologiquement ailleurs* » (2013, p168). Ph. Meirieu plaide pour une refonte du statut d'élève dans le secondaire qui consisterait pour l'essentiel à mobiliser les élèves dans une co-construction avec les acteurs adultes de l'institution, autour

de l'élaboration de réponses (jamais définitives) à la question : « *comment mieux apprendre ?* » (2013, p176). Pour ce faire, il faudrait que l'institution aménage des espaces et des temps où les élèves puissent échanger, construire avec les adultes et en premier lieu les enseignants, autour des méthodes d'enseignement et de certains aspects de l'organisation institutionnelle. Plus dans le détail, ce travail consisterait pour les élèves à avoir leur "mot à dire" sur, notamment, « *l'organisation des cours, la place respective des cours magistraux, du travail individuel et de groupe, le rôle de la recherche documentaire, la formulation des contrôles, etc.* » (Ph. Meirieu, 2013, p174). Ainsi, à la position passive infantilisante de l'élève qui tend à conduire les adolescents vers « *le couple confortable : subir et râler* » (2013, p175), serait substituée une position active d'appropriation des apprentissages et de sa position au sein de l'institution scolaire.

Ph. Meirieu défend également l'idée d'une école qui apprendrait à l'enfant et à l'adolescent à s'installer dans un travail « *d'écoute active* » (2013, p177). Selon lui, l'écoute est déjà en soi un travail, qui s'apprend : travail du côté de l'élève qui consiste à « *dialoguer intérieurement avec* » (2013, p177) la parole de l'autre ainsi que recevoir et effectuer une première digestion (métaphore digestive courante dans le champ de la transmission du savoir) des informations. Mais nous dirons aussi travail, du côté de l'enseignant et de l'institution, de création du cadre dans lequel puisse se déployer cette écoute. Il plaide également pour une « *« pédagogie du chef-d'oeuvre » systématique* » c'est à dire des apprentissages à travers des projets qui mobilisent les élèves dans une création dans laquelle ils peuvent se reconnaître et dont ils peuvent « *se revendiquer* » auteurs.

Dans la perspective du statut d'élève défendu par Ph. Meirieu (2013), nous constatons combien sa conception de l'élève actif est différente de celle de l'élève actif-autonome qui imprégnerait l'idéologie scolaire et plus particulièrement dans le secondaire, selon l'analyse de R. Gasparini et al. (2009). En effet, comme nous l'avons vu (p19), la représentation de l'élève actif telle qu'elle transparaît dans le discours pédagogique ambiant renverrait surtout à la figure de l'élève auto-discipliné n'ayant pas besoin du soutien des professeurs pour se mettre au travail et réussir dans les apprentissages. Il nous semble que la conception de l'élève adolescent actif selon Ph. Meirieu (2013) renvoie avant tout à l'activité d'appropriation des apprentissages et de sa place dans l'institution, activité qui dépend fondamentalement de l'étayage et du cadre proposé par les adultes acteurs du système scolaire.

Cette position peut faire écho, sous certains aspects, à la théorie de l'auto-détermination dont s'inspire J. L Gurtner et al. (2006) pour émettre des recommandations concernant la stratégie pédagogique à adopter pour mobiliser les adolescents dans les

apprentissages scolaires. Il s'agit selon eux pour l'enseignant de réussir à donner à ses élèves « *l'impression d'auto-détermination* » c'est à dire l'impression d'avoir pu choisir eux-même les activités et comment ils souhaitaient les faire.

Cette question de "l'impression d'auto-détermination" nous semble bien épineuse car il convient de se demander si cette impression s'étaye sur un réel espace de décision dont dispose l'élève et qui ne menace pas pour autant la dissymétrie nécessaire des places (adultes professeurs / adolescents élèves) sur le plan du savoir et de la différence générationnelle ; ou si cette impression d'auto-détermination est une illusion complète générant un sentiment de toute-puissance. Illusion savamment tissée par le(s) professeur(s) qui confinerait donc à la manipulation, et dont nous pouvons supposer qu'elle n'opérerait pas sans une bonne dose d'un certain genre de séduction .

Certains chercheurs en psychologie et psychosociologie tels que E. Diet (2006, 2009) et J. Arènes (2014) attirent notre attention sur ce qu'ils identifient comme une tendance sociétale, et plus particulièrement dans le champ de l'éducation, à installer l'adolescent dans une illusion « *d'autoéducation* » (J. Arènes, 2014) qui fait fi de la barrière générationnelle entraînant des conséquences déplorables sur l'œuvre de transmission culturelle.

E. Diet (2006, 2009) à partir de sa pratique de formation des enseignants du premier degré, de ses recherches, de ses échanges informels avec les enseignants et de sa « *collaboration* » (2006, p98) avec le service médico-psychologique du rectorat de Paris, observe un changement dans les valeurs et les figures idéales de l'élève et de l'enseignant transmises par l'institution scolaire, plus généralement par la société. Ce changement va, selon lui, dans le sens d'une conformité délétère à l'idéologie dominante consumériste et individualiste néo-libérale qui se caractérise par la figure idéale de l'individu porteur d'une « *revendication narcissique de jouissance immédiate et sans limite* » (2009, p44). L'institution scolaire tendrait à positionner les enseignants comme « *prestataires de service avec obligation de résultat* » (2006, p108) exigeant d'eux qu'ils négocient et justifient les contenus et les modalités de leur enseignement avec les élèves et les parents, mis d'une certaine manière en place de clients consommateurs d'éducation à satisfaire. Dans ce contexte, la mission de l'école et de l'enseignant tend à être redéfinie et ceci s'actualiserait à travers la promotion institutionnelle de nouvelles méthodes pédagogiques : « *la technicité professionnelle référée au discours de la science (didactique des disciplines, logiciels et programmes d'apprentissage, grilles d'évaluation, QCM) vient s'imposer contre les conceptions humanistes valorisant la parole et le lien formatif.* » (E. Diet, 2006, p105). Dans cette perspective, la pédagogie est réduite à l'application d'une méthodologie standardisée

déconnectée d'une visée de transmission intergénérationnelle. Cette pédagogie infiltrée par l'idéologie néo-libérale propre à ce qu'il nomme la société hypermoderne, véhiculerait une image idéale bien particulière de l'élève. Si nous devions en faire le portrait robot, nous dirions que c'est un élève pour qui seul l'immédiateté de la satisfaction compte, donc qui vit dans le présent (de la satisfaction) déconnecté du passé et de l'avenir, et pour qui l'école n'est qu'un moyen d'obtenir le travail qu'il désire (vision utilitariste). Vivant dans l'immédiateté, cet élève est donc « *sans dette, ni tradition, l'apprenant, successeur anglo-saxon branché de l'autistique enfant piagétien, (...) sensé construire seul ses savoirs sans relation à l'autre* (l'autre ascendant en particulier)*, aux autres ni à l'ensemble.* » ce qui aurait pour effet d'inciter l'adolescent à s'enliser « *dans une fantasmatique d'auto-engendrement aussi régressive que mortifère »* (2009, p441). Les propos de E. Diet nous semblent ici faire écho à ceux de J. Arènes (2014) qui postule que « *notre époque serait caractérisée par une faille dans le régime d'historicité : le futurisme (l'autorité du futur), ayant lui-même succédé à l'autorité du passé, a laissé place à un présentisme flottant.* » (p474), forme de vivre au présent sans penser au passé et à l'avenir. B. Mabilon-Bonfils (2005) développe une hypothèse similaire et nous explique d'un point de vue sociologique ce passage au "présentisme". Selon elle, la crise économique avec son lot de chômage, dans un effet conjugué avec « *la déréliction des formes institutionnelles de socialisation* » (dont la forme scolaire), crée un contexte dans lequel il est plus difficile pour les adolescents apprenants d'espérer dans un avenir heureux. Donc « *s'il n'y a plus forcément de solution en ce qui concerne l'avenir, la seule solution reste de vivre au présent.* » (B. Mabilon-Bonfils, 2005, p162). R. Kaës (2012) attire notre attention sur le changement de notre rapport au temps : notre époque serait celle de l'excès de vitesse et de l'urgence au quotidien. Toujours pris dans l'urgence de l'accomplissement de tâches diverses pour répondre aux injonctions de productivité et de communication immédiates, l'individu est plongé dans un temps qui se résume à l'immédiateté des enjeux présents ou à court terme. Les avancées technologiques qui nous donnent les moyens d'aller plus vite participeraient d'une accélération du temps qui pousse à l'inscription dans une vitesse permanente (vitesse des échanges, des transports, instantanéité des informations, etc). Dans ce contexte, la lenteur tend à générer une forme de sentiment dépressif que l'individu combat par l'accélération et l'immédiateté maniaque. R. Kaës (2012) postule que ces transformations des temporalités ont des incidences sur la transmission transgénérationnelle contribuant aux « *troubles dans les transmissions* ».

E. Diet (2006, 2009) et J. Arènes (2014) observent une tendance sociétale, qui sous prétexte d'égalité démocratique, tend à abolir la différence générationnelle et la dissymétrie

des places entre adulte-enseignant et adolescent-élève. Selon eux, cette tendance infiltre le projet éducatif et empêche l'adolescent de trouver un équilibre nécessaire entre « *être à lui-même sa propre fin* » et être « *le maillon d'une chaîne dans laquelle il est assujetti sans la participation de sa volonté* » (Freud, 1914/2017, p29).

Dans ce contexte sociétal d'annulation ou d'occultation des différences générationnelles entraînant une confusion des places, et tenu de satisfaire le client élève, l'enseignant peine logiquement à réaliser la transmission intergénérationnelle du savoir et à faire fonction d'autorité. Comme E. Diet (2006, 2009), nous supposons que le déni des différences générationnelles, lorsqu'il est à l'œuvre au sein de l'institution scolaire, participe de la création de situations de rapprochement réel et/ou fantasmatique potentiellement traumatiques entre enseignants et élèves adolescents. Du côté des adolescents, ces rapprochements sont d'autant plus vécus comme intrusifs et déstructurants qu'ils peuvent être perçus inconsciemment comme l'équivalent de la réalisation des désirs œdipiens ravivés à cette période de la vie. Les enseignants doivent donc trouver un équilibre fragile, la bonne distance, car « *leur recherche de dialogue sera le plus souvent vécue comme séductrice et intrusive, leur retrait défensif, leur réserve ou le simple maintien d'une position éducative comme signe d'abandon ou de mépris* » (E. Diet, 2009, p439). Délégitimés dans leur fonction d'autorité par l'institution scolaire elle-même et tenus de donner l'impression aux élèves qu'ils s'autodéterminent, les enseignants seraient poussés à avoir recours à une « *séduction démagogique* » (E. Diet, 2006, p109) pour "tenir leur classe" ou mobiliser les élèves. Cette séduction de type narcissique, vise à renvoyer à l'élève une image qui le maintient, dans une certaine mesure, dans l'illusion d'une toute puissance infantile associée à l'auto-détermination. Dans les faits, les enseignants souvent en difficulté pour trouver leur place dans la relation avec les élèves, oscilleraient généralement « *entre un copinage sans issue et un retrait phobique du lien transmissif* » qui prend de plus en plus la forme d' « *un dressage comportemental* », ce qui implique du côté des adolescents-élèves un vécu de la relation à l'enseignant qui les oblige à se situer « *entre séduction et rejet* » du lien (E. Diet, 2009, p439).

B. Mabilon-Bonfils (2005) identifie une crise de la transmission dans le champ scolaire qui consiste dans la « *rupture du pacte républicain* ». Confronté à un public particulièrement hétérogène du fait de la massification de l'entrée dans le secondaire, l'école n'est plus en mesure d'opérer sa fonction unificatrice de formation des individus selon le modèle de la citoyenneté. La figure prototypique du citoyen serait celle de « *l'homme d'un seul état, d'une seule foi (le républicanisme laïque et égalitaire), d'une seule idéologie : les droits de l'homme. Le citoyen abstrait n'a ni âge, ni sexe, ni origine sociale, ni origine*

ethnique. » (B. Mabilon-Bonfils, 2005, p142). Une des causes principales de l'échec de cette acculturation scolaire, selon le modèle républicain, serait que l'école, avec la massification de l'entrée des élèves au secondaire, est tenue d'accueillir un public bien plus hétérogène associé logiquement à une variabilité plus grande dans la maîtrise du "métier d'élève"selon les milieux d'origine et la polarisation de ces milieux par l'institution scolaire. À cela s'ajoute le développement de nouvelles formes de lien communautaire entre jeunes et de nouveaux lieux de socialisation « *tels les groupes de pairs, les églises, les tribus, les médias ou encore certains lieux de consommation* » (2005, p155) produisant des « *normes alternatives* » qui peuvent faire concurrence au mode de socialisation scolaire.

Plusieurs auteurs chercheurs dans le champ de la psychologie comme Ph. Lacadé (2013) et N. Catheline (2016) et dans le champ de la philosophie (M-C Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, 2016) soulignent que le développement exponentiel de ce mode alternatif d'accès au savoir, ou plutôt à l'information, que constitue internet, tend à remettre en cause l'enseignant et plus largement l'institution scolaire dans leur fonction de transmission du savoir. Un certain usage d'internet et certaines nouvelles technologies qui imprègnent particulièrement les activités quotidiennes des adolescents sont susceptibles de leur donner l'impression qu'ils peuvent se passer du lien de transmission professeur-élève pour accéder au savoir. Ainsi « *le professeur n'est plus le seul par qui le savoir arrive, d'où son sentiment de ne plus servir qu'à tenter de cadrer l'incadrable. Sa place symbolique n'étant plus aussi prégnante, l'élève estime ne plus avoir à en passer par lui, du coup il n'est plus respecté.* » (Ph. Lacadé, 2013, p79). Selon M. C Blais, M. Gauchet & D. Ottavi (2016) bien que escamotée, voilée et déniée par la société et le système scolaire lui-même, l'œuvre de transmission demeure agissante en sous-bassement de toute relation enseignant-enseigné et de tout apprentissage. Ils écrivent ainsi que « *apprendre, consiste toujours à se confronter à une antériorité, à un domaine déjà là, avec ses titulaires, ses aînés, ses autorités vis-à-vis desquels vous êtes un néophyte, un nouveau venu, en quelque manière un enfant.* » (p100). Ils définissent deux attitudes psychiques possibles par rapport à cette situation. « *Le choix est entre l'effraction et l'adoption : ou bien vous prenez le parti de vous faire tout seul, de vous imposer par vous-même, ou bien vous cherchez à être reconnu par vos prédécesseurs et à vous faire investir de la perpétuation de leur œuvre.* » (p100). Nous pouvons considérer que chaque élève est amené à se situer entre ces deux pôles. À la lumière de l'analyse des différents auteurs cités nous pouvons considérer que les mouvements sociétaux actuels tendent à déplacer le curseur vers un excès du pôle effraction au détriment du pôle adoption.

Il nous semble que cette crise de la transmission dans le champ scolaire associée à une configuration problématique de la relation élève-professeur est à inscrire dans le contexte plus global d'une crise de la transmission qui touche la société française (R. Kaës, 2012 ; J. P. Pinel & G. Gaillard, 2013 ; E. Diet, 2009 ; M. C. Blais, M. Gauchet & D. Ottavi, 2016). Selon E. Diet (2009), cette crise est liée aux effets conjugués de la propagation de l'idéologie néo-libérale et de la déconstruction du modèle patriarcal de filiation « *au profit d'une parentalité opératoire soumise directement au pouvoir de l'état* » devenu l*e « seul légitime de juger du bien et de l'intérêt de l'enfant* » (p434). J. Arènes note que la « *culture contemporaine* » tend à fragiliser le lien de filiation au profit du lien contractuel par « *lequel des individus souverains s'associent suivant des règles conventionnelles* ». Le contrat étant selon lui, incompatible avec le lien de filiation : « *le lien parent enfant n'est pas contractuel : il est entendu qu'un adulte n'acquière pas un enfant par contrat . La problématique de la filiation est marquée par une dissymétrie qui rend impossible le cadre contractuel, parce qu'elle est affectée par une précédence temporelle qui entraîne une dette vis-à-vis des parents, dette lestée du poids intergénérationnel. Mais cette évidence d'un lien à part en est de moins en moins une : l'institution du lien de filiation se réduit de plus en plus à la volonté parentale et à son vœu de validation par le socius* » (2009, p465). Ceci aurait grandement contribué à générer une incertitude chez les parents et plus généralement chez les adultes porteurs d'une fonction de transmission (tels que les enseignants), incertitude quant à la légitimité d'opérer une fonction de transmission et incertitude quant à savoir quoi transmettre aux générations futures. Concernant la filiation, c'est la filiation instituée qui définit une place à chacun dans la structuration familiale qui se trouve fragilisée au profit, selon J. Arènes, de la « *filiation narcissique* » qui renvoie plus à l'investissement de l'enfant par les parents comme prolongement narcissique.

Dans ce contexte, de nombreux adultes tendent à éviter d'opérer une fonction de transmission pour ne pas être confronter à l'incertitude (que transmettre ? Suis-je légitime pour transmettre ? Comment transmettre?) mais aussi, nous le supposons, pour éviter d'être débordés par les désirs (d'accomplissement narcissique pour une grande part) mis en jeu dans la transmission, désirs qui seraient aujourd'hui moins bien contenus, cadrés, par une filiation instituée fragilisée quant à sa capacité à garantir un ordre symbolique et, en premier lieu, une différence générationnelle. Dans la continuité de nos propos, J. Arènes (2009) suppose que les discours qui prônent une pratique éducative inscrite dans la « *symétrie intergénérationnelle* » associée à l'idée de « *la démocratie des relations éducatives* », constituent en fait « *une formation réactionnelle contrebalançant difficilement la puissance*

du désir d'enfant et du désir pour l'enfant » (p467). Sous couvert de démocratie, il s'agirait donc, dans une certaine mesure, d'un évitement des désirs engagés dans la transmission. L'évitement de la tâche de transmission qui prendrait donc bien souvent l'allure d'un vœu d'égalité démocratique et d'autodétermination, empêchant les enseignants de se poser et se proposer comme objet identificatoire adulte à la génération qui leurs succède. Selon J. Arènes « *la période de réorganisation qu'est l'adolescence est abordée, dans la culture contemporaine, de plus en plus sur le modèle de l'expérimentation, prenant la place du modèle antérieur de l'identification à la génération précédente* » (2009, p472).

Nous retrouvons donc ici la question de l'identification impliquée au premier chef dans l'œuvre de transmission intergénérationnelle. J. Y. Chagnon et F. Marty (2006) soulignent combien est importante l'identification de l'enfant et de l'adolescent aux ascendants, dans la mesure où elle forme et soutient le surmoi dans sa fonction de cadre qui fixe une limite à la toute puissance. L'identification aux ascendants permet donc aux adolescents d'accéder à la liberté, c'est à dire ne plus être gouverné par ses pulsions et impulsions et pouvoir exercer sa « *responsabilité personnelle* » (nous le comprenons comme se reconnaître et se revendiquer responsable de ses actes avec tout ce que cela implique à terme quant à en assumer les conséquences).

La tâche de transmission intergénérationnelle reposant en partie sur l'identification, nous pouvons considérer les difficultés relationnelles entre enseignants et adolescents inscrits dans une dynamique de décrochage comme un processus d'identification en panne. Pour que l'identification puisse opérer entre enseignant et élève, il ne suffit pas que l'enseignant assume un rôle d'objet identificatoire, il faut aussi, du côté de l'élève, qu'il accepte voire désire « *l'effet de l'autre ascendant* » en lui. S'identifier à la génération ascendante c'est, particulièrement pour l'adolescent, prendre le risque d'être formé et déformé « *parfois pour le pire, le plus souvent pour le meilleur* » (F. Marty & J. Y. Chagnon, 2006, p2). Dans cette période de transformation de l'esthétique et des sensations du corps, vécue toujours à plus ou moins grande intensité comme déformation d'une forme infantile de soi, l'entreprise nous semble effectivement risquée (bien que quotidienne et nécessaire) de s'investir dans un lien identificatoire dont on ne peut prévoir les effets de formation-déformation qu'il aura. Processus d'identification formatrice-déformatrice aux professeurs déjà souligné par S. Freud évoquant le rapport que lui et ses camarades entretenaient avec leurs professeurs de lycée « *Nous* (…) *étudiions leur caractère et formions ou déformions les nôtres sur ce modèle* » (1914/2013, p208). Accepter l'effet de l'autre ascendant en soi et d'être formé-déformé par le

processus identificatoire, nous semble faire parti d'un travail de la passivité particulièrement mis en jeu dans la transmission du savoir entre élève et professeur.

Du débat dans le champ de l'éducation ainsi que du discours des acteurs adultes du système scolaire, émergent plusieurs figures de l'élève actif ou passif. Les élèves en difficulté au collège interrogent, plus qu'auparavant, dans une ancienne école plus élitiste, le fonctionnement et les valeurs du système scolaire, ceci dans un contexte de crise de la transmission. Les interrogations et le travail de réflexion des chercheurs et des praticiens dans le champ de l'éducation s'orientent notamment vers la question de savoir : quelle doit être la position de l'élève par rapport au savoir scolaire et dans la relation à l'enseignant ? ou quelle place donner, proposer à l'élève pour qu'il apprenne ?

C'est dans les discours tentant d'apporter des réponses à ces questions que transparaissent les couples actif-passif. Ainsi se dégage la figure de l'élève acteur de son savoir qui nous semble se décliner principalement sous deux formes distinctes :

- l'élève autonome-actif qui s'autodétermine et s'autodiscipline, mettant ainsi hors jeu la configuration d'une transmission intergénérationnelle et la fonction d'autorité de l'adulte, plaçant l'enseignant dans un rôle d'accompagnateur opératoire (figure de l'enseignant technicien-expert) ou séducteur (notion de séduction narcissique que nous abordons plus loin) de l'élève vers une démarche active de construction de son savoir. Dans cette perspective l'élève passif est, à l'opposé, celui qui n'est pas autonome manifestant sa dépendance à l'égard de l'adulte, son besoin d'étayage, demande d'attention qui transparaît particulièrement dans le discours critique des adolescents inscrits dans un parcours de rupture ou de décrochage scolaire. L'élève passif est aussi celui qui donne à voir une absence de mobilisation dans les apprentissages souvent interprétée en terme de résistance passive (le terme de résistance faisant apparaître la démarche active qui sous-tend cette posture de passivité).
- de cette figure de l'élève actif nous pouvons distinguer celle qui nous semble transparaître dans le discours de chercheurs tel que Ph. Meirieu (2013) et qui se rapprocherait de la conception de l'adolescence portée par Ph. Gutton et J. Bordet dans leur ouvrage « *adolescence et idéal démocratique* » (2014). Selon Ph. Gutton et J. Bordet, une aspiration à créer un vivre ensemble proche de l'idéal démocratique caractériserait les communautés adolescentes. Concernant le champ scolaire, l'idée serait de proposer à travers un certain mode d'enseignement, une certaine relation pédagogique et organisation de l'institution scolaire, un espace de liberté créative à l'élève adolescent ou pré-adolescent. Faire vivre

l'institution scolaire comme un espace le plus démocratique possible où les élèves prennent une part active dans la vie institutionnelle. Espace de « *créativité encadrée* » (Ph. Gutton, 2014) pour que l'élève trouve sa place dans ce système scolaire qui lui préexiste et caractérisé par une culture - certains parlent de culture de l'écrit (B. Lahire, 1992) ou du verbo-conceptuel (N. Catheline, 2016) -, qui pour un grand nombre d'élèves, se trouve éloignée de leur culture ou de leur mode de socialisation familiale et/ou entre pairs. L'activité de création est ici, pour une bonne part, identitaire ou identificatoire dans la mesure où il s'agit de composer une continuité entre les différentes positions identificatoires caractéristiques des contrats narcissiques primaires et secondaires mis en jeux. Ce n'est qu'à partir de ce travail d' « *intersignification* » (J. Y. Rochex, 2009) que le collégien va mettre du sens sur ce qu'il fait ou ne fait pas au sein de l'institution scolaire. Selon J. Y. Rochex (1998, 2009), il n'y a pas d'activité d'apprentissage qui ne fasse l'objet d'une mise en sens. Le sens est, selon lui, le fruit du rapport entre le mobile personnel de l'engagement du sujet dans l'activité et le résultat immédiat attendu, « *rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action* » (J. Y. Rochex citant Leontiev). Le sens serait « *l'interface entre l'ici et maintenant de l'activité, son versant objectif qui se donne à voir en termes d'actions et d'opérations, évaluables du point de vue de leur efficacité et de leur efficience et son versant subjectif qui, lui, se dérobe non seulement au regard de l'observateur, mais bien souvent à la conscience même du sujet et renvoie à tout ce qui est constitutif de son rapport au monde (...), aux processus subjectifs de genèse et de transformation de ce complexe de mobiles qu'est sa personnalité* » (1998, p47). Le sens renvoie au comment faire pour atteindre mon but ? Et au pourquoi (pourquoi suis-je engagé dans cette formation ?) attaché au mobile subjectif de l'activité. Dans cette perspective, nous considérons que l'élève est actif à partir du moment où il met du sens sur son activité au sein de l'école, que ce sens soit positif ou négatif (par exemple : je suis obligé d'effectuer cette corvée si je ne veux pas me faire punir). C'est la question de l'appropriation de ce qui est transmis par les ascendants enseignants.

Dans la perspective d'une œuvre de transmission transgénérationnelle dans le champ scolaire, l'objectif pédagogique principal serait de mettre en œuvre un enseignement qui mette l'élève en place de « *je héritier actif de ce qui lui a été transmis* », actif car « *ce dont il hérite, il ne le possède que par une action dont il est l'auteur* » (R. Kaës, 2012, p205). Par son activité de mise en sens, d'appropriation, l'élève serait ainsi conforme au sujet de la transmission que S. Freud définit par cette citation de Goethe : « *ce que tu as hérité de tes pères, afin de le posséder, acquiers-le .* » (1923/2001, p221-222). Par contraste, nous pourrions supposer que la passivité renvoie au non-sens ou autrement dit à une activité vide

de sens. Ainsi l'élève passif serait celui qui ne met pas de sens sur ce qu'il fait à l'école, qui fait sans avoir une idée du pourquoi. D'une certaine manière l'activité est dévitalisée, l'élève se rapprochant de la machine ou du robot. Selon cette conception la passivité serait donc associée à une image négative de l'élève associée au manque d'autonomie, à l'opposition passive, à l'élève machine, à la soumission, etc...

Cependant nous avons évoqué une autre passivité qui nous semble plus positive car elle participe de la transmission intergénérationnelle entre l'enseignant et l'élève. Cette passivité nous l'avons approchée en abordant : d'une part l'acceptation voire l'accueil de la formation-déformation de soi, effet de l'identification à l'autre ascendant ; et d'autre part, l'acceptation et l'investissement d'une séduction (tempérée) opérée par l'enseignant. En effet, nous avons vu que selon plusieurs chercheurs orientés par la psychanalyse, dans le champ de la pédagogie (J. Filloux, 1996 ; C. Pujade-Renaud, 1983 ; C. Blanchard-Laville, 2001 ; Pechberty, 2015 ; M. Cifali, 1994) enseigner ne va pas sans une certaine séduction tempérée visant à attirer l'attention de l'élève et créer une atmosphère sécurisante propice à l'apprentissage. Dans ces conditions, accepter l'effet de l'autre ascendant en soi revient aussi à accepter d'être séduit par le discours et « *le corps de l'enseignant dans la classe* » (gestuelle, voix, regard, positionnement dans l'espace, etc...).

Plus généralement nous proposons de définir une certaine passivité de l'élève comme l'acceptation et l'investissement des transformations internes à différents niveaux - de l'identité, de l'état affectif, de l'excitation, de la cognition (accès à l'abstraction par exemple) - qui naissent dans et par la relation à l'enseignant et qui opèrent hors du contrôle (actif) du sujet.

A la lumière d'une telle définition de la passivité de l'élève dans la relation au professeur, il nous semble que l'activité de l'élève qui consiste à chercher et construire « *le sens de l'expérience scolaire* » (J. Y. Rochex, 1998) s'enrichit et s'élargit. Ainsi, dans la perspective d'une mise en sens de son expérience scolaire, l'élève est tenu de donner sens à ces transformations vécues passivement dans la relation à l'enseignant. Nous revenons ici à la question de l'activité d'appropriation (appropriation d'une place dans l'institution, dans le défilé des générations, appropriation d'une activité, d'une expérience), il s'agit ici pour l'élève de s'approprier les transformations internes qui peuvent être considérées comme des effets non maîtrisables de la relation à l'enseignant. Donner du sens, se représenter ces transformations internes permettrait au sujet-élève de préserver le sentiment d'une maîtrise ainsi que d'exercer un contrôle à minima sur ce qui "se passe", se transmet dans la relation à

l'enseignant. Cette activité participe ainsi du processus d'appropriation qui permet à l'élève de se positionner comme acteur de ses apprentissages et investir le champ scolaire.

Nous supposons que pour pouvoir s'inscrire dans la transmission du savoir scolaire, l'élève est tenu de trouver un équilibre entre une certaine passivité et une certaine activité. Il doit pouvoir supporter d'être transformé par l'expérience de la relation à l'enseignant, c'est là le versant passivité, et mettre en œuvre une appropriation subjective de ces transformations internes, c'est le versant activité. La position d'élève mettrait donc particulièrement en jeu la dialectique passivité-activité: entre être trans-formé et s'approprier ces transformations ou entre être trans-formé et se transformer.

Cette façon de nous représenter la dialectique activité-passivité dans laquelle s'inscrit l'élève est fortement inspirée de l'approche psychanalytique du couple activité-passivité et particulièrement du travail de C. Chabert (1999) autour des notions d'activité et de passivité. Selon la conception qu'elle propose, la passivité renvoie à « l'effet de l'autre en soi » c'est à dire l'être affecté, excité et modifié par des stimuli internes (activité inconsciente en soi) et/ou externes ; tandis que l'activité s'inscrit plus dans le registre de la maîtrise de l'exercice, et du contrôle.

Nous avons en effet mis en évidence que la condition d'élève mobilise cette capacité à accepter l'effet de l'autre ascendant enseignant en soi. Parmi ces effets nous avons particulièrement étudié les effets de transformation de l'identité dus à l'identification, les effets de séduction et les effets sur le corps de l'élève mobilisant particulièrement des enjeux d'emprise. Tous ces effets sont autant de modifications internes ressenties par l'élève qui vont mobiliser une activité d'appropriation subjective visant la maîtrise de ou simplement la familiarisation avec ces ressentis.

Ce travail d'appropriation s'effectue par la représentation de ce qui s'est vécu dans la relation à l'enseignant. Selon C. Chabert (2003) et M. Perron-Borelli (2001, 1999), c'est avant tout l'activité fantasmatique qui va permettre de figurer « *l'effet de l'autre en soi* » et le passage d'une position passive à active. Le travail d'appropriation de la passivité que doit effectuer l'élève opérerait donc dans l'inconscient à travers le fantasme. C'est, nous semble -t-il, la position de R. Kaës (1975) qui s'est particulièrement intéressé aux fantasmes mobilisés dans la formation. Il propose « *de définir une base nucléaire de la fantasmatique de la formation ; cette base nucléaire est en rapport étroit avec l'activité formatrice-déformatrice de la mère. L'énoncé typique de ce fantasme pourrait être :* « *on (dé) forme un enfant ». un tel fantasme révèle la bipolarité et le conflit pulsionnel inhérent au désir de (se) former ; il*

situe d'emblée l'enjeu de la formation dans l'infantile de l'être humain, dont l'inachèvement psycho-physiologique le voue à la dépendance absolue vis-à-vis de l'univers maternel, à la double angoisse d'être détruit ou de détruire, à la double jubilation de faire l'enfant et de fabriquer un enfant (avec la mère ou le père). Une des manifestations typiques de ce fantasme nucléaire est vérifiable dans le jeu des enfants construisant, dessinant, modelant dans la glaise ou dans la plasticine, mettant en scène ou rêvant des petits êtres humains sur lesquels, à l'instar de leur mère, il exercent leur désir de former et de détruire. » (1975/2007, p4-5)

Cette fantasmatique de la formation analysée par R. Kaës vient étayer notre proposition de considérer que l'élève est particulièrement confronté à un travail d'élaboration des transformations induites par l'effet de l'autre ascendant en soi. Cette élaboration pour une bonne part inconsciente, sollicite l'activité fantasmatique qui fait jouer les positions passives et actives. Il est important de noter que selon la conception de R. Kaës, un certain type de jeu (dessin, modelage) permet de mettre en scène l'activité fantasmatique participant ainsi de l'élaboration des enjeux d'activité et de passivité dans la relation au formateur. Ce jeu permet, comme dans le fantasme, de passer d'une position passive d'être formé-déformé voire détruit, à une position active de former et/ou détruire. Les travaux de R. Kaës (1975, 2011) sur les fantasmes de formation tendent donc à montrer que la relation de l'élève à l'enseignant sollicite particulièrement un jeu de position passive et active qui trouve sa traduction au niveau fantasmatique et au niveau du jeu.

La conceptualisation de C. Chabert autour de la passivité et de l'activité ainsi que le travail de R. Kaës sur les fantasmes de formation nous paraissent donc précieux pour appréhender ce jeu d'équilibriste entre passivité et activité qui met en jeu les éprouvés dans la relation à l'autre suscitant un travail d'appropriation dans le fantasme et par le jeu créatif.

Il convient maintenant d'analyser de manière plus approfondie la nature des processus psychologiques impliqués dans le développement de ce jeu entre passivité et activité dans la relation à l'enseignant. Dans cette perspective, les travaux d'orientation psychanalytique nous semblent être d'une bonne aide.

Nous avons montré que la qualité de la relation à l'enseignant joue un rôle déterminant dans le processus qui va conduire le sujet adolescent ou le pré-adolescent à investir l'école. Plusieurs travaux de recherche dans des champs différents des sciences humaines (psychologie, sociologie, science de l'éducation) indiquent que la relation élève-enseignant au niveau du collège mobilise particulièrement des enjeux qui concernent

l'activité et la passivité de l'élève dans la relation au professeur. Les débats particulièrement vifs dans le champ de la pédagogie qui ont trait à la façon de faire sortir l'élève d'une certaine passivité pour le positionner comme acteur de son savoir, semblent en témoigner. L'expérience d'élève dans la relation à l'enseignant solliciterait de la part de l'élève un travail particulier d'aménagement de la passivité et de l'activité, des positions passives et actives vis-à-vis du professeur. Certains collégiens et particulièrement ceux identifiés comme à risque de décrochage scolaire ou décrocheurs avérés, seraient particulièrement susceptibles de vivre l'expérience d'élève au collège comme une expérience de passivité insupportable vis-à-vis d'un professeur actif. Expérience insupportable d'être séduit, d'être déformé, changé du tout au tout et d'être sous l'emprise de l'enseignant qui s'exerce d'abord sur le corps. Dans cette perspective, le décrochage scolaire pourrait être considéré sous l'angle d'une fuite ou d'un évitement de l'école qui confronte à des expériences insupportables de passivité dans la relation à l'enseignant. C'est dans cette direction que va s'orienter notre réflexion. Dans cette perspective il nous semble nécessaire de mieux définir ce que nous entendons par passivité et activité, et de montrer comment notre conceptualisation de la dynamique activité-passivité s'articule à l'expérience d'élève dans la relation au professeur, que cette expérience soit bonne ou mauvaise. Nous aurons recours pour ce faire à l'approche psychanalytique des notions de passivité et d'activité.

Nous aborderons dans un premier temps la dynamique activité-passivité dans son rapport avec l'excitation et l'affect. Dans un deuxième temps nous nous intéresserons à la dynamique activité-passivité telle qu'elle trouve à se figurer dans les fantasmes, notamment ce que R. Kaës appelle la fantasmatique de la formation.

Chapitre B. Passivité et activité selon une perspective psychanalytique :

I. La passivité, la passivation et l'activité dans leur rapport à la pulsion :

1. Passivité et activité : les deux facettes d'une même pièce pulsionnelle

Dans le champ de la psychanalyse excitation et pulsion sont étroitement liées. Ainsi selon la définition du « *vocabulaire de la psychanalyse* » de J. Laplanche et J. B. Pontalis la pulsion trouve sa source dans l'excitation conçue comme « *un état de tension* » corporelle. La pulsion serait à concevoir comme une poussée constante vers l'apaisement de l'excitation

voire vers l'extinction de tout état de tension. L'excitation pulsionnelle provient d'une zone corporelle identifiée et investie par le sujet comme source d'excitation. La pulsion peut ainsi se définir par sa source d'excitation orale, anale ou génitale qui correspond à une zone corporelle d'où part l'excitation appelée zone érogène. La zone érogène désigne « *toute région du revêtement cutanéo-muqueux susceptible d'être le siège d'une excitation de type sexuel* » (J. Laplanche et J. B. Pontalis, 1988). La pulsion est également déterminée par son but (par exemple le but de voir pour la pulsion scopique). Freud (1933) distingue des pulsions à but actif et des pulsions à but passif, ces dernières ne doivent pas être confondues avec la passivité car « *une grande part d'activité peut être nécessaire pour imposer un but passif* » (Freud, 1933/2002, p155). Freud (1915) souligne que la pulsion est toujours active car elle est essentiellement de l'énergie (fournie par l'excitation sexuelle) en mouvement à la recherche de satisfaction. Cependant Freud évoque dans « *pulsions et destins des pulsions* » (1915) l'éventualité du « *retournement de la pulsion de l'activité en passivité »* (1915/2012, p90) qui s'opère par le retournement du mouvement pulsionnel sur la personne propre. Il prend l'exemple du masochisme qu'il propose de considérer comme « *un sadisme retourné contre la personne propre* » (1915/2012, p90). Freud distingue deux temps dans cette opération de retournement pulsionnel :

1 – l'objet sadisé est remplacé par la personne propre et par conséquent le but pulsionnel actif (exercer une emprise sadique) se transforme en but passif (être sadisé par l'autre)

2 – le sujet délègue son rôle sadique à « *une personne étrangère* » et prend du plaisir en s'identifiant à cette personne mise en place d'agresseur sadique.

Nous pensons, tout comme A. Green (1999), que selon cette configuration, parler de but passif est discutable puisque il s'agit en fin de compte de retrouver par l'intermédiaire de l'identification à l'autre sadisant, le plaisir éprouvé dans la position active d'exercer son sadisme sur autrui. « *l'identification permet* (ainsi) *de jouir de toutes les positions* » (p1590). A. Green souligne qu'on « *peut parler de satisfaction active par identification* » (p1591). Le masochisme correspond pour A. Green à ce qu'il appelle la passivité de jouissance qui fait référence à « *un mode de jouissance à but passif* » activement recherché et provoqué dans la relation à l'autre. Ce mode de jouissance a ceci de particulier, qu'il nécessite l'intervention de l'autre « *qu'il agisse en tant que séducteur* (ou bourreau dans le cas du masochisme) *ou qu'il soit mis à cette place par la représentation* » (1999, p1590).

Concernant l'excitation, P. Denis (1999) postule l'existence d'une excitation de base indépendante des mouvements pulsionnels, « *excitation sexuelle psychique spontanée, auto-engendrée, indépendante des stimuli venant d'autrui et qui reste indifférenciée, flottante tant*

que des voies d'investissement ne lui sont pas ouvertes » (p1581). Selon sa conception la pulsion serait un vecteur qui canalise l'excitation vers un but premier, la satisfaction. Il y a une première mise en forme, organisation du chaos de l'excitation de base par la pulsion. Comme P. Denis nous distinguons « *l'excitation flottante* » et l'excitation pulsionnelle (excitation vectorisée par la pulsion vers la satisfaction). Selon cette conception, lorsque la pulsion ne peut plus opérer sa fonction de canal de l'excitation, le sujet est confronté au débordement par l'excitation flottante, ce qui constitue une expérience de « *passivité traumatique* » ou « *passivation* » caractérisée par le sentiment d'impuissance du sujet à contenir l'excitation qui s'impose à lui. Le débordement de la capacité des pulsions à vectoriser l'excitation vers une satisfaction correspondant à une zone érogène intervient dans deux types de situations : lorsque le sujet est confronté à une sur-stimulation excitante ou lorsqu'il est confronté au manque de satisfaction pulsionnelle de façon trop prolongé ou trop précoce dans son développement. Dans ces deux situations l'état de tension excitationnelle trop élevé déborde les capacités du sujet à se représenter ce qui se passe en lui, avec pour conséquence le sentiment d'impuissance face à ce « *corps étranger interne* » (J. schaeffer, 2013) qui se manifeste avec fracas. A. Green (1999) attire notre attention sur le processus traumatique lié au manque de satisfaction et à l'absence d'objet de la satisfaction. Il souligne que le sujet confronté de façon trop intense et/ou trop prolongée au manque ne peut plus faire suffisamment appel à la satisfaction hallucinatoire du désir pour pallier cette situation autrement intenable. Le sentiment d'omnipotence s'en trouve atteint, c'est à dire le sentiment vital d'avoir un pouvoir d'agir sur l'environnement et sur soi-même selon son désir. Il faut d'ors et déjà noter que dans ces situations le débordement excitationnel passivant entraîne en retour une forte activité nourrie par « *l'énergie du désespoir* » pour tenter de préserver un sentiment d'omnipotence à minima. Ce dont nous parlons nous paraît bien imagé par A. Green qui insistant sur le lien étroit entre passivité (au sens de passivation) et activité dit : « *comment ne pas oublier que la réduction à l'impuissance la plus complète* (passivation) *est à l'origine de ce que l'on appelle l'énergie du désespoir ?* ». Question qu'il adjoint à celle-ci : « *comment ne pas penser que le soldat en plein combat, mobilisant toutes les ressources de son activité n'est pas hanté par l'éventualité de sa propre passivité imposée par l'action de l'autre ?* » (1999, p1592) . Cela nous incite à penser l'activité et la passivité comme les facettes d'une « *même pièce* » (F. Poupart & G. Pirlot, 2014), l'une n'allant pas sans l'autre. Concernant plus particulièrement la pulsion, C. Chabert (1999) et P. Denis (1997, 1999) postulent, chacun à leur façon, une double dimension passive et active de la pulsion.

C. Chabert (1999, 2004) postule que les mouvements pulsionnels comportent une dimension passive et active : « *passive du côté de la sensation et de l'empreinte , de la perception comme effet de stimulus interne ou externe; active du côté de la maîtrise et de l'exercice du contrôle* » (1999, p1446). Partant de ce postulat, la passivité renvoie en premier lieu à la possibilité d'éprouver les sensations qui naissent dans la relation à l'autre et accepter les transformations internes qui accompagnent ces sensations. Dans cette perspective, l'excitation, être excité, constitue le premier signe de transformation interne à l'œuvre en rapport avec « *l'effet de l'autre en soi* » (C. Chabert, 2004, p712). Cela se manifeste ou s'éprouve d'abord sur un plan quantitatif : « *l'effet de l'objet se repère dans une augmentation de l'excitation* » (C. Chabert, 2004, p712). Ainsi la passivité est définie par C. Chabert (2004) à son niveau premier comme « *l'être excité par l'autre* ». Ceci signifie que la passivité implique plus que l'activité, l'action de l'autre sur soi, qu'il soit autre différencié de soi ou perçu comme double de soi dans une relation spéculaire. Nous en déduisons que l'activité concerne davantage l'action de soi sur l'autre et plus généralement sur l'environnement. C. Chabert, distingue une excitation provenant des stimuli externes et une excitation sexuelle interne s'originant dans les mouvements pulsionnels. Excitations externes et internes se font écho, s'alimentent l'une et l'autre. Il nous semble que C. Chabert désigne, plus que l'excitation en elle-même, la perception de l'excitation. Perception des stimuli du monde extérieur et de ceux provenant de l'inconscient qui « *s'alimentent mutuellement, interagissent les unes sur les autres* » ayant « *un pouvoir de transformation et donc de déformation* » (2004, p706). Le versant activité donc de maîtrise, d'exercice du contrôle inhérent au mouvement pulsionnel nous semble abordé par C. Chabert dans son analyse de certains processus psychopathologiques. Ainsi, dans le registre de la dépendance pathologique elle note le surinvestissement de la perception externe ou « *surinvestissement des surfaces sensibles* » visant la non reconnaissance, le non traitement des perceptions internes moins maîtrisables, plus floues et plus imprévisibles. « *enveloppes corporelles, image du corps, intensité du visuel, appropriation de l'externe autant d'investissements périphériques qui tentent d'oblitérer les impératifs des contraintes intérieures* » (2004, p711-712). Le but d'un tel surinvestissement serait avant tout de lutter contre l'excitation générée dans la relation à l'autre, donc contre la passivité au sens de C. Chabert. L'effet recherché est de créer l'illusion pour soi (peut être aussi pour l'autre) « *du contrôle, de la maîtrise, du pouvoir sur les mouvements pulsionnels* » (2004, p712). Nous retrouvons donc là ce qui définit la dimension active des mouvements pulsionnels et logiquement nous en déduisons que la pulsion contient

en elle-même une composante ou une dimension nommée par C. Chabert « *activité* » qui se trouve chargée de maîtriser, de contrôler l'excitation pour se prémunir de la passivation.

P. Denis (1997, 1999) défend une conception différente du dualisme passivité-activité en rapport avec la pulsion. Il propose d'envisager la pulsion comme composée de « *deux vecteurs distincts : l'investissement en emprise et l'investissement en satisfaction*. » (1997, p50). Il parle du formant d'emprise et du formant en satisfaction de la pulsion. Le formant d'emprise de la pulsion canalise l'excitation de différentes sources pulsionnelles pour viser la maîtrise de l'objet et des excitations internes par l'intermédiaire de « *l'appareil d'emprise* ». Cet appareil peut être considéré comme l'ensemble des activités du sujet visant le contrôle des objets externes et des excitations internes de façon à aboutir à la réalisation du but pulsionnel et donc à la satisfaction. L'appareil d'emprise représente toutes les activités psychiques et motrices du sujet qui organisent l'action sur le monde extérieur et sur son corps propre et la réception des sensations et stimulations internes et externes. L'appareil d'emprise dirige les opérations de mise en contact des éléments de l'extérieur (les objets) avec les zones érogènes pour aboutir à la satisfaction du but pulsionnel. « *L'emprise est ainsi la tentacule qui relie le système de plaisir au monde extérieur* » (1997, p107). Le registre de l'emprise serait fortement mis en jeu dans la motricité et la musculature visant le contrôle de l'objet externe, mais aussi dans l'activité attentionnelle portée vers les perceptions et l'identification de stimuli externes et des sensations internes.

Ainsi, P. Denis (1997, 1999) ne place pas les sensations du côté de la dimension passive de la pulsion comme le propose C. Chabert, mais plutôt du côté d'une activité de « *réception* » des sensations et de « *l'emprise exercée par autrui* ». Il écrit que « *recevoir est une forme d'emprise … emprise en réception* » qui implique « *une attention plus centrée sur le corps propre, une orientation plus narcissique* » (1997, p55-56). La passivité évoquée par C. Chabert renverrait donc plus selon P. Denis à une activité d'emprise en réception, une forme « *d'active passivité* » (P. Denis, 1999) donc. Cependant C. Chabert (2014) a insisté dans un écrit récent sur le fait qu'elle ne conçoit pas la passivité comme relevant seulement de la « *réceptivité , peu s'en faut*» mais « *mobilisée par l'excitation* » (p1439). Il nous semble que ce qu'elle signifie là est que l'excitation est fondamentalement imprévisible et les modifications du psychisme qu'elle engendre également. La réception renvoie à une forme de maîtrise, d'anticipation qui ne peut pas s'appliquer totalement à l'excitation. Nous supposons que cela renvoie à cette possibilité de se sentir ou se percevoir étranger à soi-même car traversé et modifié par un « *corps étranger interne* » (J. schaeffer, 2013), l'excitation pulsionnelle.

M. et J. Cornut (1993), font l'hypothèse d'une passivité d'accueil qui ressemble fort à l'emprise en réception de P. Denis, elle serait la « *traduction du principe de constance (homéostasie), qui en première ligne et en permanence, permettrait d'atténuer en la recevant et l'accompagnant toute intrusion susceptible de menacer la cohésion narcissique du moi* » (p1536). Cependant à la différence de P. Denis, ils y voient un désinvestissement de l'appareil d'emprise dépassé par la surcharge excitationnelle et l'énergie dépensée en emprise est déplacée vers l'investissement du perceptif, du sensitif et de l'affectif permettant ainsi au sujet d'éprouver, « *toute la gamme qualitative des affects de la douleur la plus ...cauchemardesque au plaisir le plus riche* » (p1539). La fonction de cette passivité serait proche de celle du sommeil dans la mesure où il y a une mise hors jeu de l'emprise dans l'état de sommeil qui laisse libre cours à la rêverie. Ils supposent que cet état de passivité serait, tout comme le sommeil « *habité par des rêves* [...] *mais aurait l'avantage sur le sommeil de pouvoir vivre pleinement le registre du sensible. C'est la liberté du rêve sans les inconvénients du sommeil* » (p1539). Cet accompagnement du ressenti et cette acceptation d'un état proche de la rêverie permettraient d'atténuer « *la percée intrusive* » et peut être d'accéder à une certaine forme de jouissance sexuelle de l'effraction qui relève d'une expérience « *de la perte de contrôle,* (de) *l'effacement des limites,* (de) *la pénétration* » et « *la possession* » par l'autre (J. Schaeffer, 1997/2013, p150). Mais cette passivité d'accueil, M. et J. Cornut en ont bien souligné le caractère utopique, réservé à des êtres surnaturels. Les humains ne peuvent se permettre qu'une passivité limitée, jamais totalement dèsintriquée d'une dimension d'emprise à visée de maîtrise, ce qui nous renvoie à la dualité pulsionnelle (passive-active notamment). Ils prennent l'exemple, pour illustrer cette dualité, de la réaction du bébé aux premières excitations par la mère, relevant l'activité motrice du registre de l'emprise qui suit ou accompagne ce que l'on peut supposer être un éprouvé de passivité en rapport avec l'excitation-affectation, qui naît dans la relation à la mère.

P. Denis (1997, 1999) identifie lui aussi une dimension passive de la pulsion qui caractérise le formant en satisfaction. P. Denis (1997) fait correspondre le formant en satisfaction de la pulsion avec la tendance à trouver satisfaction par une voie qui ne prend pas en compte la réalité externe ; cette voie étant principalement celle de l'hallucination de satisfaction et du fantasme. P. Denis établit ainsi un parallèle entre le registre de la satisfaction et le moi plaisir en opposition au moi réalité qui relèverait plus de l'emprise. Le sujet dominé par le moi plaisir préférera la satisfaction fantasmatique plutôt qu'entreprendre des actions visant à intervenir dans la réalité pour obtenir satisfaction. P. Denis suppose que cette attitude est significative d'un « *désinvestissement du formant d'emprise de la pulsion au*

profit du fantasme et du système représentatif, le moi plaisir prenant le pas sur le moi réalité » (1997, p79). La passivité est ce qui caractérise l'expérience de satisfaction dans la mesure où le formant d'emprise est désinvesti car le but pulsionnel est atteint. Il y a donc un relâchement de l'activité d'emprise au profit d'un investissement de l'expérience de satisfaction, qui pourrait être définie comme une expérience de l'abaissement des tensions associée à la réduction de l'activité psychique à son niveau le plus faible . P. Denis (1999) propose d'ailleurs de définir la passivité sur un plan métapsychologique comme « *l'état de moindre activité du psychisme* » (1999, p1581).

Au vu de ces différentes approches qui nous paraissent pertinentes pour traiter du problème de la dynamique activité-passivité sur le plan pulsionnel, nous choisissons de définir la passivité comme la possibilité de s'éprouver comme n'étant *« pas maître en sa demeure* » (J. Schaeffer, 1997) mais traversé et modifié par des forces, sensations, des affects qui laissent leur empreinte formatrice-déformatrice de soi et donnent le sentiment d'un « *corps étranger interne* » - J. Schaeffer (1997) désigne ainsi la poussée pulsionnelle - agissant et suscitant parfois des images, des représentations qui s'imposent à la conscience. Cette expérience sera plus ou moins douloureuse ou jouissive, en fonction de la capacité du sujet à désinvestir l'appareil d'emprise pour se laisser traverser-modifier par l'excitation pulsionnelle ou non pulsionnalisée (excitation flottante), et peut-être aussi, laisser libre cours à une forme de pensée hallucinatoire proche du rêve que P. Denis (1997) rattache au formant satisfaction de la pulsion. Pour apprécier ou du moins supporter cette expérience de passivité, nous supposons qu'il faut pouvoir en jouir, dans une certaine mesure, jouir de l'effraction par de grandes quantités pulsionnelles inévitables débordant le système de pare-excitation. Nous proposons de définir la passivité comme une capacité ou un processus permettant d'accueillir le débordement pulsionnel effractif et d'en jouir, ce qui rejoint la définition que J. Schaeffer (1997) donne du féminin (nous l'abordons au dernier chapitre) et la passivité d'accueil proposée par J. et M. Cornut (1993).

Du côté de l'activité, nous choisissons de désigner tout ce qui entre dans le registre de l'emprise selon P. Denis (1997), c'est à dire qui vise la maîtrise de l'objet et de l'excitation. Emprise dirigée vers l'externe et l'interne.

Nous supposons que la passivité survient quand l'emprise en réception est débordée, c'est à dire quand la centration sur les sensations à visée de maîtrise n'est plus opérante et laisse place à un autre type de centration sur les sensations guidé par la passivité d'accueil et pouvant conduire la jouissance de l'effraction pulsionnelle.

Nous souscrivons à l'hypothèse de C. Chabert (1999) qui postule que la passivité implique plus que l'activité l'effet de l'autre sur le sujet au sens d'être excité-affecté par l'autre, et en déduisons que l'activité implique plus que la passivité l'effet de soi sur l'objet et plus largement sur l'environnement externe, ceci, dans une visée de maîtrise. Il faut préciser que l'objet peut être soi ou le corps propre pris comme objet de l'activité d'emprise.

Tout comme semble le suggérer la théorie de C. Chabert (1999), nous pensons que la passivité et l'activité en rapport avec la pulsion sont difficilement concevables sans prendre en compte la relation d'objet.

2. Pulsion messagère et passivation lorsque le message reste sans "accusé de réception" :

A. Green (1993, 1999) et R. Roussillon (2008) postulent que la pulsion ne peut trouver satisfaction voire ne peut exister que prise dans un certain échange avec l'objet interne et/ou externe. Selon R. Roussillon la pulsion réalise une « *fonction messagère* » car elle est un mouvement « *en quête de reconnaissance* » par un objet partiel ou total qui puisse accueillir, interpréter et apporter une réponse à ce qui lui est adressé (2008, p7). La pulsion, pour faire passer le message, emprunterait toutes les voies de communication disponibles : langage verbal, de l'affect et de la "représentation de chose" mettant en jeu le langage du corps.

R. Roussillon (2008), s'appuyant sur l'œuvre freudienne, prend soin de différencier la décharge pulsionnelle de l'expérience de satisfaction pulsionnelle dans la relation à l'objet. Dans le cas de la décharge l'objet est absent, tandis que la satisfaction pulsionnelle suppose la réponse adéquate de l'objet. La décharge pulsionnelle sexuelle, sans objet pour la recevoir et la partager, constitue une expérience potentiellement traumatique qui intervient selon S. Freud (1895, 1896) dans la constitution des névroses dites actuelles. Décharge qui s'actualise dans une certaine pratique de l'onanisme ou encore dans le coït interrompu. Selon R. Roussillon, l'affect de plaisir accompagnant la satisfaction pulsionnelle ne peut advenir que dans une rencontre suffisamment bonne avec l'autre. Plus qu'une décharge pure, la pulsion serait à la fois à la recherche du plaisir et à la recherche de l'objet. Il ne pourrait y avoir de plaisir sans objet. R. Roussillon postule que « l*a pulsion est chercheuse de plaisir en rapport avec l'objet, dans l'objet et le rapport à celui-ci*. » (2008, p7). La pulsion s'adresserait à la fois à un objet externe et à la représentation interne de l'objet. Freud (1920/2014) évoque ainsi clairement dans son texte « *au-delà du principe de plaisir* », un double mouvement pulsionnel : l'un cheminant vers l'objet externe, l'autre rebroussant chemin vers l'objet interne

et le moi. Dans ces conditions, la satisfaction pulsionnelle dépendra de la concordance entre l'objet interne et la réaction effective de l'objet externe. C'est la question de « *l'accordage entre l'objet interne et l'objet externe* » (2008, p6). L'objet interne serait un objet déjà présent sous la forme d'une attente implicite de satisfaction qui oriente le mouvement pulsionnel. A. Green écrit ainsi que « *l'excitation pulsionnelle ne se borne pas à produire une tension, à réclamer une satisfaction, elle comprend, dans son expression, la sollicitation d'un objet sensé, supposé lui donner les moyens de satisfaire ce qu'elle demande* » (1999, p1595). L'objet est selon A. Green « *le révélateur des pulsions. Il ne les crée pas – et sans doute peut t-on dire qu'il est créé par elles en partie – mais il est la condition de leur venue à l'existence. Et c'est par cette existence que lui-même sera créé tout en étant déjà là. Telle est l'explication de l'idée de Winnicott du trouver-créé.* » (1993, p121)

Postulant, dans la lignée de ces auteurs, la valeur fondamentalement intersubjective de la pulsion, nous supposons que les dimensions passives et actives du rapport du sujet à l'excitation pulsionnelle ne peuvent se concevoir hors d'une réflexion sur les échanges entre le sujet et « *l'objet autre-sujet* » (R. Roussillon, 2008). Dans cette optique nous reprenons la définition de l'intersubjectivité proposée par R. Roussillon conçue comme « *rencontre d'un sujet animé de pulsion et d'une vie psychique inconsciente avec un objet qui est aussi un autre-sujet et qui lui aussi est animé par une vie pulsionnelle dont une partie est inconsciente*» (2008, p2), cet objet autre-sujet échappant toujours à l'emprise totale de par son altérité insaisissable.

L'enfant est donc cruellement confronté dès les premiers temps de vie à la submersion par l'excitation non liée et à cette nécessité d'en passer par la réponse adéquate d'un objet (d'abord objet partiel, proto-objet) pour ne pas mourir psychiquement. C'est en ce sens que nous comprenons A. Green lorsqu'il écrit que « *le moi est doublement passif par rapport à la pulsion et par rapport à l'objet* » (1999, p1595). Suivant en cela le point de vue de A. Green, nous considérons que le nourrisson est dans une position de « *passivité première qui tient à la dépendance à l'égard de l'objet* » (1999, p1595) . L'enfant fait l'expérience traumatique (normale) de cette passivité originaire lorsqu'il a le sentiment que s'impose à lui une submersion excitationnelle qui le confronte à son impuissance à maîtriser la crue, sans le secours d'un objet extérieur qui aide à contenir. Green utilise le terme de passivation pour désigner ces expériences, à différencier de la passivité qui renvoie plus à une jouissance en position passive recherchée activement dans la relation à l'objet. Ces expériences de passivation constituent des traumatismes narcissiques dans la mesure où elles apportent un démenti à l'illusion d'omnipotence (normale) basé sur le sentiment narcissique d'« *être à*

l'origine ou du moins largement partie prenante de ce qui se produit en soi, voire de ce qui se produit tout cours » (R. Roussillon, 2006), et confrontent à la sensation vive du manque d'un objet contenant. Ces expériences susciteraient selon A. Green un état affectif extrême dit de « *passion narcissique* » mêlant « *amour et destructivité qui affectent d'un même souffle le Moi et l'Objet* » (1990, p197-198). Il s'agit de « *passions au sens strict, c'est à dire des amours qui font souffrir, au point de s'en défendre par un sacrifice aliénant.* » (1990, p198). Typiquement, de telles expériences de passivation sont provoquées soit par la frustration, soit par un trop d'excitation externe qui se surajoute à l'excitation interne déjà vive de l'enfant. Le premier objet excitant serait, selon Freud, la mère qui tout en prodiguant ses soins à l'enfant l'excite et se positionne inexorablement comme « *première séductrice* » (A. Green, 1990, p212) destinée à devenir « *pour les deux sexes l'objet du premier et du plus puissant des amours ; prototype de toutes les relations amoureuses ultérieures* » (S. Freud, 1938-1940 cité par A. Green, 1990, p213). Le nourrisson fait donc l'expérience d'une double passivation, l'une interne et l'autre externe : « *l'action de la pulsion, elle-même active « passivise » le sujet qui la subit. Les soins maternels passivisent l'enfant.* » (A. Green, 1990, p216).

Ce sera le rôle des premiers objets d'attachement que de suffisamment ménager le sujet dans son illusion omnipotente d'agir sur tout ce qui se passe en interne et en externe, tout en le familiarisant progressivement avec le sentiment inévitable d'être agi, pénétré et chamboulé. Il s'agira pour l'enfant de trouver un équilibre entre activité au sens du sentiment d'agir sur soi et sur le monde, et passivation au sens d'être agi ou agité par quelque chose situé à l'extérieur et/ou par des forces obscures internes. Pour ce faire, il faut que l'enfant puisse goûter au plaisir de la position passive. Ce sera le fruit d'un véritable travail de la passivité, mené en étroite collaboration et "connivence" avec les premiers objets d'attachement, qui permettra de conduire vers la jouissance en position passive d'être agi et effracté par l'excitation et l'autre toujours imprévisibles.

II. Un travail précoce de la passivité qui s'opère dans le jeu des positions entre activité et passivité, entre enfant et adulte :

1. Développement de la passivité dans le cadre de la relation homosensuelle ou homosexuelle en double :

Nous commencerons par étudier ce travail de la passivité tel qu'il se dialectise avec le registre de l'activité dans le cadre des relations précoces de l'enfant avec ses premiers objets

d'attachement et plus spécifiquement l'objet maternel. R. Roussillon (2011) développe un point de vue original autour du « *concept de maternel primaire* » qui recouvre selon lui les principales fonctions développementales de la mère dans la relation précoce à l'enfant. Certaines de ces fonctions jettent une lumière intéressante sur la passivité telle que nous la concevons, notamment dans son rapport à la pulsion et l'excitation.

L'une des tâches premières de la mère est d'instaurer avec l'enfant un certain genre de « *chorégraphie* » des gestes et des sensations, « *un ballet* » d'ajustement corporel et d'accordage affectif qui permette que s'installe une relation dite « *homosexuelle en double* » (R. Roussillon, 2008). La mère se positionne ainsi aux yeux de l'enfant comme double qui opère une fonction de miroir des sensations et des affects de l'enfant. Le double est « *un autre même, un semblable, un miroir de soi, mais c'est un autre, il n'y a pas de confusion entre soi et le double.* » (2008, p122). Un double doit être « *suffisamment même* » pour opérer sa fonction réflexive, spéculaire et « *suffisamment autre* » pour ne pas tomber dans la confusion-fusion déroutante et excitante. Dans le cadre du partage-accordage affectif premier, la mère signifie inconsciemment à l'enfant qu'elle a sa façon propre de refléter ses états affectifs par tout un ensemble de signes discrets (gestes, mimiques, voix, posture etc...) qui portent indéniablement sa signature, son sceau. « *Autrement dit le « miroir » maternel communique au bébé qu'il « fait le miroir », qu'il « fait le double* » » (2008, p201) introduisant ainsi une distance voire un prémisse d'altérité.

Selon R. Roussillon la construction d'une telle configuration relationnelle en double se fonde sur « *deux niveaux intriqués mais néanmoins distincts : le premier niveau est celui d'un partage esthésique, d'un ajustement et d'un partage de sensations corporelles et c'est là qu'il peut être dit homosensuel ; le second niveau est celui d'un partage émotionnel, d'un accordage affectif. »* (2008, p122).

R. Roussillon (2008) emploie le terme de « *partage esthésique* » pour désigner cette chorégraphie relationnelle première qui introduit progressivement l'enfant au plaisir de sentir son propre corps à travers l'éventail des premières praxies et des sensations cénesthésiques et Kinesthésiques ; expérience de centration sur son corps à travers le partage avec l'objet primaire qui constituerait un prélude à l'auto-érotisme. Ce « *partage esthésique* » se fait par un ajustement réciproque de la mère et l'enfant, ajustement avant tout des mimiques, des gestes, des postures corporelles qui participe à construire une relation en double que Roussillon (2008) nomme « *homosexualité primaire ».* R. Roussillon insiste sur le fait que l'enfant et la mère n'utilisent pas le même registre de communication corporelle notamment parce qu'il y a un écart entre le développement des habilités motrices de l'enfant et de la

mère. Il y a donc de fait une certaine dissymétrie qui ne fait cependant pas obstacle à la formation d'une relation en double. R. Roussillon postule en effet, que chacun, la mère et l'enfant, sont capables d'établir des correspondances entre leurs messages respectifs bien qu'ils soient inscrits dans des modes communicationnels différents. Il y a selon lui, chez tout être humain, et de façon particulièrement développée dans les premiers échanges mère-enfant, une capacité de « *transfert sensoriel amodal* » qui permet « *d'établir des correspondances d'un sens à l'autre, d'un mouvement à l'autre, d'une perception sensorielle au mouvement correspondant.* » (2008, p123) et développer ainsi un échange en miroir malgré la différence des registres de communication (verbal, gestuel, vocal). La mise en scène de cette chorégraphie esthésique s'appuie sur les capacités d'imitation innées du bébé qui se manifestent d'abord à travers l'imitation des mimiques du visage et permettent un « *dialogue mimétique* » avec la mère. Le bébé serait également capable de *« transposer les rythmes entendus en rythmes vus ou en mouvements rythmiques »* (2008, p124). C'est cette transposition d'un mode à l'autre, d'un registre sensoriel à l'autre qui justifie le qualificatif "amodal".

Le partage esthésique en se développant conduit, selon Roussillon, au partage affectif (ou accordage émotionnel) qui s'élabore toujours selon une relation en double. R. Roussillon considère que l'affect est constitué d'une composante mêlant somatique et physiologique, et d'une composante psychique. La composante somatique et physiologique s'observe à travers des manifestations variées : battement du cœur qui s'accélère, flux sanguin qui se modifie, poils qui se hérissent, la sudation augmente ou diminue etc; de ces manifestations nous pouvons déduire que « *l'affect met le corps en tension* » (R. Roussillon, 2008, p175). Chaque affect fait intervenir une composition de manifestations somatiques. L'affect sur son versant psychique peut être défini comme ce qui informe le sujet de l'énergie pulsionnelle en mouvement et de ses variations, ainsi que de la façon dont les mouvements pulsionnels sont traités ou accueillis par l'appareil psychique. La mise sous tension du corps, versant somatique de l'affect, fait pression sur l'appareil psychique pour être représentée ou du moins traitée par celui-ci. L'appareil psychique est donc tenu de trouver ou créer des voies de décharge et de canalisation de la tension affective ou s'en protéger par différentes mesures défensives pour préserver une organisation psychique à minima lorsqu'il se trouve débordé. Dans cette perspective de traitement de l'affect par l'appareil psychique, la représentation est la première mobilisée. Elle s'accorde à l'affect pour signifier au sujet ce qui se trame en lui. R. Roussillon écrit que « *la représentation psychique donne la forme, l'affect donne le ton et la valeur attachée par le sujet à la représentation* » (2008, p179). L'affect remplit également

une fonction messagère en direction de l'objet, mobilisant la capacité de l'autre à partager l'affect, nous pourrions dire à être en empathie.

Dans le cadre des relations précoces mère-enfant, l'enfant va développer sa capacité à éprouver des affects par l'intermédiaire du reflet que lui renvoie la mère de ses états affectifs. L'enfant ne pourra faire accéder l'affect à la représentation psychique que si celui-ci est suffisamment bien partagé et réfléchi par l'objet maternel. Autrement dit, les affects de l'enfant non reconnus ou disqualifiés par la mère ne pourront pas trouver une représentation au sein de l'appareil psychique de l'enfant. Dans ce cas, l'affect reste purement somatique et R. Roussillon postule qu'il reste inscrit dans une sorte de mémoire corporelle qui cherche une représentance psychique. On peut parler dans ce cas d'affect inconscient. Ainsi « *l'affect ne dépend pas de l'objet, il résulte de l'organisation des réponses psychosomatiques, mais la manière dont le sujet entre en relation avec lui dépend, elle, de la place qu'il prend dans la relation à l'autre sujet*. » (2008, p182). Dans des conditions suffisamment bonnes, l'enfant va pouvoir donner une coloration subjective à cette mise en tension du corps, caractéristique de l'affect et l'inscrire dans le registre qualitatif d'une expérience de plaisir ou de déplaisir, ce qui constitue une première organisation psychique de l'affect. Cela va donc dépendre de la façon dont l'objet maternel reconnaît et reflète l'éprouvé du bébé en terme d'expérience de plaisir ou de déplaisir. Selon R. Roussillon, ce n'est que dans le plaisir partagé avec la mère ou son substitut que le nourrisson va pouvoir, dans les premiers temps de sa vie, éprouver du plaisir. L'affect de plaisir ne peut être éprouvé par le nourrisson que dans la condition où il est suffisamment bien réfléchi par la mère. Le plaisir partagé participerait de la satisfaction pulsionnelle et serait une condition nécessaire pour qu'elle survienne. Ainsi, les premières expériences de satisfaction, ou, comme l'écrit R. Roussillon, « *le fond de l'expérience de satisfaction suppose la construction et la rencontre d'un objet double de soi.* » (2008, p114) à travers une expérience de plaisir partagé. R. Roussillon développe ainsi une conceptualisation du processus développemental qui permet au sujet de se familiariser avec les premiers affects que sont le plaisir et le déplaisir.

Le plaisir et le déplaisir peuvent être considérés comme des méta-affects dans la mesure où ils qualifient les différentes expériences affectives et donc participent d'une première organisation qualitative des états affectifs (Green, 2004 ; R. Roussillon, 2008). Ainsi certaines peurs ou colères peuvent prendre une coloration plutôt plaisante ou bien tout à fait déplaisante. Nous désignons par affect, toutes les expériences subjectives qui vont de l'éprouvé affectif de base plaisir-déplaisir « *proche d'une pure sensation quantitative au départ* » (R. Roussillon, 2008, p174), sensation de mise en tension et de décharge, aux

sentiments les plus complexes tels que la culpabilité, l'amertume, l'ennui, la nostalgie … qui résultent d'une composition d'affects. A. Green (2004) et P. Aulagnier (1975), a partir de conceptions théoriques différentes, émettent tous deux l'hypothèse que dans la préhistoire du sujet, l'affect et la représentation ne sont pas distincts et forment des ensembles primitifs représentation-affect qui, selon A. Green (2004) constituent les premiers « *représentants psychiques de la pulsion* ». P. Aulagnier (1975) décrit un processus inscrit dans le champ de « *l'originaire* » qui métabolise « *l'éprouvé affectif en un pictogramme qui est, indissociablement, représentation de l'affect et affect de la représentation* » (1975/2003, p77). Selon P. Aulagnier (1975), nous avons recours au registre de l'originaire donc au pictogramme tout au long de notre vie pour représenter nos éprouvés sensoriels, ceci malgré la place principale que sont amenés à prendre les processus secondaires dans le fonctionnement psychique au cours du développement. Processus secondaires dont le développement repose notamment sur la séparation entre affect et représentation. Nous distinguons une tonalité affective de base qui participe de la formation de ce que nous pourrions nommer le caractère ou l'humeur habituelle du sujet (joyeux, colérique, introverti, etc...) et qui traduit une certaine constance de l'organisation psychique, « *de l'investissement affectif de soi et du monde* ». Sur cette toile de fond affective, les différents affects vont faire plus ou moins de vagues en fonction des charges pulsionnelles engagées en sous-bassement et de leurs variations. Les affects menacent parfois de déchirer la toile au risque de perdre le sentiment de continuité d'être. C'est le cas des affects que A. Green nomme « *affects du ça* » : ce sont des affects qui ne trouvent pas de représentance (« *a-représentatifs* ») et sont l'expression d'une surcharge et de la désorganisation du moi face à l'intensité de la pression pulsionnelle (2004, p253-254). Cela nous évoque ce que R. Roussillon (2008) appelle la « *passion* » - sans doute directement inspiré du travail sur la passion de A. Green (1990) - qui correspond à des expériences traumatiques où l'affect envahit tout l'espace psychique et serait l'expression affective d'une lutte désespérée et aveugle contre la reviviscence de passions vécues dans la première relation à l'objet maternel. Dans le contexte des relations précoces, la passion naît à des moments particuliers où la mère n'opère pas suffisamment bien sa fonction qui consiste à partager l'expérience affective avec le bébé et refléter son état affectif (et lui signifier qu'elle reflète).

R. Roussillon nous semble proposer une voie intéressante de compréhension de la manière dont s'échafaude et se développe dans le cadre des premières expériences de vie du nourrisson la dimension passive telle que nous l'entendons. Nous supposons, en effet, qu'à

travers cette familiarisation avec les sensations et les affects dans le partage avec l'objet double de soi, l'enfant peut expérimenter progressivement l'être excité et affecté par l'autre interne et externe, d'abord perçu comme un (ou une) autre double de soi.

R. Roussillon (2011) postule que, dès les premiers temps de la vie, le bébé nourrit des attentes à l'égard de l'objet maternel, attentes qui concernent surtout la qualité des soins étroitement liés à l'autoconservation. En fonction de ses attentes, l'enfant ébaucherait une préconception de la mère sous forme d'une « *hallucination primitive* ». L'ajustement de la mère à cette préconception sera déterminante pour le développement psycho-affectif de l'enfant. La mère doit en effet pouvoir s'ajuster aux projections archaïques dont elle fait l'objet, à la façon dont elle est préconçue par l'enfant, en acceptant « *d'effacer un pan de son altérité pour offrir un espace réceptif aux processus et aux élans du bébé* » (2011, p1500) et prendre plaisir dans cette position. Pour opérer sa fonction miroir, la mère doit donc se laisser, dans une certaine mesure, modeler par les élans pulsionnels de l'enfant. Par cet ajustement de la mère, l'enfant acquière une sécurité interne, une confiance de base en sa capacité à agir sur le monde, incarné au départ par cet « *objet malléable* » maternel, de façon à le conformer à ses attentes. R. Roussillon insiste sur le fait que la figure maternelle doit pouvoir éprouver du plaisir dans cette position d'objet malléable (pour l'enfant) car si la mère n'éprouve pas « *un plaisir suffisant à être ainsi utilisée « impitoyablement », dit Winnicott, l'élan pulsionnel bute sur un « objet plein », sans espace d'accueil* » (2011, p 1501).

Les caractéristiques de l'objet malléable maternel sont bien rendues par des objets de type pâte à modeler, qui se caractérisent par « *une consistance spécifique (degré de dureté et de malléabilité), indestructibilité, saisissabilité, transformabilité, sensibilité, disponibilité, réversibilité, fidélité et constance.* » (R. Roussillon, 2001, p183). Nous supposons que l'enfant introjecte, en quelque sorte, progressivement, la capacité de jouissance passive de l'objet maternel se faisant objet malléable. Ainsi, il pourra lui aussi se faire objet malléable pour l'autre, c'est à dire, en premier lieu, être modifié par l'affectation et l'excitation que l'autre suscite en lui et y prendre du plaisir sans tomber dans la désorganisation psychique.

Nous pensons que ce n'est qu'à ces conditions d'une fonction opérante de malléabilité de l'objet maternel et de plaisir partagé dans une relation homosensuelle en double, que l'enfant pourra à son tour accéder à la capacité de jouir de s'abandonner aux élans pulsionnels de l'autre et à l'excitation qu'elle suscite. Nous supposons donc que ce plaisir à se constituer comme objet malléable ou espace d'accueil pour l'autre peut se transmettre à l'enfant et poser les bases d'accès à un plaisir de la passivité.

2. Jeu de positions active et passive dans le rapport à l'objet et à soi pris comme objet :

Dans le cadre de cette relation homosensuelle en double peut se déployer un jeu de renversement des places qui permettrait d'expérimenter les positions passives et actives. R. Roussillon (2008) s'appuie sur les observations de D. W. Winnicott qui note que s'établit précocement un jeu de renversement des positions relationnelles entre l'enfant et l'objet maternel, que nous pouvons désigner en terme de positions active et passive : ainsi l'enfant tète le sein (position active) mais il présente également des parties de son corps à la mère pour faire l'expérience d'« *être tété, mangé* » (D. W. Winnicott, cité par R. Roussillon, 2008, p132) par la mère (position passive). Pour ce qui est de l'expérience de la tétée, R. Roussillon (2008) suppose que l'enfant peut ressentir le plaisir de l'objet maternel à être tété car il perçoit la stimulation de la zone érogène sein. Il identifierait ce plaisir de la mère à son plaisir de téter lié à la stimulation de la zone érogène bouche. Nous voyons là le transfert d'un mode de satisfaction à l'autre qui permet de penser la relation en terme d'identification spéculaire amodale entre l'enfant et la mère. Cette identification amodale réciproque va induire un renversement des positions dans la mesure où l'enfant va chercher à expérimenter à son tour le plaisir d'être tété par l'objet maternel double de soi, plaisir qu'il a pressenti en tétant le sein maternel. Mais il faut préciser que pour que l'enfant prenne plaisir dans la position passive d'être tété il faut que la mère lui communique un certain plaisir à téter le doigt qu'il lui tend, c'est à dire, comme nous l'avons déjà souligné, qu'il n'y a de plaisir que partagé. Les premiers échanges entre la mère et l'enfant se caractérisent donc par un jeu de renversement des positions ou des buts pulsionnels alternant entre forme passive et active.

Selon une approche différente mais qui nous semble complémentaire, B. Penot (1999) postule qu'il s'établit précocement un échange entre la mère et l'enfant (avant que l'enfant puisse établir une différenciation claire moi/non moi) où chacun se fait objet de l'autre alternativement, il parle de « *passivation mutuelle* ». Dans cette relation tout l'éventail des « *se faire* » se déploie : se faire manger, se faire regarder, se faire caresser, etc … . Le «*se faire* », désigne « *une recherche active d'une satisfaction passive* » bien illustrée par le bébé qui tend son doigt pour être tété. Selon B. Penot tout mouvement pulsionnel s'adresse à un objet et tend vers une double satisfaction active/passive, ainsi nous pourrions dire que l'enfant cherche à manger l'objet maternel (forme active) mais en parallèle à se faire nourrir (ou être nourri) par l'objet maternel. S'étayant sur la conception lacannienne de la pulsion, il suppose que dans la relation précoce à l'objet maternel, le mouvement pulsionnel suit une

trajectoire qui part de la zone érogène de l'enfant pour lui revenir en ayant fait un détour par la réponse de l'objet maternel. La pulsion est ainsi conçue comme un moteur qui tourne, dont le combustible est la libido et qui trouve sa source dans « *la conjugaison* » du soma (zone érogène) avec « *l'investissement de l'autre de l'interaction première* ». Selon lui « *cette représentation circulaire de la trajectoire pulsionnelle, a le mérite de dépasser la question insoluble de savoir ce qui doit être posé comme premier (de l'actif ou du passif, du regarder ou de l'être regardé, du sadisme ou du masochisme)* » (1999, p1499). Nous pouvons supposer que la façon dont l'enfant va expérimenter l'éventail des « se faire objet » de la mère va conditionner sa réaction face au sentiment de « se faire l'objet » d'une force qui le traverse, le modifie et peut le déborder. Nous pouvons considérer le plaisir de la passivité (ou la capacité d'accueil) face au débordement excitationnel comme un plaisir de « se faire l'objet » d'une effraction-domination par un corps étranger interne, plaisir qui a pu être expérimenté dans la relation précoce aux premières figures d'attachement.

Freud, dans « *pulsions et destin des pulsions* » (1915), nous semble défendre l'idée selon laquelle l'enfant développe une activité qui consiste à se prendre soi-même pour objet (de haine, de plaisir, d'amour, d'étude, d'attention, etc…) déterminante pour l'investissement de la position passive dans la relation à l'autre. Selon Freud, durant une phase de « narcissisme primaire », l'enfant s'inscrit dans des activités auto-érotiques se prenant soi, son corps divisé en objets partiels, comme premier objet d'attention. Le développement de ces activités auto-centrées (se regarder, se toucher, etc...) va lui permettre de s'envisager progressivement en position d'objet vis-à-vis de l'autre (se faire regarder, se faire toucher). La logique de son raisonnement pourrait se formuler ainsi, nous semble-t-il : il faut d'abord se prendre comme objet avant de pouvoir s'envisager comme objet de l'autre.

Freud propose un schéma de la pulsion de regarder pour illustrer sa conception :
« *a) Regarder soi-même un membre sexuel = membre sexuel regardé par sa personne propre*
b) Regarder soi-même un objet étranger = Objet à soi regardé par une autre personne »
(1915/2012, p94)

Nous supposons que cela s'applique pour d'autres motions pulsionnelles - ex : pulsion orale : je suce mon pouce / mon pouce est sucé par moi. Selon cette conception, ce n'est donc qu'après avoir pu concevoir la position passive de ses objets partiels (exemple : le pouce en position d'être mordu, regardé, manipulé par soi) tout en éprouvant du plaisir à travers une activité auto-érotique, que l'enfant pourra s'envisager en position passive vis-à-vis d'un autre. À la suite de R. Roussillon (2008), nous considérons que la capacité à se prendre pour objet

ou, autrement dit, l'acquisition d'une fonction réflexive, se construit dans la relation homosexuelle (ou homosensuelle) en double avec « *l'objet-autre sujet* » maternel. C'est l'intériorisation de la fonction réflexive de la mère et de la réversibilité des places (passive-active) caractéristique du premier accordage avec l'objet-autre sujet maternel qui permettra au sujet de se prendre pour objet et donc se faire objet passif sur lequel "soi-même" exerce une activité.

Cependant, il faut souligner qu'au sein de cet accordage premier mère-enfant demeure un mal-entendu, un écart qui fait énigme plus pour l'enfant que pour la mère, et qui participerait fondamentalement au développement de la dynamique activité-passivité.

3. La séduction originaire et la séduction narcissique : entre passivité et activité de l'enfant :

3.1. Séduction originaire et activité introjective de l'enfant :

Selon R. Roussillon (2011), l'objet maternel remplit une fonction de « *séductrice-initiatrice* », c'est-à-dire que la mère ou son substitut familiarise l'enfant avec l'excitation arrivant par surprise et son élaboration dans l'après coup. Dans le champ psychanalytique, Freud le premier, a évoqué ce que nous nommons à la suite de J. Laplanche (1990), une « *séduction précoce* », désignant par là, l'action de la mère qui, à travers les premiers « *soins corporels* » qu'elle prodigue affectueusement à l'enfant, « *provoque* », et peut-être même « *éveille* », « *dans les organes génitaux les premières sensations de plaisir* » (Freud, 1933/2002, p162). R. Roussillon postule que s'opère, à travers ces premiers soins maternels un véritable « *entraînement* » de l'enfant à tolérer des quantités de plus en plus grandes d'excitation (2011, p 1502). R. Roussillon ne le précise pas dans son texte sur le « *maternel primaire* » mais il nous semble que le terme d' "entraînement" peut ou doit être compris dans les deux sens d'un entraînement qui aboutit au développement d'une capacité et de l'entraînement au sens de se laisser entraîner par quelqu'un ou quelque chose, quelque-part. Ce deuxième sens se trouve dans une correspondance étroite avec la racine sémantique du mot séduction qui dans le français du XIIème siècle signifiait « *emmener à l'écart, mettre à part* » (D. Marcelli, 2012, p178). C'est à travers le jeu « *de surprise et de chatouille* » (D. Marcelli, 2012) que cet "entraînement" de l'enfant par la mère est le plus manifeste. Ces jeux se déploient dès les trois premiers mois après la naissance et se développent particulièrement entre six et quatorze/seize mois « *précisément à cet âge où le bébé est si avide de*

s'approprier l'attention de l'autre » (D. Marcelli, 2012, p173). La mère initie ces jeux à certains moments privilégiés où elle sent ou croit que le bébé est disponible, suffisamment disposé à se prêter à ce jeu particulier « *de surprise et de tromperie* ». Ici l'instigateur et le metteur en scène du jeu est la mère qui stimule son enfant de façon répétitive, en lui faisant des chatouilles par exemple, de façon à créer une anticipation (de la stimulation chatouille) chez l'enfant. Une fois créé cet effet d'anticipation, elle crée la surprise en introduisant une modification (de rythme, d'intensité dans les chatouilles) qui déjoue les anticipations de l'enfant. La conclusion prototypique de ces séquences de jeu nous semble bien décrite par D. Marcelli : sous l'effet de surprise « *le bébé semble être saisi d'étonnement, paraît traverser un état d'incertitude mais il regarde intensément le visage de sa mère et celui-ci sourit, exprime le contentement et le plaisir, ce que confirme la maman qui d'une prosodie canaille lui dit de nouveau : « je t'ai bien eu ! » ... rapidement le bébé en redemande : il cherche du regard sa mère, se trémousse et veut que le jeu continue : encore un tour !* » (2012, p172). Dans ce type de jeu, la mère ou plus généralement l'adulte exerce une séduction sur l'enfant, dans la mesure où il attire son attention et l'entraîne dans un jeu dont l'adulte maîtrise plus que l'enfant les tenants et aboutissants et qui vise un certain plaisir partagé, dans l'intimité du couple mère(adulte)-enfant. Nous supposons que ce type de situation implique une asymétrie entre l'adulte séducteur-excitant (actif) et l'enfant séduit-excité (passif). Nous ajoutons que la surprise ou être surpris par l'autre, nous semble se rapprocher le plus de la position passive par excellence dans la mesure où la surprise ne peut se trouver intentionnellement mais ce serait plutôt la surprise qui nous trouve. En effet il est difficile d'envisager une démarche active qui viserait l'état d'être surpris étant donné que la surprise est par définition imprévisible donc s'impose à nous sans crier-gare, elle n'est jamais là où on l'attend. Dans ce genre de séquences de jeu mère-enfant, D. Marcelli observe que l'enfant manifeste une certaine activité qui traduit son engagement dans la relation, relance le partage de plaisir entre lui et sa mère et envoie des signaux qui pourraient signifier " surprend moi encore ! ." À l'origine de ces jeux il y aurait, du côté de l'adulte objet maternel, le désir de jouir de posséder et dominer l'enfant (D. Marcelli, 2012). Jouissance dont on peut supposer, comme J. Laplanche et D. Marcelli, qu'elle est infiltrée du sexuel maternel. En effet, ces séquences « *par le moment d'engagement puis de montée tensionnelle, par la période de relative incertitude sur le tempo ou le lieu du surgissement, par la surprise qui vient de l'autre et le sentiment de s'être fait avoir et par l'embrassade heureuse qui clôt la séquence, la structure de ces jeux ressemble fort à une « scène sexuelle » inconsciente pour la mère autant que pour son bébé.* » (D. Marcelli, 2012, p177).

La façon dont la mère frustre l'enfant, alterne la présence et l'absence, va également participer à cet entraînement à l'excitation étant donné que l'excitation naît aussi de la frustration.

J. Laplanche émet l'hypothèse qu' à travers les premiers échanges, les premiers soins, l'enfant est livré à des messages de la mère et plus largement du monde adulte qui sont infiltrés de motions sexuelles inconscientes. Il suppose que l'enfant perçoit quelque chose d'étrange qui imprègne le plaisir de la mère et prend un caractère énigmatique, ce sont les « *signifiants énigmatiques* » issus du sexuel inconscient maternel qui produisent un certain effet de séduction sur l'enfant. Pour illustrer cette « *situation fondamentale* » qu'il nomme « *séduction originaire* », J. Laplanche donne l'exemple prototypique du sein maternel conçu par l'enfant comme premier objet émetteur de signifiants énigmatiques : « *peut-on supposer que cet investissement sexuel* (du sein par la mère)*, qui peut être dit pervers au sens des trois essais sur la sexualité, n'est pas aperçu, soupçonné par le nourrisson, comme source de cet obscur questionnement : que me veut-il au-delà de m'allaiter, et après tout, pourquoi veut-il m'allaiter ?* » (1990, p125). Selon J. Laplanche cette énigme posée à l'enfant dont le ressort est inconscient, « *est séduction par elle-même* ». Nous supposons donc que l'énigme n'est pas sans rapport avec l'excitation de l'enfant par la mère et peut-être plus généralement de tout individu dans la relation à l'autre. À travers les premiers échanges mère-enfant, la sexualité génitale de la mère rencontre la sexualité infantile du bébé qui passe surtout dans un premier temps par l'oralité. Ces deux types de sexualités présentent des correspondances qui soutiennent la relation homosexuelle en double, mais restent fondamentalement « *hétéromorphes* » (R. Roussillon, 2008). Il en résulte qu'une composante du plaisir éprouvé par la mère reste fondamentalement énigmatique pour l'enfant. « *d'autant plus énigmatique d'ailleurs qu'elle possède à la fois quelque chose de semblable et aussi de radicalement différent* » (2008, p133). R. Roussillon souligne que cette part énigmatique caractérise l'ensemble des expériences de plaisir et particulièrement le plaisir sexuel en tant qu'il « *renvoie au désir de l'objet* » et donc à son caractère fondamentalement énigmatique. La différence dans la nature du plaisir éprouvé entre l'enfant et sa mère introduit un écart et implique un « *malentendu* » (R. Roussillon, 2008) car ces deux protagonistes qui ne parlent pas la même langue du plaisir se bercent de l'illusion suffisamment bonne d'une identité au sens d'identique. Selon C. Chabert (1999), c'est dans cet écart entre la langue de l'adulte imprégnée de sexualité génitale et la langue de l'enfant, que réside ce qu'elle nomme « *la passivité originaire* ». elle pose la question d'une passivité inaugurale qui pourrait être définie comme le fait pour l'enfant de se voir imposé par l'adulte un écart qui excite par son caractère

énigmatique. Selon J. Laplanche cet écart réside avant tout dans le fait supposé que l'adulte, à la différence du nourrisson, est clivé d'avec son inconscient c'est pour cela que l'enfant dans sa relation à l'adulte a à faire avec une double inadéquation : « *inadéquation des langages* (adulte-enfant)*, mais aussi et primordialement, inadéquation de l'adulte à l'objet-source qui l'agit lui-même.* » (1990, p129). Cette inadéquation de l'adulte à l'objet source qui "l'agit" est né du refoulement, donc suivant en cela P. Aulagnier, nous pouvons supposer qu'il y a un écart fondamental entre le langage du nourrisson et celui de la mère du fait de l'action du refoulement sur le psychisme et l'attitude maternelle. Selon P. Aulagnier cet écart ne manque pas de faire violence au nouveau né. Ainsi écrit elle « *le phénomène de violence* (primaire) *renvoie ici dans un premier lieu à la différence séparant un espace psychique celui de la mère où l'action du refoulement a déjà eu lieu et l'organisation psychique propre à l'infans.* » (1975/2003, p38). Nous pouvons supposer que quelque chose fait violence à l'enfant, confronté à un discours maternel qu'il n'est pas encore en mesure de décrypter et destinataire d'une demande de la mère qu'il n'est pas en mesure de comprendre. Il est celui « *dont on attend une réponse qu'il n'est pas en son pouvoir de donner* » (1975/2003, p37). Cette violence serait donc, en premier lieu, l' « *effet de l'anticipation* » de l'objet maternel, confrontant l'enfant à un écart et à une impuissance à répondre. À l'extrême, lorsque l'anticipation de l'adulte est trop envahissante, c'est la réification et ses conséquences psychopathologiques qui menacent, car l'enfant qui doit se couler dans le moule des projections anticipatrices de l'adulte se trouve réduit réellement et au niveau fantasmatique, à l'état d'objet engendré, formaté, manipulé par l'adulte.

L'adulte parent tend toujours à voir en son enfant, l'enfant qu'il a été et aimerait avoir été ou être, et cela est source de malentendu et de séduction. Selon J. Laplanche, l'adulte, du fait de la correspondance inconsciente narcissique qu'il établit entre « *l'infantile en lui* » et son enfant, « *sera particulièrement déviant* » (au sens de dévier l'enfant de sa route pour l'entraîner sur un chemin qu'il n'aurait pas suivi naturellement) « *porté à l'opération manquée voire au symptôme, dans cette relation à cet autre lui-même* » (1990, p103). J. Laplanche fait surtout apparaître ici l'action de déviation séductrice de l'adulte sur l'enfant mais n'ouvre-t-il pas la voie à une forme de séduction de l'adulte par l'enfant en montrant combien l'enfant vient mobiliser chez l'adulte quelque chose de l'infantile en lui ?

D. Marcelli (2012) parle de « *séduction ontologique* », pour désigner cet effet séducteur que le nourrisson, par sa seule présence, exerce sur « *l'infantile de tout adulte* ». Il postule que du fait de sa condition même caractérisée par cette « *profonde désaide* » due à son immaturité psycho-physiologique, le nouveau-né mobilise chez l'adulte un besoin de

protection qui éveille des mouvements inconscients et lève certains refoulements, faisant surgir à la surface des affects et des représentations appartenant au champ de l'infantile. Cette séduction ontologique si elle opère convenablement, c'est à dire si elle ne réactive pas en excès des expériences traumatiques infantiles au sein du psychisme parental, constituera, selon D. Marcelli, le ferment de cette disponibilité maternelle particulière, que nous pourrions nommer à la suite de D. W. Winnicott (1956), « *préoccupation maternelle primaire* ». Nous désignons par là cette aptitude de la mère ou de l'adulte qui en fait fonction, de s'inscrire dans cette chorégraphie d'ajustement en double amodal (R. Roussillon, 2008) qui se développe sur fond d'aliénation réciproque mère-enfant, la mère étant « *psychiquement « possédée » par son bébé* » (D. W. Winnicott, 1956).

La séduction originaire met en présence un séducteur actif, mais agi par son inconscient, l'adulte, et un séduit passif l'enfant, « *un déviateur et un dévié* » (J. Laplanche, 1990). L'originaire, selon J. Laplanche, c'est en effet *« un enfant dont les comportements adaptatifs, existants mais imparfaits, débiles, sont tout prêts à se laisser dévier, et c'est un adulte déviant, déviant par rapport à toute norme quant à la sexualité, et je dirai même déviant par rapport à lui-même, dans son propre clivage.* » (1990, p103). Tout en conservant ce concept de séduction originaire avec cette répartition actif-adulte/passif-enfant, il nous parait important d'y adjoindre la séduction ontologique qui nous semble donner à l'enfant une place de "séducteur malgré lui". Nous supposons, avec D. Marcelli, que la séduction originaire va se déployer en interaction avec, et en étayage sur, la séduction ontologique.

Par ailleurs, la séduction originaire caractérisée par la passivité de l'enfant va mobiliser en retour chez celui-ci une activité forte et constante de « *maîtrise et de symbolisation* » (J. Laplanche, 1990, p128) visant à traduire les messages énigmatiques ou du moins contrôler l'excitation qu'ils génèrent. Cette activité n'atteint jamais complètement son but et ce qui ne peut être traduit subit l'action du refoulement dit « *originaire* » formant « *des restes inconscients* » (non traduits, non maîtrisés) « *des fueros, disait Freud : ce que nous nommons les « objets sources » de la pulsion*» (J. Laplanche, 1990, p128). Ces traces inconscientes non symbolisées n'auront de cesse de pousser vers la traduction par le sujet et leur intégration dans le moi, c'est pour cela que « *l'être humain est et ne cesse pas d'être un être auto-traduisant et auto-théorisant* » (J. Laplanche, 1990, p 127-128). La passivité de la séduction originaire suscite donc en retour l'activité de traduction. Nous retrouvons ainsi cette relation étroite entre passivité et activité conçues comme les deux versants d'une même pièce.

Les premières activités traductrices du nourrisson peuvent être approchées à travers le concept d' "appropriation subjective" tel qu'il est développé par R. Roussillon (2008).

L'appropriation subjective est une activité du sujet qui vise à symboliser par le jeu les expériences énigmatiques permettant ainsi d'atténuer leur caractère d'étrangeté et préserver un sentiment de maîtrise face à l'excitation. Cette activité ne peut se déployer que sous certaines conditions :

- il faut que l'excitation soit suffisamment réduite ou point trop débordante et menaçante pour le psychisme. En effet, au-delà d'un certain seuil d'excitation, d'autres procédés seront employés de l'ordre notamment, de la décharge, de la répression ou du refoulement pour éviter le débordement excitationnel, autrement dit, la passivation.
- « *Quand cette réduction* (de l'excitation) *est suffisante, une autre condition est que l'activité de reprise* (des expériences énigmatiques et excitantes) *puisse s'effectuer dans un éprouver subjectif de liberté* » (2008, p59). « *Le sentiment subjectif de liberté est nécessaire pour que le sujet s'éprouve comme l'agent et le « sujet » de l'activité de symbolisation, c'est bien sûr une précondition de l'appropriation subjective* » (p60).
- il faut que l'enfant ait à sa disposition un certain type d'objet qui puisse remplir les fonctions de médium malléable. Cet objet peut-être un autre sujet, dans ce cas le jeu peut être qualifié d'intersubjectif, ou un objet inanimé présentant certaines caractéristiques qui se prêtent à la fonction médium malléable (la pâte à modeler par exemple).

Quand ces conditions sont réunies l'enfant peut « *lâcher-prise* », terme qui renvoie selon R. Roussillon à un état bien spécifique. Le lâcher-prise « *consiste fondamentalement en une levée des contrôles économiques et topiques, en un relâchement des différenciateurs topiques, une perméabilité des membranes internes* (ou enveloppes psychique) » (2008, p61). Cette perméabilité des limites, corrélée à un relâchement de l'appareil d'emprise, fait que la différence entre imaginaire et réalité, entre trouvé et créé, s'atténue, perd de son importance, ce qui ouvre la voie au déploiement d'un certain type de jeu. L'enfant va jouer à manipuler et modeler l'objet médium malléable dans le sens d'une figuration puis d'une symbolisation de « *la « chose » interne* » énigmatique qui demande à être traduite. Par ce jeu l'enfant se découvre et découvre le monde qui l'entoure, découverte de l'interne et découverte de l'externe n'étant pas strictement différenciées. « *Quand le jeu « réussit » son entreprise, il s'accompagne souvent d'un affect spécifique, celui de la découverte de soi, l'affect de jubilation* » (2008, p61).

Cette activité d'appropriation subjective par le jeu nous semble présenter des similitudes frappantes avec le processus d'introjection. Nous faisons référence ici au concept d'introjection créé par S. Ferenczi en 1909 et au développement qu'en propose N. Abraham et M. Torok par la suite (1987). Nous ne nous engagerons pas ici dans une définition

exhaustive de ce processus, mais il nous semble important de l'aborder, pour comprendre l'activité spécifique que sollicite la passivité du nourrisson face à la séduction de l'énigmatique porté par l'adulte. S. Ferenczi définit l'introjection « *comme un mécanisme permettant* (au sujet) *d'étendre au monde extérieur les intérêts primitivement auto-érotiques, en incluant les objets du monde extérieur dans le Moi* ». Par cette opération spécifique, le monde externe devient donc plus familier et peut faire l'objet d'un investissement et d'un jeu érotique. S. Ferenczi conçoit « *tout amour objectal (ou tout transfert), aussi bien chez le sujet normal que chez le névrosé ... comme un élargissement du Moi, c'est à dire comme une introjection* ». Selon l'interprétation que N. Abraham et M. Torok (1987) font des écrits de S. Ferenczi, il ne s'agit pas fondamentalement d'introjecter l'objet à proprement parler, mais plutôt introjecter « *l'ensemble des pulsions et de leurs vicissitudes dont l'objet* (et plus largement le monde extérieur) *est l'à propos et le médiateur. L'introjection, selon Ferenczi, réserve à l'objet - et à l'analyste en l'occurrence – un rôle de médiateur vers l'inconscient. Opérant en va-et-vient « entre le narcissique et l'objectal* », *entre l'auto et l'hétéro-érotisme, elle transforme les incitations pulsionnelles en désirs et fantasmes de désir et, par là, les rend aptes à recevoir un nom et droit de cité et à se déployer dans le jeu objectal* » (1987/2009, p236). D'après cette définition de l'introjection, il nous semble que l'activité d'appropriation subjective telle qu'elle est conçue par R. Roussillon (2008), participe de l'introjection de par sa nature entre-deux (entre imaginaire et réalité, entre narcissique et objectal) et la fonction de symbolisation des mouvements pulsionnels et affectifs qu'elle remplit. L'introjection et le jeu d'appropriation subjective ont tous deux besoin, pour se développer pleinement, du plaisir éprouvé avec ou en présence de l'objet, ainsi que du relâchement de l'appareil d'emprise, laissant plus de marge à un se "laisser faire" par des mouvements internes (pulsions, affects, processus inconscients caractéristiques du rêve) encore obscurs. Ainsi P. Denis (1997) postule que l'introjection de l'objet s'opère lorsque le sujet éprouve une pleine satisfaction dans la relation à l'objet, éprouvé qui s'accompagne toujours selon lui d'un relâchement de l'emprise. Baignant dans la satisfaction, le sujet relâche sa saisie perceptive de l'objet – P. Denis parle de désinvestissement du registre perceptif – et laisse s'imprimer en lui des traces de l'expérience vécue auprès de ou avec l'objet. Ces traces sont désignées par P. Denis comme le négatif de l'objet, « *ce qui est gardé de la mère après qu'elle a été négativée* » (1997, p99).

Pour résumer nos réflexions à propos de l'activité traductrice mobilisée par la séduction originaire, nous pouvons supposer que la séduction originaire, qui positionne l'enfant dans une passivité fondamentale, suscite une activité particulière qui participe de

l'introjection de ces mouvements internes énigmatiques et permet la reprise d'une position active de maîtrise. Cette activité est originale en ce qu'elle combine une dimension passive et une dimension active. La dimension passive renvoie au "lâcher-prise" qui met le sujet dans une certaine disposition à se laisser traverser par ses mouvements internes. La dimension active nous semble consister en l'activité de mise en forme des mouvements internes à l'aide d'objet remplissant une fonction d'objet médium malléable.

A côté et en interaction avec la séduction originaire, une autre séduction tout aussi importante, moins dissymétrique, plus mutuelle, se développerait dans la relation entre l'enfant et son premier objet d'attachement.

3.2. La séduction narcissique :

L'avancée des connaissances sur la psychologie du nourrisson, nous permet de supposer qu'il s'implique activement dans un certain jeu de séduction avec l'adulte et plus particulièrement avec la mère. Cette séduction nous semble se rapprocher de ce que P. C. Racamier (1995) nomme la séduction narcissique et se développe dès les premiers regards échangés. D. Marcelli (2012) observe ainsi, que l'enfant dès les premiers instants après la naissance va chercher le regard de la mère. Ces deux regards se croisent, se captent, exerçant une attraction réciproque. L'adulte percevrait dans le premier regard du bébé une attente « *si forte, si intense, tellement sans limite qu'elle en paraît folle.* ». Le regard si spécifique du bébé serait perçu par la mère comme une invitation à « *entrer en lui* ». D. Marcelli suppose que cet effet d'invitation ou de « *porte ouverte* », est pour partie sous-tendu par la mydriase (les pupilles dilatées) qui caractérise le regard du nourrisson. Pour preuve de l'effet séducteur du regard du nouveau-né, D. Marcelli observe que tout adulte avance son visage spontanément vers celui du bébé et place son propre regard à une distance d'environ 20-25cm de ses yeux. Le regard de l'enfant déclenche et nourrit chez la mère « *une rêverie* » qui « *en-visage* » l'enfant et D. Marcelli postule que l'enfant perçoit à travers ce premier échange de regard cet investissement en rêverie par la mère, et ceci le séduit. Il y a dans ces échanges de regards, une invitation mutuelle à la pénétration dans l'intime de l'autre : pénétration de la mère dans le psychisme de l'enfant et pénétration de l'enfant dans la rêverie maternelle. Le risque, mais aussi le plaisir tient, nous semble-t-il, au sentiment de se perdre dans l'autre. Dans ces conditions, fermer les yeux permet de « *reprendre ses esprits* ». La captation réciproque mère enfant participe de la création chez les deux partenaires d'un sentiment de

plénitude. Du côté du nourrisson, ce sentiment de plénitude est favorisé par l'immaturité de la vision, surtout du réflexe accommodation. Du fait de cette immaturité première de la fonction visuelle, l'enfant n'est pas encore en mesure d'analyser les objets en détail et tend donc à « *considérer* » les choses dans leur globalité, ce que D. Marcelli désigne comme l'action « *pacifique* » du regard. Cependant, avec la maturation de la fonction visuelle, l'enfant va passer progressivement du regard à la vision « *qui découpe et déconstruit* », distingue, s'éloignant, malgré lui, de cette plénitude du regard. La vision serait plutôt du côté de l'emprise par l'activité de dissection, d'observation qui vise à « *mieux saisir* » mais « *dans l'instant même de cette saisie* » elle « *laisse échapper l'ensemble, fait perdre au regard cette totalité bienveillante. Dans la vision il y a toujours un reliquat inaccessible, invisible, « énigmatique » ! à l'opposé, le regard « comprend », prend ensemble les parties, il capte l'intention, il partage avec l'autre : le regard est communion.* » (2012, p58) Dans le regard il y aurait donc un "se laisser aller à communier" et à se perdre dans l'autre que nous sommes enclins à rapprocher de la passivité. Nous supposons une filiation étroite entre la communion des regards telle qu' envisagée par D. Marcelli et la séduction narcissique telle que P. C. Racamier l'a défini dans son ouvrage « *l'inceste et l'incestuel* » (1995).

Cette séduction se joue d'abord entre la mère et le nourrisson, elle est une « *force d'attraction* » réciproque, relevant de l'instinct de conservation qui entraîne un processus qui se déploie dans la relation duelle et « *culmine dans la fascination* » mutuelle. La visée de cette séduction est de former et maintenir un « *protofantasme* » d'unisson et de toute puissance. Il nous semble que les procédés d'ajustements réciproques dans une relation homosexuelle ou homosensuelle en double participent de ce processus. À cette attraction entretenue et cultivée de façon mutuelle, se combine une action centrifuge de répulsion soutenue par les deux protagonistes, « *visant à éloigner de ce cœur* », cette communion, « *tout ce qui pourrait le disperser* ». La dimension sexuelle du plaisir de la mère qui introduit un écart énigmatique tend donc à être évacuée autant que faire ce peut. Le père est également *« de trop ; sa présence physique et sa présence imaginaire au cœur de la mère, si elle est seulement subodorée, est repoussée.* » (P. C. Racamier, 1995/2010, p7). Dans cette configuration, la toute puissance renvoie à la formation d'un « *fantasme-non-fantasme* » d'auto-engendrement qui caractérise ce que P. C. Racamier appelle l'antœdipe. C'est à dire, que par ce procédé de séduction narcissique, la mère reflète à l'enfant une image qui lui permet de se croire, se protofantasmer démiurge de soi, « *engendreur de soi-même* » mais aussi, et c'est le revers de la médaille, réalisateur de son dès-engendrement. Ce que P. C. Racamier appelle protofantasme ou fantasme-non-fantasme, est une production psychique

intermédiaire, entre le fantasme et la sensation, qui ne consiste pas en un scénario inconscient avec des protagonistes distincts et ne peut être articulé à d'autres fantasmes. Il est difficilement formulable en terme langagier, car il reste en deçà du dicible « *proche de l'éprouvé corporel, plus cénesthésique, moins représentable* » que le fantasme proprement dit. La séduction narcissique est mutuelle dans la mesure ou chacun tente d'attirer l'autre à soi pour former une unité jamais totalement atteinte, « *il s'agit d'établir une relation qui non seulement soit exclusive, mais à l'écart du monde et de son train* » (P. C. Racamier, 1995/2010, p5). Elle repose sur une attente symétrique (de l'enfant et de l'adulte) de reconnaissance par et dans l'autre. Plus précisément, P. C. Racamier dit que chacun attend une reconnaissance de soi, dans l'unité qu'il forme avec l'autre. Nous pouvons supposer que c'est ce qui se joue dans le premier échange de regard entre la mère et l'enfant qui, selon l'hypothèse de D. Marcelli (2012), fonde une première reconnaissance d'un investissement mutuel, du rôle particulier et fondamental que l'un joue pour l'autre. *« Pour la maman, cette totale offrande du regard de son bébé, la remplit, la comble et l'instaure comme mère de ce bébé avant même qu'il ait commencé à formuler la moindre demande.* » (p55). D. Marcelli parle d'un « *double transfert de subjectivité de la mère vers le bébé quand celle-ci fait de ce bébé un être humain à part entière et du bébé vers la mère quand le regard de celui-ci fait de cette femme une mère, mais aussi double effet de séduction qui imprègne potentiellement la relation mère-bébé et par delà celle-ci toute relation entre un adulte et un bébé ou un jeune enfant.* » (p56).

D. Marcelli a bien démontré que le bébé participe activement au jeu de la séduction dans la relation duelle avec l'adulte. Le nourrisson a recours au regard mais aussi, un peu plus tard dans le développement, au sourire pour attirer l'autre à soi. Le bébé repère vite que le sourire est un attracteur puissant dont il apprend à se servir de façon de plus en plus fine. Puis, il développe l'imitation sur un registre amodal (R. Roussillon, 2008) des mimiques du visage, de la voix et des rythmes de l'adulte. D. Marcelli note que vers le neuvième mois, l'enfant cherche manifestement à capter le regard d'autrui par tout un théâtralisme de « *l'expression affective exacerbée* » qui communique un vaste panel d'émotions à travers les mimiques du visage et les postures corporelles. Avec le développement de la motricité, l'enfant sera de plus en plus "casse-cou" attirant ainsi à lui l'attention inquiète des adultes et plus particulièrement des parents. Tout cela ne nous semble pas sans rapport avec la séduction narcissique que l'on pourrait dire normale, dont P. C. Racamier souligne le caractère mutuel et symétrique.

Mises en jeu dès les premiers instants d'existence du nourrisson, il y aurait donc deux types de séduction : une séduction dite originaire qui implique dissymétrie entre un adulte actif qui séduit-excite l'enfant-passif, et une séduction qui tend vers une symétrie, une réciprocité des positionnements actifs-séducteurs et passifs-séduits, c'est la séduction narcissique.

Parce que l'énigme du sexuel génital de l'adulte fait effraction et introduit un écart dans l'entreprise d'unisson narcissique enfant-adulte, il nous semble qu'il faut concevoir la séduction narcissique (P.C. Racamier) et la séduction originaire (J. Laplanche) comme deux dimensions ou forces en interaction constante, avec lesquelles le sujet va devoir composer "d'entrée de jeu" et peut-être jusqu'à la fin de sa vie. Il nous semble que le regard condense particulièrement ces deux dimensions de l'énigmatique (c'est la question « Quoi ! Qu'est-ce-que t'as à me regarder?! » qui introduit la chanson "petit frère" du groupe de RAP marseillais IAM) et du plaisir-déplaisir narcissique (quand être regardé équivaut à être reconnu par l'(es) autre(s), ou le sentiment d'unisson narcissique qui gagne lorsqu'on se tient "les yeux dans les yeux").

Cependant, après avoir insisté sur le regard, il nous semble important de ne pas oublier la voix de la mère ou l'objet voix dont le lien avec la passivité du nourrisson nous paraît bien mis en évidence par P. Aulagnier (1975). La voix des premières personnes en charge des soins du nourrisson, et spécifiquement la voix de la mère, occupent selon nous, une place toute particulière dans les premières expériences de passivité ou de passivation. Nous pourrions dire que nous sommes passifs face à la voix de l'autre et surtout le nourrisson qui reçoit des messages énigmatiques à travers cette voix première de la mère. Concrètement, le nourrisson dans les premiers temps de la vie ne possède pas les aptitudes psychomotrices nécessaires pour échapper à la voix de l'autre, c'est-à-dire, par exemple, se boucher les oreilles avec les mains, fuir en courant, etc. L'appareil auditif n'étant pas pourvu d'un système de fermeture « *comparable à la clôture des paupières, des lèvres, ou au retrait tactile que permet l'appareil musculaire* » (P. Aulagnier, 1975/2003, p112), le nourrisson est, dans une certaine mesure, passif car contraint de recevoir les sons de la voix de l'autre. Selon P. Aulagnier (1975), cette impossibilité d'échappatoire et de protection face à la voix de l'autre fait de « *l'objet voix* » l'instrument de persécution par excellence. Persécution qui s'illustre bien dans la psychose ("entendre des voix"). Le potentiel persécuteur de l'objet voix tient également au pouvoir qu'il exerce sur les affects de plaisir et déplaisir du nourrisson. En effet, la mère manifeste par la voix, le plaisir qu'elle éprouve dans l'échange avec l'enfant. Dans les expériences relationnelles, si la voix ne vient pas indiquer ou confirmer à l'enfant le

plaisir partagé par la mère, ce sont tous les plaisirs partiels qui s'en trouvent annulés (plaisir de voir, d'avaler, de toucher …). Ainsi « *le plaisir de voir ne peut aller de pair avec la tonalité menaçante présente ou projetée sur la voix* ». « *Il en résulte que toute attente de plaisir partiel va s'accompagner aussi de l'attente de l'objet de plaisir de la zone auditive, attente d'une voix dont la présence assure qu'on n' a pas à craindre qu'elle fasse irruption sous une forme qui interdira le plaisir présent en une autre zone* (visuelle, bucale, …etc) *et le transformera en du déplaisir.* » (P. Aulagnier, 1975, 2003, p113).

Après ce tour d'horizon de la dynamique activité-passivité dans son rapport avec l'excitation, l'affect et la séduction, nous pouvons considérer que passivité et activité sont les deux versants d'une même pièce. Nous rappelons que nous désignons par passivité la possibilité de s'éprouver comme n'étant *« pas maître en sa demeure* » (J. Schaeffer, 1997) mais traversé et modifié par des forces, sensations, des affects qui laissent leur empreinte formatrice-déformatrice de soi et donnent le sentiment d'un « *corps étranger interne* » (J. Schaeffer, 1997) agissant et suscitant parfois des images, des représentations qui s'imposent à la conscience. C'est peut-être aussi, pouvoir laisser libre cours à une forme de pensée hallucinatoire proche du rêve que P. Denis (1997) rattache au formant satisfaction de la pulsion. Pour apprécier ou du moins supporter cette expérience de passivité, nous supposons qu'il faut pouvoir en jouir, jouir de l'effraction « *par de grandes quantités pulsionnelles inévitables* » (J. Schaeffer, 1997/2013, p49) débordant le système de pare-excitation. Nous proposons de définir la passivité comme une capacité ou un processus permettant d'accueillir le débordement pulsionnel effractif et d'en jouir, ce qui rejoint la définition du féminin selon J. Scheaffer (1997) et la passivité d'accueil proposée par J. et M. Cornut (1993).

Du côté de l'activité, nous choisissons de désigner tout ce qui entre dans le registre de l'emprise selon P. Denis (1997), c'est à dire qui vise la maîtrise de l'objet et de l'excitation. Emprise dirigée vers l'externe et l'interne qui œuvre essentiellement par le biais de la musculature (la motricité) et l'attention portée aux percepts et aux sensations internes. Nous ajoutons, sur un autre registre, l'activité d'appropriation subjective participant du processus d'introjection. Cette activité nous semble servir une visée d'emprise mais nécessite pour être menée à bien, un « *lâcher-prise* » (R. Roussillon, 2008) qui sollicite, selon nous, la passivité.

Nous avons développé la conception selon laquelle le plaisir de l'effraction pulsionnelle s'expérimente, se découvre et s'apprend dans les premiers échanges du nourrisson avec la mère, à travers une chorégraphie relationnelle particulière dite « *homosexuelle en double* » (R. Roussillon, 2008). Cet apprentissage de la dynamique

activité-passivité se déploierait avec ses premiers objets d'attachement à travers le jeu de renversement des positions passives et actives, entre faire et se faire. Cependant quelque chose persiste à faire énigme dans ce bal à deux, énigme qui excite et gâche un peu la fête, Nous postulons, à la suite de J. Laplanche (1990), que c'est la sexualité génitale maternelle voilée aux yeux du nourrisson comme de la mère, qui fait énigme. Cette énigme produit un écart et un effet de séduction. Elle met l'enfant en position passive en tant qu'il est récepteur d'un message trop excitant qu'il est incapable de comprendre. Cette passivité éveille une activité réactionnelle de symbolisation, dans la perspective d'une tentative toujours renouvelée de traduction d'une expérience énigmatique. Dans cette perspective l'enfant aura recours à un certain type de jeu participant de l' « *appropriation subjective* » (R. Roussillon, 2008) des expériences non-symbolisées, ou autrement dit, de l'introjection.

En parallèle de la séduction originaire une autre séduction opère, c'est la séduction narcissique. Séduction mutuelle visant l'unité à travers la relation duelle.

Nous tenterons maintenant de mettre nos réflexions sur l'activité et la passivité en perspective avec l'expérience d'élève dans la relation au professeur. Nous verrons que cette expérience ne semble pas étrangère à l'activité introjective conçue comme réaction à une expérience de passivité face à l'énigme. L'expérience d'élève mettrait également particulièrement en jeu la séduction narcissique assurant une réponse au besoin de reconnaissance de l'élève, mais aussi de l'enseignant.

4. Activité et passivité mise en perspective du point de vue de l'expérience d'élève :

4.1. Apprentissages dans la relation élèves-enseignant : entre énigme, introjection et appropriation subjective

Les travaux de S. Boimare (1999) nous enseignent que apprendre pour un élève c'est se confronter à l'inconnu, au non-familier et opérer une transformation de soi qui permet d'intégrer la notion nouvelle à apprendre dans le champ du connu ou du familier. S. Boimare décrit bien ce passage nécessaire par une zone d'incertitude corrélatif d'un certain travail de changement ; il dit ainsi que les enfants apprenant sont tenus de « *se dégager de leurs propres représentations, de leurs propres images, auxquelles ils ont fait appel, comme cela doit se faire, pour tenter de saisir le sens d'une notion nouvelle, pour accéder à une opération mentale qu'ils ne connaissent pas.* » (1999/2014, p28). B. Golse évoquant les

travaux de S. Boimare, parle d' « *un temps de suspens, un temps de vulnérabilité entre le moment où on lâche un temps soit peu ce que l'on sait et où on ne tient pas encore ce que l'on cherche à acquérir. Temps intermédiaire où se réactive tout le jeu des pulsions partielles mais qui joue comme une béance et qui confronte précisément le sujet à la relation d'inconnu.* » (2002, p 12). Il nous semble donc que la situation d'enseignement scolaire se caractérise par un enseignant qui accompagne les élèves de l'inconnu vers la connaissance. Pour cela, l'enseignant à typiquement recours à l'énigme, c'est à dire qu'il cherche à présenter chaque notion nouvelle de manière à ce qu'elle produise chez l'enfant ou l'adolescent un effet d'énigme. Ainsi S. Boimare évoque le « *cheminement pédagogique classique qui consiste à privilégier l'énigme, la recherche, le tâtonnement* » (1999/2014, p23), procédé qui s'avère inopérant avec certains enfants et adolescents minés par ce qu'il appelle « *la peur d'apprendre* ».

Il nous semble donc que la position d'élève sollicite la passivité face à l'inconnu énigmatique qui se trouve médiatisé par l'enseignant. Si l'élève est en mesure de se laisser saisir et chambouler par l'inconnu énigmatique, et sans doute d'en éprouver un certain plaisir, alors l'apprentissage est possible. Nous supposons que cette expérience particulière de dessaisissement de ses représentations et de son fonctionnement, va solliciter en retour un travail de transformation du non-familier (notion nouvelle) en familier (notion intégrée).

Ce travail nous semble proche de l'appropriation subjective (R. Roussillon, 2008) et l'introjection (S. Ferenczy, 1909 ; N. Abraham et M. Torok, 1987) dont nous avons vu qu'elles permettent le passage d'une position passive à une position active. Dans la perspective d'une comparaison entre l'appropriation subjective et l'activité d'apprentissage, il nous semble intéressant d'évoquer ce que le docteur E. Pikler appelait « *l'activité libre spontanée* » du nourrisson, notion dont s'est directement inspiré R. Roussillon (2008).

E. Pikler -fondatrice en 1946 de la pouponnière Loczy à Budapest – désigne ainsi une activité de jeu libre que le nourrisson met en œuvre dans « *un espace adapté à ses besoins de sécurité et d'exploration* » (A. Tardos & M. David, 2012, p 96) et sous l'attention bienveillante d'un adulte connu qui laisse l'enfant faire ses expériences et s'intéresse à ce qui se passe (conscient de la valeur de ces premières expériences pour le développement de l'enfant). M. David nous dit qu'il « *existe entre eux (adulte et enfant) une relation à petite distance, avec par moment des interactions visuelles ou des échanges de paroles ou de sons* » (2012, p96). Selon M. David et A. Tardos (2012) dans ces moments d'« *activité libre spontanée* », l'enfant effectue ses premiers apprentissages par lui-même, à travers l'exploration de son environnement et de son corps. R. Roussillon insiste plus sur la fonction

de symbolisation des expériences relationnelles précoces à travers le jeu libre. Il s'étaye pour ce faire sur l'expérience de E. Pikler qui observe que les nourrissons à qui l'on permet de déployer de telles activités s'avèrent plus résistants et résilients face aux traumatismes précoces qui ont marqué leurs premiers moments de vie. « *Tout semble se passer comme si la liberté donnée au bébé de symboliser leur expérience augmentait la tolérance de ceux-ci à des conditions imparfaites d'environnement.* » (R. Roussillon, 2008, p 89).

Nous faisons un parallèle entre ces premières expériences d'apprentissage et de symbolisation en présence de l'adulte et le travail d'élaboration que doit effectuer l'élève. L'élève serait ainsi poussé à mettre du sens sur une énigme que lui pose l'enseignant et peut-être aurait il besoin d'en passer par une activité proche de l'activité libre spontanée pour intégrer des notions nouvelles. Pour résumer notre cheminement de pensée, nous supposons que l'élève doit pouvoir supporter voire prendre plaisir à une certaine position passive dans la confrontation à l'inconnu énigmatique et mobiliser en retour une activité proche de l'activité d'appropriation subjective (R. Roussillon, 2008) qui participe du processus d'introjection. Il nous semble ainsi, que l'apprentissage participe du mécanisme de l'introjection au sens de Ferenczi (1909) en ce qu'il transforme de l'étranger-énigmatique-externe, en du familier-interne plus maîtrisable ou prévisible. Le but de l'apprentissage pourrait être tout comme l'introjection d'inclure « *dans sa sphère d'intérêts une part aussi grande que possible du monde extérieur, pour faire l'objet de fantasmes conscients ou inconscients.* » (S. Ferenczi, 1909/2013, p100). Dans cette perspective, le but de l'apprentissage serait donc en dernière instance de pouvoir inclure le monde dans notre vie fantasmatique (vaste programme que nous trouvons réjouissant). Cela a le mérite de poser la question de l'ajustement, entre d'une part, les intérêts, la fantasmatique interne des élèves, et d'autre part, la "nourriture" intellectuelle et affective que propose l'enseignant. La technique de médiation culturelle qu'emploie S. Boimare nous paraît orientée par le souci de cet ajustement, dans la mesure où il tente de proposer aux élèves un matériel culturel d'apprentissage qui fasse écho, qui "parle" à leur problématique interne imprégnée d'angoisses archaïques qui rendent insupportable la situation d'apprentissage standard.

Dans tous les cas, l'introjection soutient l'investissement de la relation à l'enseignant(e) par l'intermédiaire de l'identification. J. Filloux (1996) nous dit que l'enseignant cherche à se donner comme un « *bon objet à introjecter* ». Nous avons vu qu'une certaine identification mutuelle (Pechberty, 1999) entre professeur et élève est nécessaire pour que se mette en œuvre la transmission du savoir dans une bonne ambiance de classe. D'autres auteurs ont insisté sur ce point. A. Sirota, s'appuyant sur sa pratique d'analyste de

groupe auprès des enseignants insiste sur « *la figure du professeur comme source d'identification constructive* » et parle de « *crise* » lorsque aucune « *identification à l'autre comme semblable n'apparaît possible* ». Selon lui, « *lorsque, dans une classe, aucune identification n'est possible entre professeur et élève, nous sommes en plein « no man's land », un terrain ou aucune loi commune ne vaut*. » (2007, p313). Sur le plan de l'expérience d'élève et de la dynamique activité-passivité, nous supposons que l'identification, permet à l'élève de na pas ressentir l'enseignant comme trop étranger, lui évitant ainsi des angoisses associées à la position passive (menace d'être intrusé, manipulé, etc...) en rapport avec un certain type de questionnement que nous pourrions formuler en ces termes : « que me veut il à m'enseigner ? ». Cette formulation n'est qu'une transposition du questionnement que J. Laplanche propose d'attribuer au nourrisson confronté à l'énigme que lui pose la mère sans le savoir en l'allaitant (érotiquement) : « *que me veut-il* (le sein) *au-delà de m'allaiter, et, après tout, pourquoi veut-il m'allaiter ?* » (1990, p125).

Identification et introjection mettent directement en jeu l'accueil de l'effet de l'autre en soi et les modifications qui en découlent. L'introjection donne lieu à une modification plus ou moins importante du sujet en formation. Cette modification, ce changement, convoque la dynamique activité-passivité entre se modifier (position active) et être modifié par la transmission (position passive). La modification est opérée par l'élève en digérant le savoir et l'expérience de sa transmission pour l'ajuster à sa problématique interne, sa sphère d'intérêt, permettant l'inclusion dans le moi. Cette modification comporte une part d'imprévisible. C'est à dire qu'il est difficile de maîtriser, de prévoir l'empreinte que laisse sur nous la transmission, l'identification et l'introjection.

Si nous abordons l'introjection, il serait regrettable de ne pas évoquer son envers, la projection. La projection s'inscrit clairement sur le versant de l'activité en ce qu'elle peut être définie comme une expulsion de l'effet de l'autre en soi sur l'extérieur. L'autre désignant ici, nous le rappelons, l'autre interne (pulsion, affect, produits de l'inconscient) et l'autre externe. La projection peut se définir comme une « *opération par laquelle le sujet expulse dans le monde extérieur des pensées, affects, désirs qu'il méconnaît ou refuse en lui et qu'il attribue à d'autres, personnes ou choses de son environnement.* » (S. Ionescu, M. M. Jacquet & C. Lhote, 2005, p228). Projection et introjection « *fonctionnent généralement en synergie l'un par rapport à l'autre. Tout déséquilibre en faveur de l'un au détriment de l'autre relève alors de la pathologie.* » (S. Ionescu, M. M. Jacquet & C. Lhote, 2005, p232). Dans le contexte de la relation enseignant-élève(s), si le ou les élèves ont recours de façon excessive à ce

mécanisme de défense qu'est la projection, l'enseignant aura tendance à être perçu comme un persécuteur, un objet malveillant à tenir à distance et/ou sous emprise. C'est donc une atmosphère de paranoïa qui imprégnera la relation.

Le lien que nous faisons entre projection excessive (corrélative d'un défaut d'introjection), climat paranoïaque et difficulté dans la relation élève-enseignant, trouve selon nous un certain écho dans cette remarque de J. Chasseguet-Smirguel sur le rapport difficile des paranoïaques à la position d'élève : « *il est connu en psychiatrie classique que l'on rencontre beaucoup d'autodidactes parmi les paranoïaques. Le fait de sauter par-dessus l'état d'élève correspond bien à l'évitement de l'introjection du pénis paternel, la science qui vient du maître étant assimilée au pénis du père qu'il s'agit de prendre en soi* » (1966, p55). Il ne s'agit pas ici de considérer les enfants et adolescents en difficulté pour être élève comme des paranoïaques, mais plutôt de prendre en compte ce que les paranoïaques peuvent nous apprendre sur les difficultés qu'un sujet-élève peut rencontrer dans l'investissement de la relation au professeur. Ainsi, nous pouvons supposer qu'un élève (ou un enseignant ?) qui aurait excessivement recours à la projection serait particulièrement susceptible d'éprouver la transmission du savoir comme une introjection menaçante. Nous supposons que ce qui rend l'introjection menaçante correspond notamment au retour du projeté qui menace de faire intrusion. Le mauvais et l'étrangeté projetés sur l'enseignant doivent rester la propriété de l'enseignant et ne pas faire retour vers l'élève ou les élèves (dans le cas d'une projection groupale).

L'installation d'une bonne relation enseignant-enseigné(s) ne va donc pas de soi, elle repose notamment sur une identification mutuelle qui prémunit d'une atmosphère paranoïaque. Cette identification mutuelle s'appuie sur un certain type de séduction tempérée et réciproque entre élèves et enseignants. Nous retrouvons ici la séduction narcissique.

4.2. Séduction narcissique dans la relation enseignant-élèves :

Nous avons déjà évoqué ce type de séduction en nous étayant sur les réflexions de J. Filloux (1996), il s'agit pour l'enseignant comme pour les élèves de créer l'illusion d'une unité par un jeu d'accordage et de reflet dans lequel se trouve impliqué le « soi-élève » de l'enseignant (B. Pechberty, 1999). Cette séduction s'apparente à ce que décrit M. Cifali dans un chapitre intitulé « *séduction obligée* ». Elle écrit « *comment s'y prend on pour séduire en*

classe ? la recette semble invariable. ». Il s'agirait de donner ce que l'on croit être attendu par l'autre et ainsi atténuer « *ce qui pourrait venir en différence* », se faire « *semblable* » à l'autre ou aux autres (1994, p190-191). B. Pechberty (2015) postule que cette séduction est à l'œuvre à chaque fois que les enseignants et les élèves « *éprouvent une atmosphère familière dans leurs échanges, rassurante, qui leur permet de travailler ensemble* » (2015, p165). Selon B. Pechberty (2015) la séduction narcissique assure à chacun (enseignant et élèves) le sentiment d'une reconnaissance réciproque. Il nous semble important de souligner que le besoin de reconnaissance n'est pas seulement du côté des élèves mais serait aussi fortement présent chez les enseignants comme semble le montrer l'étude de O. Petiot et al. (2015). ils ont conduit une enquête par questionnaire auprès de cent vingt enseignant(e)s du second degré et leurs résultats indiquent que la plupart des émotions positives mentionnées par les enseignants se rapporte à des manifestations de reconnaissance de la part des élèves. Différents chercheurs dans le champ des sciences de l'éducation inscrits dans une orientation psychanalytique (M. Cifali, 1994 ; C. Blanchard-Laville, 2002 ; J. Filloux, 1996 ; B. Pechberty, 2015) reconnaissent qu'un certain type de séduction sollicitant particulièrement le narcissisme, constitue un appui voire un préalable à la transmission du savoir entre enseignant et élèves. Cependant lorsque la séduction narcissique devient trop enveloppante et crée une bulle qui coupe enseignant et élève(s) d'avec le reste du monde, c'est la menace de l'incestuel qui fait son entrée. Selon P. C. Racamier (1995), la séduction narcissique dérive vers l'incestuel quand l'un des deux partenaires nourrit des attentes narcissiques excessives qui ne lui permettent pas d'entendre et d'accueillir suffisamment les attentes de l'autre. Ainsi, l'équilibre des attentes narcissiques de reconnaissance nécessaire à l'instauration d'une séduction tempérée ne peut se construire ou est rompu. L'enjeu devient la manipulation de l'un par l'autre dans le sens de ses aspirations narcissiques totalitaires. La balance actif-passif se déséquilibre vers une configuration de la relation de type séducteur-manipulateur/séduit-manipulé. Dans ces conditions, l'autonomie suffisante de chacun dans la relation ne peut se développer et toute séparation est vécue comme une rupture des liens. L'atmosphère de « *tendresse* », caractéristique de la séduction narcissique équilibrée, ne peut se déployer, laissant place à une atmosphère d' « *incestualité* » caractérisée par :

l'effraction de l'un dans le corps et l'esprit de l'autre ; la disqualification de la loi, de la vérité et de tout ce qui est externe à la bulle incestuelle ; une aspiration à l'hégémonie ; le recours à la violence ; une relation duelle qui relève de la compression plus que de l'harmonie ; une complicité plus qu'une connivence (P. C. Racamier, 1995/2010, p70).

A l'issue de cette brève mise en perspective de l'expérience d'élève du point de vue de la dynamique activité-passivité, nous espérons avoir montré que la transmission du savoir sollicite, du côté de l'élève, l'accueil de l'effet de l'autre ascendant en soi. La passivité au sens de l'être affecté, excité par l'autre enseignant se trouve particulièrement mise en jeu dans la confrontation à l'inconnu corrélatif de tout nouvel apprentissage ; ceci dans la mesure où l'enseignant met l'élève en face d'une énigme qui remet en question sa logique et/ou ses représentations. Le mécanisme de l'introjection du savoir et de l'objet enseignant serait fortement mis à contribution pour transformer l'inconnu en familier. D'une certaine manière nous pourrions dire que l'élève "fait connaissance" avec la notion nouvelle à intégrer. La dissymétrie des places entre un enseignant qui sait, ou est mis en place de "supposé savoir" et un élève non-sachant se trouve atténuée sous l'effet de l'identification mutuelle et de la séduction narcissique qui réserve à chacun, professeur et élève(s), une place plus équitable sur le plan des positions actives et passives. L'élève semble donc devoir trouver une voie d'équilibre dans la relation à l'enseignant entre activité et passivité. Nous supposons que cet équilibre est à retrouver, dans une certaine mesure, à chaque fois qu'il change d'enseignant.

Dans les précédents chapitres, nous avons proposé de considérer que la capacité à faire jouer activité et passivité de façon suffisamment souple se construisait des les premiers moments de la vie dans l'intersubjectivité et à travers l'expérience des séductions originaire et narcissique. Ces expériences précoces ainsi que l'expérience d'élève sollicitent une activité particulière de mise en représentation qui permettent la figuration de soi en position passive ou active sur la scène fantasmatique. Selon C. Chabert (1999, 2003), M. Perron-Borelli (1999, 2001) et J. Laplanche (1990) l'activité fantasmatique joue un rôle de premier ordre dans l'élaboration des expériences précoces, notamment les expériences de séduction reprises à travers les fantasmes dits "originaires". Selon R. Kaës (1975) l'activité fantasmatique est également mise en jeu dans l'élaboration de l'expérience d'élève ou d' « *être en formation* » et détermine l'investissement de la relation à l'enseignant. Il n'y aurait pas de possibilité d'élaborer la dynamique activité-passivité sans les fantasmes qui permettent au sujet de faire jouer et expérimenter en pensée les positions actives et passives dans la relation à l'autre. C'est cette idée que nous développerons dans le prochain chapitre.

III. Passivité et activité dans les fantasmes :

1.Une définition du fantasme :

Le fantasme peut être défini comme un « *scénario imaginaire* » (J. B. Pontalis & J. Laplanche, 1988) qui par l'intermédiaire d'une représentation d'action met en relation « *le sujet et l'objet de son désir* » (M. Perron-Borelli, 2001). C'est une mise en scène « *qui figure, de façon plus ou moins déformée par les processus défensifs, l'accomplissement d'un désir et, en dernier ressort d'un désir inconscient* » (J. B. Pontalis & J. Laplanche, 1988, p152). Ce désir peut être gouverné par des motions libidinales mais peut aussi s'orienter vers l'agressivité ou la destructivité. M. Perron-Borelli souligne que certains fantasmes sont dominés par la compulsion de répétition, ceux-ci viseraient plus l'élaboration d'expériences traumatiques par une réactualisation répétitive dans la mise en scène fantasmatique, que l'accomplissement d'un désir. Ce qui nous conduit à considérer le fantasme comme participant d'un processus dont la finalité est à située « *au-delà du principe de plaisir* ». Le fantasme peut prendre une forme duelle ou tierce, selon qu'il met en scène un ou deux objets en rapport avec le sujet créateur du fantasme. Dans la forme duelle, le sujet participe à l'action fantasmatique dans une relation directe avec l'objet, alors que dans la forme tierce le sujet est spectateur de l'action qui se joue entre deux objets protagonistes de la scène.

M. Perron-Borelli (2001) pointe une fonction organisatrice du fantasme qui réside principalement dans un travail du préconscient qui consiste à :

- mettre en représentation des mouvements pulsionnels et leur aménagement défensif
- élaborer la relation à l'autre, entre le sujet et ses objets d'attachement
- faire la médiation entre inconscient et conscient, imaginaire et réalité participant ainsi de la construction d'un espace transitionnel.

M. Perron Borelli (2001) distingue trois types de fantasmes en fonction de leurs niveaux d'organisation. Elle distingue « *les fantasmes prototypiques* », « *les fantasmes archaïques* » et « *les fantasmes originaires* ». La définition que nous avons donné au fantasme en début de chapitre correspond à la structure du fantasme dans sa forme la plus aboutie désignée comme prototypique.

Les fantasmes dits archaïques apparaissent aux stades les plus précoces du développement lorsque le moi n'est pas encore constitué. Ils consistent tout d'abord dans des représentations d'action élémentaire (avaler, rejeter, partir …) ne faisant apparaître ni objet ni sujet. Dans une forme plus élaborée les fantasmes représentent une action dirigée vers un

objet partiel d'abord (le sein, la bouche, etc..) puis total. Le sujet ne fait son apparition dans la scène fantasmatique qu'à partir du moment où la différenciation moi/non moi est suffisamment établie. M Perron-Borelli (2001) identifie un fantasme inaugural qui peut être comparé au concept de pictogrammes proposé par P. Aulagnier (1975). Il s'agit du fantasme d'incorporation de l'objet qui permettrait que se construisent les premières représentations positives du lien à l'objet, étayées sur la figure d'un « *objet bon à incorporer* », prendre en soi. Ce fantasme est corrélatif du fantasme de rejet. Ces deux fantasmes peuvent être considérés comme constituant une base sur laquelle va se développer toute la dynamique fantasmatique ultérieure.

Tout comme C. Chabert (1999) nous réservons une place particulière aux fantasmes dits originaires dans la perspective d'une compréhension de l'élaboration de la dynamique activité-passivité et activité-passivation.

2. Les fantasmes originaires :

Ces fantasmes présenteraient un caractère universel dans la mesure où nous pourrions les retrouver dans les productions psychiques et le discours de tous les sujets quelque-soit leur âge ou leur culture.

Selon J. B. Pontalis et J. Laplanche (1988), ces fantasmes sont une façon de construire une représentation apportant une réponse à l'énigme des origines « *origine du sujet* », origine « *du surgissement de la sexualité* » et « *origine de la différence des sexes* » (p159). Ainsi ces fantasmes répondraient en premier lieu au désir de connaissance qui peut trouver son origine dans l'attraction séductrice de l'énigme (théorie de la séduction originaire de J. Laplanche). S. Freud identifie essentiellement trois fantasmes originaires : fantasme de séduction, fantasme de castration et de scène primitive (M. Perron-Borelli, 2001).

M. Perron Borelli (2001) postule que les fantasmes originaires ont pour fonction essentielle de « *symboliser les traumatismes fondamentaux que doit subir tout être humain* » (p109). Parmi ceux-ci, elle distingue la séduction maternelle précoce, l'exclusion du couple parental et la découverte de la différence des sexes. Elle insiste particulièrement sur le rôle des fantasmes originaires dans l'élaboration des « *traumatismes narcissiques* » (2001, p110) associés aux expériences de pertes inéluctables marquant les relations précoces entre l'enfant et ses premiers objets d'attachement. Selon cette conception, la création du fantasme originaire serait une façon de mettre en forme des expériences traumatiques par une mise en scène préconsciente. Celle-ci permet à l'enfant de rejouer la situation tragique en adoptant

des postions passives et actives selon un jeu de renversement des rôles. Ce travail du fantasme permet ainsi à l'enfant d'élaborer progressivement, au fil de son développement, l'expérience traumatique précoce de passivation.

Le fantasme de scène primitive tend à mettre l'enfant dans une position passive dans la mesure où il se trouve exclu du couple parental et assiste impuissant au spectacle de la « *scène de rapport sexuel entre les parents* » qui suscite en lui une excitation intrusive. Mais lorsque la dynamique fantasmatique du sujet est suffisamment structurée et souple, le sujet peut s'identifier à l'un des personnages du couple pour jouir d'une position passive ou active. Selon Freud, la part active revient souvent au père dans une vision plutôt violente du coït parental généralement représenté par l'enfant sur le mode d'une pénétration anale dans la continuité des théories sexuelles infantiles (J. Laplanche & J-B. Pontalis, 1988, p 432).

M. Perron-Borelli (2001) souligne bien que la dynamique fantasmatique dans sa forme aboutie, permet, par le jeu des identifications et des inversions de place entre le sujet et l'objet, d'adopter des positions passives ou actives étroitement liées les unes aux autres par leur potentialité de renversement. Au vu de ces réflexions, nous avons tendance à considérer que l'enfant en tant que créateur du fantasme est fondamentalement actif, mais cette activité fantasmatique lui permet de se familiariser avec la jouissance dans une position passive.

Dans le cas du fantasme de séduction, M. Perron-Borelli (2001) observe que le sujet névrosé peut faire varier les positions en place de séducteur (actif) ou d'être séduit (passif). C. Chabert (1999) constate que dans le fantasme de séduction, le sujet se met généralement en position passive d'être victime de la séduction d'un autre incarnant une figure parentale généralement paternelle. Le statut de victime de séduction permet au sujet d'assouvir ses désirs œdipiens de relation d'amour avec la figure parentale, ceci tout en préservant son innocence aux yeux du surmoi et aux yeux des autres. La logique de ce stratagème inconscient peut se formuler ainsi « *ce n'est pas moi qui le désire, c'est l'autre qui me séduit* » (C. Chabert, 1999, p1454-1455). C. Chabert souligne que cette mise en scène n'est possible que si la passivité inhérente à l'excitation par l'autre est admise. Ce serait à partir de « *l'expérience de l'excitation liée à l'autre, de ce qu'elle engage en terme d'éprouvé et d'affect* » (1999, p1455) que se forme la voie qui conduit au fantasme de séduction.

Nous pouvons considérer les fantasmes de séduction et de scène primitive comme des mises en forme symboliques, après coup, des premières expériences de passivité caractéristiques de la séduction originaire (Laplanche, 1990) par la mère « *séductrice-initiatrice* » (Roussillon, 2011). Le fantasme de la scène primitive traduit bien cette position passive de l'enfant devant la dimension sexuelle énigmatique-excitante de la relation de

couple, et plus largement, devant la sexualité en général. Ce fantasme serait une tentative de traduction qui au fur et à mesure du développement se complexifie allant « *des représentations les plus archaïques, impliquant surtout des relations duelles et/ou de objets partiels* » (M. Perron-Borelli, 2001, p108-109), à des représentations plus élaborées en ce qu'elles mettent en scène des personnages bien distincts, permettant au sujet de s'identifier à la figure féminine ou masculine du couple selon l'orientation de ses désirs. Les fantasmes originaires évoluent donc dans leur organisation et leur contenu en fonction des différentes phases du développement psycho-affectif du sujet telles qu'elles sont identifiées dans le champ théorique psychanalytique, stades, oral, anal, phallique ou génital.

Après avoir abordé les fantasmes originaires et leur lien avec la dynamique activité-passivité, nous projetons maintenant d'investiguer le champ plus spécifique des fantasmes susceptibles d'être mobilisés par l'expérience d'élève dans la relation à l'enseignant.

3. Fantasmatique éveillée par la position d'élève dans la relation à l'enseignant :

3.1. Mise en jeu des fantasmes originaires :

N. Catheline constate que les élèves ont tendance à projeter sur l'enseignant les conflits qui imprègnent leur relation avec les adultes investis dans l'environnement extra-scolaire, « *les parents au premier chef.* » (2012, p369). Elle ajoute que « *ce mouvement devient de plus en plus net dès le collège au moment où le grand enfant accède à un jugement personnel. Certains enseignants écopent ainsi d'une agressivité qui ne leur est pas destinée en tant que personne mais en tant que représentant d'un parent, souvent idéalisé mais absent par exemple, voire en tant que représentant de la société (ordre établi, pouvoir).* » (p370). Ces éléments indiquent selon nous que la relation à l'enseignant mobilise chez l'élève une fantasmatique qui fait intervenir les figures parentales. C'est pourquoi nous supposons que les fantasmes originaires (séduction, scène primitive, castration) sont particulièrement mis en jeu dans la relation à l'enseignant.

Selon un point de vue différent, nous pouvons supposer que certains modes d'investissement de l'enseignant comme « *supposé savoir* » (C. Blanchard-Laville, 2001) ne manquent pas d'alimenter chez l'élève la curiosité infantile attachée aux grandes énigmes de la vie qui sollicitent particulièrement les fantasmes originaires. L'enseignant serait ainsi

l'objet d'une de demande d'un certain savoir satisfaisant à la curiosité sexuelle infantile toujours agissante en toile de fond, ce qui donne à la relation pédagogique un caractère initiatique (voir paragraphe suivant). Nous supposons que c'est là une des fonctions des fantasmes originaires que de donner droit de citer et nourrir cette curiosité sexuelle infantile toujours bien vivante dans les profondeurs du psychisme et qui constituerait un moteur puissant de l'investissement des apprentissages scolaires. En effet, selon Freud, l'investissement de l'activité intellectuelle dans le champ scolaire est issue du déplacement de la curiosité sexuelle infantile vers des centres d'intérêts culturellement valorisés. L'enfant porté par une soif de connaissance concernant la chose sexuelle (énigme de la conception des enfants, que se passe-t-il derrière la porte de la chambre des parents, etc...), sous l'effet notamment de l'angoisse de castration, fait dériver les mouvements pulsionnels attachés à cette curiosité vers un autre but et un autre objet, la curiosité intellectuelle socialement valorisée. Ce changement opère par la sublimation : processus psychique qui fait dériver la pulsion « *de son objet et de son but (érotique ou agressif) primitifs, mais sans être refoulée* » (S. Ionescu, M-M. Jacquet & C. Lhote, 2005, p279).

Cela nous conduit vers la dimension initiatique de la relation pédagogique. J. Filloux (1983) présente une conception du désir à l'origine de tout « *rapport pédagogique* » qui ne manque pas de solliciter les fantasmes originaires. Selon elle, le rapport entre enseignant et élève(s) a toujours à voir d'une certaine manière avec l'initiation qui met en jeu le « *désir d'engendrement : désir d'une procréation et désir de naissance* » (1983, p18). Elle précise qu' « *il s'agit bien entendu d'une seconde naissance comme naissance à l'esprit et d'une procréation seconde en tant que création culturelle.* » (1983, p18). Fidèle en cela à la maïeutique socratique conçue comme méthodologie pédagogique « *de l'accouchement* ». Dans une perspective proche de celle de J. Filloux (1983), R. Kaës (1975) postule la présence d'une dimension d'initiation sexuelle incluse dan toute démarche et désir de formation. Ainsi écrit-il : « *l'offre comme la demande de formation se réfèrent à la quête d'une solution et d'une maîtrise – savoir et pouvoir être – concernant l'énigme de la fabrication des enfants, la différence des sexes, de la vie et de la mort. C'est par là que la formation entretient des rapports étroits avec l'initiation entendue comme initiation sexuelle et qu'elle mobilise les fantasmes de séduction.* » (1975/2007, p71). Comme pour justifier ses propos il ajoute « *il n'est pas rare d'entendre dire que telle expérience de formation a été vécue comme un dépucelage* » (R. Kaës, 1975/2007, p71).

Un autre fantasme qui s'inscrit directement dans la lignée du fantasme de séduction nous semble susceptible d'être mis en jeu dans la relation entre enseignant et élève(s), c'est le

fantasme « *un enfant est battu* ». En effet, la position d'élève en classe implique particulièrement de refréner certains désirs et comportements, ceci, notamment, parce qu'ils exposent au risque de la sanction par l'enseignant. Cette menace de sanction qui plane, associée au fait de voir d'autres élèves se faire sanctionner et réprimander ne manquerait pas, selon nous, d'éveiller une fantasmatique proche de la forme prototypique « *un enfant est battu* ».

Lorsque la dynamique fantasmatique est suffisamment structurée et que le sujet fille ou garçon s'inscrit dans la problématique œdipienne, il peut faire appel au fantasme de fustigation qui permet au sujet d'éprouver une jouissance passive à travers la réalisation du souhait incestueux inconscient d'être aimé par le père en suivant l'équivalence inconsciente, être aimé / être battu par le père.

Ce fantasme est le fruit de transformations successives schématiquement ordonnées en trois phases (S. Freud, 1919/2011, p127-129) :

1. la première phase du fantasme met en scène un enfant battu par un adulte indéterminé qui se révèle être, avec quelques investigations analytiques, le père de l'enfant. L'enfant battu étant un enfant connu, haï dans un contexte de rivalité œdipienne, souvent un des frères et sœurs. Freud note que l'on peut contester le terme de fantaisie pour cette première phase. « *il s'agit peut-être plutôt de souvenir de ces incidents qu'on a vu de ses yeux ou de souvenirs de souhaits …* ». La fustigation vient signifier à l'enfant : « *le père n'aime pas cet autre enfant, il n'aime que moi* ».Cette pensée a le don d'éveiller le sentiment de culpabilité associée à la relation incestueuse génitale prohibée.
2. Dans la deuxième phase, sous l'effet du sentiment de culpabilité, l'enfant fille ou garçon fait pénitence en se positionnant comme battu par le père, s'étayant sur une logique que Freud formule ainsi : « *non il ne t'aime pas car il te bat* ». Il y a donc transformation du sadisme de la première phase en masochisme. Le fantasme prend cette forme masochiste sous l'effet du sentiment de culpabilité mais aussi (et peut-être surtout) par la régression sur un mode sadique-anal du souhait incestueux d'être aimé par le père. Le fantasme de cette deuxième phase est particulièrement sujet au refoulement et n'est donc accessible qu'en étant reconstruit au travers de l'analyse. Freud souligne qu'il est une « *construction de l'analyse* » accompagnée d'un « *haut degré* » d'excitation sexuelle. Freud note que « *cette phase est de toutes la plus*

importante et la plus lourde de conséquence » pour le sujet et pour l'avancée de l'analyse.

3. Dans la Troisième phase, le fantasme met en scène des enfants battus par un substitut du père (professeur, éducateur, etc…), scène à laquelle l'enfant producteur du fantasme, assiste en position de spectateur. L'enfant opère donc un déplacement en attribuant son rôle à des enfants anonymes et le rôle du père à un de ses représentants symboliques. Le fantasme, sous cette forme finale, a pour particularité d'être accessible à la conscience tout en conservant une grande part de la charge d'excitation sexuelle naissant de la deuxième phase refoulée. Cette troisième phase prend une forme sadique mais en fin de compte la satisfaction est avant tout masochiste car l'enfant s'identifie inconsciemment aux enfants battus par le substitut du père et satisfait ainsi (par identification) le souhait incestueux d'être battu –aimé par le père. Freud écrit que cette troisième phase « *prend en charge l'investissement libidinal de la part refoulée du fantasme, et avec lui aussi, la conscience de culpabilité attachée à son contenu*. ». En ce qui concerne le garçon, à partir de cette troisième phase il attribut le rôle du père à la mère et l'énoncé fantasmatique devient « *je suis battu par la mère* ».

Les fantasmes originaires (nous insistons surtout sur les fantasmes de séduction et de scène primitive) sont donc mis en jeu dans la relation enseignant-élève(s), mais celle-ci mobilise également toute une fantasmatique relative aux expériences relationnelles du nourrisson avec l'adulte à des stades préœdipiens du développement. Il convient de les appréhender pour comprendre la dynamique activité-passivité impliquée dans la relation à l'enseignant, telle qu'elle trouve à s'élaborer dans le fantasme.

3.2. Fantasme d'incorporation :

Il est probable que l'apprentissage en tant que tâche consistant à s'approprier et intérioriser des notions et opérations logiques nouvelles sollicite sur le plan fantasmatique l'incorporation. L'incorporation désigne « *un processus par lequel le sujet, sur un mode plus ou moins fantasmatique, fait pénétrer et garde un objet à l'intérieur de son corps.* » (J. Laplanche & J. B. Pontalis, 1988, p200). Le terme d'incorporation fait aussi référence à un mode de relation d'objet caractéristique du stade oral. L'incorporation intervient à l'origine dans le développement du processus d'introjection. J. Laplanche et J. B. Pontalis identifient «

trois significations bien présentes dans l'incorporation : se donner un plaisir en faisant pénétrer un objet en soi ; détruire cet objet ; s'assimiler les qualités de cet objet en le conservant au dedans de soi. » (1988, p200) . Bien que l'oralité reste la voie royale de toute incorporation, toutes les zones érogènes ainsi que certaines fonctions du corps sont susceptibles d'être convoquées dans les fantasmes d'incorporation (incorporation anale, visuelle, auditive, tactile). B. Gibello postule que ce qu'il nomme le « *processus d'incorporation* » est impliqué dans les premiers apprentissages de l'enfant. Selon lui, l'assimilation d'un nouvel objet à connaître opère selon un processus d'incorporation. Ainsi écrit-il, « *le processus d'incorporation orale du sein paraît être un cas particulier d'un processus beaucoup plus général d'incorporation par les divers schèmes moteurs dont dispose l'enfant pour assimiler divers objets qui attirent son attention.* » (2009, p185).

Dans le contexte de la relation élève(s)-enseignant, nous supposons que l'objet à incorporer pourra être aussi bien le savoir que l'enseignant lui-même. La position d'enseignant ne manque pas d'éveiller des angoisses d'être dévoré par le groupe d'élève. Angoisses qui peuvent faire émerger des pensées du type : « il faut que je les tiennent dès le départ sinon je vais me faire bouffer. ». Enseignant et élèves peuvent être pris dans une dynamique groupale délétère générée par un fantasme dont la configuration se rapprocherait du mythe de la horde primitive (S. Freud, 1923) ; il risque alors de se former une coalition des frères (élèves) pour tuer le père (enseignant) et l'incorporer oralement (le manger et le digérer) de façon à assimiler ses qualités, plus particulièrement son savoir.

Selon N. Abraham et M. Torok (1987), si le fantasme d'incorporation entretient un lien étroit avec le processus d'introjection, c'est surtout parce qu'il est le signe privilégié d'un désir voire d'un besoin d'introjection inassouvi. Le fantasme d'incorporation viendrait en place d'une introjection avortée. Si nous replaçons ceci dans la contexte de l'expérience d'élève, le sujet peut avoir recours à ce fantasme lorsqu'il est confronté au manque d'introjection d'une qualité de l'objet enseignant. À défaut d'introjecter il va fantasmer l'incorporation d'une qualité de l'enseignant. Selon N. Abraham et M. Torok « *reconnaître dans le fantasme d'incorporation une manière de langage disant le désir d'introjecter c'est accomplir un grand pas dans la cure analytique* » (1987/2009, p239) ... peut-être aussi dans la compréhension de la relation enseigné(s)-enseignant(s)

3.3. Fantasme d'intrusion dans le ventre maternel et de son exploration :

Mélanie Klein (1976) a mis en évidence que le développement intellectuel et affectif de l'enfant dépend fondamentalement de la possibilité de désirer et fantasmer l'exploration de l'intérieur du corps de la mère. Selon elle, ce désir est nourri par l'envie de posséder la mère, donc la tenir sous emprise. Les enfants qui refouleraient trop tôt et/ou excessivement ce désir seraient susceptibles d'être empêchés de développer une appétence pour l'exploration et la compréhension du monde. Selon B. Golse « *l'énigme du dedans de l'objet* (maternel) *fournit probablement les racines prégénitales de l'ultérieure curiosité sexuelle* » (2002, p10) qui vient nourrir ensuite, après sublimation, la curiosité intellectuelle.

Cette source prégénitale de la curiosité sexuelle ne tarirait jamais vraiment et sa visée nous semble bien rendue par l'expression "savoir ce que l'autre a dans le ventre". Cherchant à montrer que le désir d'exploration du ventre maternel reste agissant tout au long de la vie, B. Golse donne l'exemple familier des garçons en période œdipienne qui prennent (un malin) « *plaisir à démonter tous les objets qui leur passent entre les mains* » (2009, p16).

En conséquence, nous supposons que lorsque l'enseignant est positionné par les élèves comme détenteur d'un savoir attaché à ce qui fait profondément énigme pour eux, alors, cet enseignant sera susceptible de faire l'objet de fantasmes liés au désir d'exploration et de contrôle du ventre maternel.

3.4. Problématique de la forme dans la relation élève-enseignant et sa traduction dans le fantasme :

R. Kaës s'est engagé, depuis les années 60, dans une étude des processus psychiques opérant dans la formation et plus particulièrement l'étude des désirs et de la dynamique fantasmatique en jeu dans la relation entre être(s) en formation et formateur. Ses réflexions s'étayent sur sa propre expérience de formateur, et sur un travail continu de réflexion en commun avec d'autres formateurs cliniciens intéressés par la dynamique de groupe d'un point de vue psychanalytique. R. Kaës (1975) émet l'hypothèse selon laquelle toute formation mobilise vivement une problématique autour de la forme qui trouve à se figurer dans le fantasme qu'il nomme « *on (dé)forme un enfant* ». Selon lui, tout engagement dans une formation (en tant que formateur ou être en formation) serait en partie sous-tendu par la quête avant tout narcissique d'une bonne forme de soi. Cette bonne forme de soi, renvoie selon O. Nicolle (2011) tout à la fois à un objectif à atteindre et à quelque chose d'irrémédiablement perdu étroitement lié aux expériences précoces de la relation à l'objet maternel. Se former c'est donc, dans une certaine mesure, chercher à retrouver et/ou reconstruire la forme de soi

idéalisée caractéristique du paradis perdu des origines. Par ailleurs, se former veut dire accepter de changer donc de perdre certains éléments constitutifs de la forme de soi pour en gagner d'autres, ce qui sollicite un travail de « *deuil des formes de soi perdues* » (R. Kaës, 2011, p26). La formation sollicite donc un certain travail d'élaboration de la perte mobilisant des tendances antagonistes : réparer et détruire ; former, reformer ou déformer.

Plus fondamentalement, se former-déformer ou être formé-déformé engage l'antagonisme pulsionnel entre « *pulsions de mort (dé-former) et les pulsions de vie (former, reformer...).* » (2011, p10)

La relation entre être en formation et formateur implique un jeu de reflet des formes qui fait écho selon nous à la relation « *homosexuelle en double* » (R. Roussillon, 2008) dans l'originaire de la relation à la mère. Ainsi chacun, dans une certaine mesure, attend de l'autre qu'il reflète un élan, une dynamique de formation qui va dans le sens d'une progression vers une bonne forme de soi idéalisée. Ensemble, formateur et sujet en formation, « *rêvent* (ou fantasment ?) *la forme idéale* » (Kaës, 2011, p12). Ce jeu de reflet particulièrement présent au début de la formation pour créer une illusion narcissique atténuant le choc de la rencontre, doit laisser suffisamment de place à la signification d'un écart entre les protagonistes sous peine de dériver vers une relation spéculaire qui emprisonne plus qu'elle n'émancipe. Le sujet en formation doit apprendre à reconnaître l'écart qui le sépare du formateur mais aussi de la bonne forme qu'il cherche à atteindre. « *le caractère irréductible de cet écart est le moteur même du désir de formation, du travail qu'elle requiert et de l'illusion qu'elle inaugure.* » (R. Kaës, 1975/2007, p72). Cet écart se soutient de la référence à un tiers qui trouve à s'incarner dans le respect « *des règles qui régissent la situation formative* » ainsi que dans un certain rapport au savoir. « *la référence à un savoir en constitution, disponible à la démarche hypothétique , accessible au prix dont se paie la vérité est aussi une référence tierce* » (p72).

Selon R. Kaës, les personnes engagées dans une formation portent une demande qui contient en elle un conflit entre désir de changer et désir de préserver sa forme intacte ou crainte de perdre et de se perdre dans le changement. Il écrit que « *dans le mouvement même où la formation et d'abord dans le fantasme, est susceptible d'apaiser l'angoisse* (de perte, de changement)*, celle-ci ressurgit de sa source pour s'opposer à toute modification ressentie alors comme atteinte narcissique et destruction de soi par l'autre* » (1975/2007, p69). Il ajoute que « *cette liaison fondamentale de la demande de changement et de la crainte de déformation est généralement escamotée dans la demande manifeste, mais elle apparaît nettement dès que le processus formatif est en voie de s'engager.* » (1975/2007, p69). Ce

conflit et les éprouvés qui l'accompagne viennent solliciter les expériences précoces du sujet dans la relation à ses « *premiers formateurs* », et mobilise notamment la reviviscence et l'élaboration du vécu du sujet étant nourrisson face à l'action « *formatrice-déformatrice de la mère* ».

R. Kaës émet donc l'hypothèse que les conflits et éprouvés suscités par le processus de formation trouvent à s'élaborer à travers une fantasmatique de la forme de soi et de l'autre. Il propose en conséquence de synthétiser ces enjeux "sous la forme" essentielle d'une configuration fantasmatique qu'il nomme « *on (dé)forme un enfant* ». Ce fantasme directement inspiré du fantasme « *on bat un enfant* », présente selon lui un potentiel figuratif très riche par la multiplicité et la permutabilité des formes qu'il peut engager. Ce fantasme est ainsi « *lisible comme un scénario à plusieurs personnages, dont les emplacements sont permutables, dont l'action se développe sur le mode de la dramatisation des enjeux de désir et de défense et qui admet un retournement des positions actives et passives du sujet et de l'objet.* » (2011, p9).

Chapitre C. Complémentarité ou affrontement des dimensions passive et active à l'adolescence : quels retentissements sur la relation de l'élève avec ses enseignants ?

Passivité et adolescence sont étroitement liées dans la mesure où un changement interne sur les plans physique et psychique s'impose au sujet qui arrive en période d'adolescence. Des excitations et des pensées souvent coupables s'imposent à lui, si bien que les adolescents expriment fréquemment cette impression d'un corps étranger interne qui les agit ou les parasite – « *ça me prend la tête* ». Nous dirons que toujours, dans une certaine mesure, la puberté et le pubertaire entrent par effraction dans « *l'encore enfant* » (Ph. Gutton, 1991) qu'est le sujet arrivant en âge d'adolescence. Le pubertaire serait défini comme l'ensemble des transformations psychiques qui accompagnent la puberté. Ainsi « *le mot puberté est au corps ce que le pubertaire est à la psyché* » (Ph. Gutton, 1991/2013). Tout comme la puberté, le pubertaire est un passage obligé dans l'histoire de tout sujet. Ce changement passivant pour le sujet mobilise en retour une forte activité pour se faire et se croire acteur du changement en cours. L'enjeu serait de développer une créativité personnelle et groupale qui donne le sentiment de se changer, se construire au lieu d'être changé, modelé par des mouvements provenant de l'interne, ainsi que des injonctions parentales et sociaux-culturelles identifiées comme externes.

Nous tenterons de rendre compte dans les chapitres suivants d'une dialectique entre : d'une part, la passivité telle qu'elle est mobilisée par l'éprouvé des modifications internes subies du fait de la puberté et du pubertaire ; et d'autre part, l'activité créatrice de l'adolescent dont l'enjeu principal est de se positionner comme auteur-acteur du changement en cours. À l'issue de cette étude de la dialectique passivité-activité à l'adolescence, mise en perspective avec nos précédentes réflexions sur le décrochage scolaire et l'expérience d'élève ; nous proposerons une lecture du processus de décrochage scolaire, envisagé sous l'angle d'un certain rapport de l'adolescent aux enseignants qui participe d'une dynamique de rupture avec le système scolaire.

I. Passivité et séduction par le corps génital :

La puberté amène la production accrue des hormones sexuelles ayant un effet direct sur l'excitabilité qui situe l'orgasme génital au centre des plaisirs. L'enfant pubère observe, assiste passivement à la transformation de son corps sous l'effet des phénomènes endocriniens. Ce terrain biologique entraîne des modifications psychiques : les mouvements pulsionnels acquièrent une force nouvelle et l'enfant voit son corps évoluer vers une forme adulte, ce qui alimente et réveille les fantasmes incestueux et parricides œdipiens. Le sujet se sent investi de potentialités physiques qui rendent possible la relation incestueuse. Ce réveil fantasmatique et pulsionnel change la relation aux figures parentales : les objets parentaux tendent à revêtir un caractère séducteur et persécuteur. Ceci est inévitable : « *l'interprétation violente, obligée, de l'éprouvé pubertaire est incestueuse* » (Ph. Gutton, 1991/2013). Selon Ph. Gutton (2006), « *l'encore enfant* » situe dans un premier temps ces éprouvés pubertaires comme prenant leur source dans le corps, « *corps génital* » (car la satisfaction s'organise sous le primat du génital) qui revêt, de fait, un caractère d'imprévisibilité, d'étrangeté et d' « *extra-territorialité* » (p51). Il écrit que « *le corps génital et les objets qu'il investit (expériences sexuelles et amoureuses) séduisent l'encore enfant, sorte d'auto-pédophilie*. » (2006, p51). Nous émettons l'hypothèse avec B. Golse (2013), que le sujet adolescent ou en fin de pré-adolescence est confronté à la reviviscence de la séduction originaire dans la rencontre avec le caractère énigmatique des éprouvés et représentations pubertaires excitantes émergeant "sans crier gare". « *Dans ce contexte c'est le corps de l'adolescent qui peut revêtir lui-même, parfois, la fonction de signifiant énigmatique pour l'adolescent et ce ne sont plus, alors, les soins maternels, mais ses propres fonctionnements corporels qui viennent réactiver*

chez lui cette situation de séduction originaire » (2013, p51). Nous pourrions supposer que le sujet expérimente à nouveau la position passive caractéristique de la séduction originaire qui réside dans l'impuissance à traduire les messages énigmatiques provenant du corps. B. Golse parle de « *passivité traductrice* » (2013, p50) pour qualifier cette impuissance à traduire. L'adolescent va donc devoir se réapproprier ce corps nouveau, « *corps génital* » (Ph. Gutton, 1991) et, comme C. Chabert (2002) et Ph. Gutton (2006) le soulignent, ce travail nécessite d'accepter la passivité dans une relation à un corps source d'affects et d'excitations imprévisibles vecteurs d'énigme. Ph. Gutton écrit que « *la passivation au corps génital reflète l'acceptation de la situation pubertaire rendant l'introjection possible* » (2006, p51). Accepter l'expérience de passivité dans le rapport à un corps nouveau est la condition pour que le sujet introjecte cet objet/corps, qui perd ainsi de son étrangeté et, peut-être plus généralement, relance ou préserve une capacité d'introjection des expériences nouvelles.

Si, pour des raisons diverses, l'adolescent ne peut éprouver d'abord, puis figurer ensuite (éprouvé et figuration en interaction) cette position passive d'être affecté-modifié par quelque chose (objet non-identifié) qui vient de son corps, alors il sera susceptible d'avoir recours à la haine de son corps et de l'autre. Pour éviter de haïr son corps et d'exercer une emprise auto-destructrice sur lui, l'adolescent va préférentiellement haïr l'autre, en particulier les parents et leur substituts (les enseignants sont susceptibles d'entrer dans cette catégorie). De fait, il y a souvent « *un balancement entre haine des objets parentaux (et de façon régressive la mère) et haine de l'objet-corps* » (2006, p52). La haine dévie naturellement vers les figures parentales dans la mesure où les haïr permet de garder une bonne distance avec eux, tout en les gardant près de soi comme "meilleurs ennemis", ce qui est une manière, normalement temporaire, de résoudre la conflictualité inhérente à la dépendance dans la relation aux figures parentales. Par ailleurs, les figures parentales bénéficient dans la majorité des cas, de l'idéalisation inconsciente nécessaire pour être élus objets de haine préférés. « *le persécuteur a besoin d'une certaine idéalisation : pour être accusé encore faut-il qu'il le mérite, que cela vaille le coût. Ainsi dit-on que l'objet de haine ne déçoit jamais.* » (2006, p53). Enfin la relation aux figures parentales, tout comme la relation au corps nouvellement génital à l'adolescence est marquée par un enjeu autour de l'emprise. Dans ce contexte, la haine selon Ph. Gutton est une façon de se défendre contre l'emprise potentielle de l'autre objet parental et objet corps, car haïr c'est mettre une distance qui prémunit de l'intrusion manipulatrice voire de l'indifférenciation. La haine est un affect courant chez les adolescents qui n'est pas le signe d'un fonctionnement pathologique. C'est seulement lorsque la haine semble verser dans la démesure qu'elle peut être interprétée comme signe pathognomonique

mis en perspective avec d'autres éléments de la personnalité et de l'histoire du sujet. La haine repose sur le procédé de la projection, procédé défensif couramment usité par les adolescents (A. Birraux, 2000).

Nous proposons de décrire le déroulement du processus projectif ainsi :

Ce qui est ressenti et perçu par l'adolescent comme une tentative d'emprise provenant de son corps (emprise du corps sur le sujet), il le projette sur la ou les figures parentales de telle manière que leur est attribuée une intention d'emprise sur lui et son corps. Une fois la figure parentale investie de ces intentions d'emprise, il peut la haïr sans trop culpabiliser puisque celle-ci est persécutrice. Il préserve ainsi son corps de la haine et de la violence qui auraient dû être dirigées contre lui. Comme le souligne Ph. Gutton (2006), ce procédé est souvent imparfait et une partie de la haine et de la violence reste souvent dirigée vers le corps.

Ce procédé présente un inconvénient notable du fait que celui qui projette doit se garder son ennemi à proximité, à portée de projection en quelque sorte, pour pouvoir évacuer ses mouvements haineux au quotidien. Il est ainsi dépendant de son ennemi pour son bien-être. Ce processus entre, nous semble-t-il, dans le cadre de ce que P. Aulagnier nomme « *une relation persécutive* » qui s'installe lorsque « *l'appel à un persécuteur hors-je et hors-corps, à un persécuteur supposé occuper une place, un lieu dans la réalité extérieure est la dernière manœuvre qui reste au je pour ne pas le rencontrer (le persécuteur) dans son propre corps, pour se préserver du risque que ce soit entre lui et son corps qu'éclate un conflit mortifère dont la destruction des deux serait alors l'inévitable résultat.* » (1986, p319-320) Parmi les persécuteurs tout désignés « *supposé(s) occuper un place, un lieu dans la réalité extérieure* » et dans la société, les enseignants nous semblent des cibles privilégiés, du fait, notamment, qu'ils sont susceptibles de faire l'objet de mouvement transférentiels "pour le meilleur et pour le pire". Ainsi, comme l'ont souligné N. Catheline (2012) et S. Freud (1914), les adolescents sont susceptibles de déplacer (transférer) sur la relation à certains enseignants, des désirs, des mouvements d'amour et d'agressivité qui se jouent ou qui auraient dû se jouer dans la relation avec leur parents. Par ailleurs, l'enjeu d'emprise particulièrement présent dans la relation entre l'enseignant et les élèves au niveau du collège ne manquerait pas de favoriser l'émergence d'une relation persécutive au sens de P. Aulagnier (1986).

Nos réflexions nous conduisent donc à supposer que la difficulté pour accepter, accueillir l'effet du corps en soi, et ainsi éprouver le corps à l'adolescence, peut se manifester entre-autre par des difficultés relationnelles avec certains enseignants. Il nous semble que

cette supposition tend à être étayée par les observations de V. Melin (2016) qui parle du « *corps décroché* » des adolescents dits décrocheurs.

Nous avons évoqué la passivité sollicitée par le rapport au corps à l'adolescence, mais une autre forme de passivité doit être abordée qui se trouve convoquée dans le travail d'élaboration de la perte propre à l'adolescence : c'est cette *« passivité première qui tient à la dépendance à l'égard de l'objet* » décrite par Green (1999) qui relève plutôt de ce qu'il appelle la passivation.

II. Passivation, passivité et élaboration de la perte à l'adolescence :

A l'adolescence, le lien aux figures parentales faisant peser la menace de l'inceste, elles ne peuvent plus jouer comme avant (la puberté-le pubertaire) leur rôle d'étayage du narcissisme et du surmoi. Le sujet se trouve donc, dans une certaine mesure, dans une situation de crise car il doit aller chercher des soutiens narcissiques auprès de personnes moins marquées par la menace incestueuse. Nous pouvons dire, que s'impose au sujet un remaniement de son étayage narcissique à un moment où il en a particulièrement besoin. L'adolescent est donc tenu de déplacer son investissement libidinal vers d'autres figures que les figures parentales et prendre effectivement de la distance vis-à-vis de ses parents, ceci passe par un travail d'élaboration de la perte.

Tout adolescent se confronte à la perte du lien aux figures parentales tel qu'il s'était tissé dans l'enfance et constitué dans la phase de latence: perte de l'étayage narcissique parental de l'enfance, perte des espoirs inconscients de réalisation des vœux œdipiens, *« perte de l'idéal de toute puissance parentale* » (M. Emmanuelli, C. Azoulay, 2009, p191). Étroitement liée à cela, une autre perte marque le travail d'adolescence : la perte du corps d'enfant concomitante à la nécessité d'opérer un choix de positionnement dans une identité sexuée. Ces expériences de perte et le travail de séparation nécessaire, mettent à l'épreuve la solidité et la fonction contenante des objets internes, éveillant à la fois l'angoisse de perdre l'amour des parents et celle d'être abandonné par eux. Ces angoisses sont d'autant plus prégnantes que les mouvements agressifs orientés vers les objets parentaux sont intenses et les menacent de destruction. Ces expériences de pertes angoissantes entraînent la reviviscence des expériences de pertes et de séparations ayant marqué les relations précoces parents-enfant. Cette confrontation renouvelée à la perte met en jeu la capacité à s'éprouver

dépendant d'un étayage venant de l'autre et notamment des parents (dépendant de leur amour, de leur soutien, de leur autorisation pour faire …). Nous supposons que « *la passivité première qui tient à la dépendance à l'égard de l'objet* » (au sens de Green, 1999) se trouve donc remise en avant de la scène adolescente. C. Chabert (2002) souligne que l'élaboration de la perte nécessite une certaine passivité (ou un travail de la passivité) qui consiste notamment dans l'accueil et la reconnaissance des affects dépressifs générés par la perte. Nous pouvons en voir l'expression dans ces expériences de mal-être caractéristiques de l'adolescence que sont « *l'ennui, la morosité et l'humeur dépressive* » (M. Emmanuelli et C. Azoulay, 2009).

A l'adolescence, la dépendance à l'égard de l'objet et son corollaire de passivité se trouvent étroitement mêlées à la satisfaction pulsionnelle sous le primat du génital. En effet, Ph. Gutton (1991) postule que la puberté amène avec elle l'espoir renouvelé d'une complétude narcissique qui prendrait corps dans la relation sexuelle, et plus largement la relation amoureuse. À l'adolescence, l'activité pulsionnelle réveillée induit une pression accrue à la satisfaction sur un mode génital qui ne trouve son aboutissement que dans une relation de partage du plaisir avec l'autre. Sur le plan du désir et du fantasme naît l'espoir d'une complémentarité avant tout narcissique dans la relation à l'autre sexe, équivalent d'un retour vers une complémentarité perdue de la relation entre l'enfant et son premier objet d'attachement. L' « *éprouvé* » de l'excitation sexuelle dans ce nouveau corps pubère renvoie le sujet à « *la certitude d'une complémentarité* » accessible. Ph. Gutton (1991) parle d'une « *unité narcissique originaire pubertaire* » qui fait écho au « *narcissisme originaire entre mère et bébé* » (1991, p35-36). Le sujet croit plus ou moins consciemment en la possibilité d'une unité narcissique « *résultant de l'intuition de l'autre sexe susceptible de combler le manque* » (1991, p36).

A partir de ces réflexions, nous pouvons postuler qu'à la puberté et tout au long de l'adolescence, la dialectique passivité-activité est mise en jeu dans la travail de la perte, surtout, nous semble-t-il, à travers le couple dépendance (passivité)/indépendance (activité). Être dépendant c'est subir l'attente d'un autre qui nous délivrera d'une tension qui augmente à mesure qu'on attend. Ce couple dépendance-indépendance, se trouve particulièrement mis en jeu dans la création identitaire adolescente. En effet, l'adolescent a besoin de l'étayage de l'autre pour se créer une identité, le regard de l'autre et l'identification aux pairs et aux ascendant se révélant des appuis fondamentaux. Cependant dans le même temps, il doit pouvoir suffisamment se sentir et se croire indépendant pour nourrir l'illusion nécessaire qu'il est auteur-compositeur-interprète de lui-même (Ph. Gutton, 2008).

III. Passivité dans la rencontre du féminin à l'adolescence et activité réactionnelle défensive :

À la puberté, les signes physiques du féminin apparaissent aux yeux des filles comme des garçons avec la naissance des attributs féminins porteurs d'une puissance érotique nouvelle. Selon J. Schaeffer, E. Kelly-Penot et R. de la Vega (2007), ces changements corporels féminins mettent au devant de la scène le sexe féminin, le vagin. Cette entrée en scène du sexe féminin contribue à éveiller pour les filles et les garçons des angoisses et des fantasmes caractéristiques du féminin liés à « *la pénétration du moi et du corps par un étranger* » porteur d'une excitation pulsionnelle. Une fantasmatique de la pénétration qui prend préférentiellement la forme d'une pénétration par le pénis paternel. L'angoisse du féminin chez le garçon prend de façon privilégiée « *la forme d'une angoisse de pénétration homosexuelle par le pénis du père* », angoisse à l'origine du « *refus du féminin* » (J. Schaeffer, 1997, p67) chez l'homme, selon Freud (1937). En effet, ce qui est perçu par l'homme comme position passive vis-à-vis du père ou son substitut fait peser la menace de castration donc est évité ou refusé. « *Chez la fille, le fantasme «Un enfant est battu» Freud (1919) témoigne de l'effraction de la figure du père dans l'Œdipe féminin et de l'appel à une séduction pénétrante : le fantasme d'« être battue » par le père signifie régressivement et très inconsciemment le désir d'«être pénétrée sexuellement» par lui. Fantasme de séduction effractrice, témoignant de la nature masochiste du désir érotique féminin, qui resurgira violemment à l'adolescence, avec toutes les défenses du Moi, et qui pourra mener, lors de la rencontre avec un « amant de jouissance » (Schaeffer, 1997a), à l'extase féminine.* » (J. Schaeffer et al., 2007, p269-270). L'adolescent(e) face à l'irruption du féminin serait tenu(e) d'effectuer un travail particulier d'élaboration qui passe par un lâcher prise du moi. Un travail du moi qui « *exige de sa structure anale qu'elle mette en œuvre sa fonction d'ouverture (démission du fantasme de tout contrôler)* » (J. Schaeffer, 1997/2013, p67). Elle note que « *c'est le travail le plus difficile* » et que « *la clinique nous oblige à dire qu'il est rarement effectué* » (p67).

Ce travail passe notamment par le développement d'un nouveau rapport au corps dont nous avons vu qu'il est le premier séducteur à l'adolescence. J. Schaeffer et al. (2007) soulignent que l'adolescent est tenu de développer une capacité à être séduit par ce nouveau corps pubère et proposent de considérer que cette entreprise nécessite la mise en œuvre d'une « *autoséduction* ». Elles désignent ainsi un processus qui consiste à entretenir avec l'autre

interne et externe un rapport de séduction au sein d'un espace transitionnel. Cet espace est dit transitionnel dans la mesure où l'agent de la séduction est situé dans un lieu suffisamment indéterminé entre l'interne et l'externe, entre soi et l'autre, donc entre séduire (position active) l'autre et être séduit (position passive) par l'autre. « *Ceci peut prendre la forme, bien connue à cette période, d'une autoséduction à travers une personne considérée, indépendamment de son sexe, comme un double faisant le lien entre une séduction interne, celle de la pulsion, et une séduction externe, celle d'un étranger inquiétant. Il s'agit d'une sorte d 'objet-personne transitionnel, qui peut être totalement abandonné par la suite, une fois que sa fonction de double a produit son effet de passeur. La relation est homosexuée, plutôt qu'homosexuelle, car elle vise à éviter la confrontation à la différence des sexes, trop angoissante.* » (2007, p270).

Selon F. Marty (2002), le refus de la passivité se trouve étroitement lié au refus du féminin à l'adolescence et participe de « *la difficulté que rencontrent garçon et fille dans le processus de génitalisation* » du corps et de la relation à l'autre. J. Y. Chagnon (2005) et F. Marty (2002, 2009) se sont attachés à mettre en lumière et analyser la problématique des adolescents pris dans une incapacité à tolérer et opérer ce travail du féminin et de la passivité. Adolescents qui ne peuvent se défaire de représentations parentales et du corps sur un mode phallique. La différence des sexes restant pour eux organisée selon un principe phallique de possession : avoir ou ne pas avoir le phallus. Pour ce qui concerne les filles, « *ce refus a des conséquences encore plus nettes (que pour les garçons) car il les prive de l'identification féminine en renforçant chez elles une identification virile, phallique qui leur donne le sentiment de pouvoir rivaliser avec les garçons (donc de ne pas renoncer à avoir le pénis) et ne pas renoncer à être toute entière sans manque* » (2002, p69-70). F. Marty (2002) souligne que ces adolescents, filles et garçons, « *ne peuvent tolérer d'être influencés par des objets dont ils n'auraient pas la maîtrise et risquent de se rigidifier dans une position (phallique) qui leur barre l'accès à la génitalité et au processus d'adolescence* » (p69).

F. Marty (2009), développe le concept de « *paranoïa ordinaire* » de l'adolescent(e) qui nous semble pouvoir éclairer le processus de refus de la passivité et du féminin à l'adolescence. Cet auteur désigne ainsi une configuration fréquente (d'où le qualificatif ordinaire) de la problématique adolescente, qui consiste pour le sujet adolescent à investir la relation au parent du même sexe, en vue de maintenir refoulés les désirs incestueux pour le parent de l'autre sexe, et ainsi éviter l'angoisse de castration. Par l'investissement de la relation au parent du même sexe, ces adolescents cherchent également à maintenir l'étayage narcissique de la latence, garanti par l'identification au parent rival idéalisé. Finalement ils

souhaitent, d'une certaine manière, avoir recours une nouvelle fois à la solution trouvée au sortir de l'Œdipe infantile, à savoir l'identification au parent rival. Le problème est que cette relation d'identification homosexuelle se sexualise avec le pubertaire et tend à éveiller des fantasmes passifs correspondant à l'œdipe inversé, surtout dans le cas des garçons. Au lieu de désinvestir cette relation homosexuelle trop sexualisée, l'adolescent dénie avec force sa part d'homosexualité latente et la projette avec une force proportionnelle sur l'extérieur. L'extérieur, l'autre, revêtent donc un caractère particulièrement persécutant, car étant gratifiés d'intention malsaine de pénétration-intrusion, qui prend souvent une tournure anale pour les garçons. Pour les adolescents très inscrits dans cette paranoïa, une grande part de leur attention sera tournée vers éviter ou dénoncer (avec jouissance ?) la position de « *se faire baiser* » voire « *enculer* », « *niquer* ». Ces adolescents seront extrêmement sensibles à l'expérience de confrontation au pouvoir adulte qui éveille l'excitation liée à la position passive rejetée. J. Y. Chagnon et F. Houssier (2012), indiquent que le refus de la passivité empêche l'adolescent d'adresser une demande (de soin, d'étayage, de transmission ...) car faire appel à un tiers impliquerait un investissement transférentiel qui « *met à l'épreuve la capacité d'accepter une certaine forme de dépendance et de passivité à son égard. Tout au moins la tolérance aux fantasmes de dépendance et de passivité* » (p923). Ces adolescents restent donc excessivement accrochés à une conception infantile narcissique-phallique du monde et d'eux-même, ne sachant pas faire une place à la nouveauté pubertaire qui trouve normalement à se figurer dans la représentation de la complémentarité des sexes.

Selon Ph Gutton (2008), les changements pubertaires conduisent inévitablement le sujet vers un conflit interne dû à la confrontation entre « *deux modèles théoriques qui se distinguent et s'affrontent* » (p95) : théorie du monisme phallique (un seul sexe phallique à posséder, le sexe masculin) et la théorie de la différence des sexes qui puise sa force dans la conviction d'une complémentarité possible masculin-féminin, « *complémentarité d'abord corporelle* » (p96). La conception narcissique-phallique valorise ce qui relève du masculin viril et oriente vers l'emprise dans la relation au monde et à soi-même. Cette conception se trouve bousculée par le pubertaire, l'adolescent est donc poussé à assouplir sa position phallique. Ce travail d'assouplissement n'est pas simple étant donné l'inégalité des forces en jeu : « *la première* (force, valeur phallique) *non seulement est dominante* (dans le psychisme du sujet mais aussi dans la société), *mais veut dominer : elle est toute d'emprise. La seconde, proche de sa source corporelle, est ineffable, intime, entre l'idéalisé et le brut, soignant tendresse et sensualité, interactive au fond de l'enfant récemment pubère – artiste dirais-je.* »

(Ph. Gutton, 2008, p96). Si cette souplesse ne peut être trouvée, c'est la configuration décrite précédemment qui risque de se produire (narcissisme-phallique).

La passivité, entendue comme l'éprouvé de l'effet de l'autre en soi et la figuration fantasmatique du sujet en position passive, se trouve donc mobilisée à la puberté par :
- les transformations corporelles vécues comme étrangeté en soi (et qui nécessite en retour une activité de familiarisation que nous évoquerons plus avant)
- la problématique de la dépendance
- et la problématique du féminin

Certains adolescents se trouvent particulièrement en difficulté pour opérer ce travail de la passivité qui va de l'éprouvé au fantasme (et réciproquement), du fait de leur ancrage trop rigide dans un registre narcissique-phallique de la personnalité. Pour ces adolescents, le recours à la projection semble la principale solution. Ils projettent sur "certains autres" secrètement idéalisés (cibles de prédilection) leur vécu d'emprise qui caractérise le rapport à leur corps, ainsi que des intentions d'intrusions, reflets déformés de leurs fantasmes homosexuels passifs.

Nous pensons que les enseignants peuvent entrer dans le club des objets privilégiés de projection et donc de haine, ceci notamment parce que la relation enseignant-élève sollicite particulièrement la capacité à accepter l'effet de l'autre (enseignant) en soi et met inévitablement en jeu l'emprise et la séduction. Par ailleurs, le recours excessif à la projection laisse peu de place à l'introjection de l'expérience scolaire, c'est à dire l'introjection de l'autre interne (mouvements affectifs et pulsionnels activés lors de cette expérience) et de l'autre externe (traits de l'objet enseignant, nouvelles notions à apprendre).

Voici proposée une lecture de ce qui peut conduire des adolescents ou pré-adolescents à ne pas pouvoir accueillir le savoir d'un autre adulte, particulièrement dans le cadre scolaire. Ils nous semble intéressant de l'envisager comme une dynamique délétère qui participe du désinvestissement et/ou du rejet du système scolaire, conduisant certains vers le décrochage scolaire.

Nous avons jusque là fortement insisté sur la dimension passive telle qu'elle se trouve mise en jeu à l'adolescence, mais la lecture serait incomplète si nous n'abordions pas l'activité créatrice de l'adolescent. Considérant que passivité et activité sont les deux faces d'une même pièce, ces deux dimensions sont à envisager dans leur dialectique. Ainsi l'éprouvé des

changements pubertaire (passivité et passivation) est, ou devient, insupportable si une activité créatrice de mise en forme (des éprouvés) ne peut se déployer.

En appui sur les réflexions suivantes, nous proposerons d'envisager le décrochage scolaire comme le symptôme d'une activité créatrice adolescente empêchée.

IV. Création identitaire adolescente difficile comme voie de compréhension des difficultés dans la relation à l'enseignant

1. L'activité créatrice adolescente :

Nous aurons essentiellement recours à la théorie élaborée par Ph. Gutton (1991, 2008) pour étudier l'activité créatrice adolescente. Cet auteur nous dit que le sujet encore-enfant confronté aux nouveaux éprouvés pubertaires va devoir mettre en forme la matière brute constituée de sensations, de mouvements pulsionnels excitants et d'affects. Cette entreprise de formation est identitaire dans la mesure où elle participe de la construction d'une identité plus souple, moins menacée par la nouveauté pubertaire. Ainsi le sujet « *saisi par l'informe, voudrait voir* (et faire) *émerger une gestalt, une bonne forme de lui-même*. » (Ph. Gutton, 2008, p78).

Pour mener (suffisamment) à bien cette tâche créatrice, l'adolescent va s'appuyer sur son moi idéal, formation intrapsychique qui va lui fournir l'élan narcissique nécessaire et va donner une orientation dans sa quête de forme identitaire. Le moi idéal est défini par Ph. Gutton comme une instance fruit de l'union du narcissisme primaire et du ça, formée à partir de l'identification à un objet idéalisé, « *un bel objet* ». Le moi idéal est reconnu dans la champ de la psychanalyse comme porteur d' « *un idéal de toute-puissance narcissique forgé sur le modèle du narcissisme infantile* » (J. Laplanche & J. B. Pontalis, 1988, p255).

Le moi idéal mis à contribution, fourni l'illusion narcissique nécessaire pour se lancer dans l'aventure de la créativité. En effet, « *pour « faire son adolescence », il faut tel Prométhée, se croire hors du temps, sans finitude, porté par une conviction d'immortalité.* » (2008, p70). L'adolescent doit pouvoir suffisamment nourrir l'illusion qu'il peut se (re)créer lui-même sans dépendre de l'apport et de l'étayage d'un autre. Le moi idéal orienterait l'activité de mise en forme de l'adolescent vers la recherche de la « *toute beauté* ». La bonne forme de soi est une belle forme. Cette belle forme de soi se situerait dans une filiation directe avec l'éblouissement supposé du nouveau-né face à la beauté de l'objet maternel

(Meltzer, 1985). L'encore-enfant chercherait une réitération de cet éblouissement initial par la création d'une belle forme de soi. L'atteinte éphémère du beau est d'abord validée par l'affect spécifique qui l'accompagne. Le pendant de cet éblouissement et de cette quête de belle forme serait ce questionnement lancinant « *est-ce aussi beau à l'intérieur ?* » (2008, p67).

L'activité créatrice adolescente opère selon une temporalité de l'éphémère. À peine la belle forme a t-elle été trouvée-créée que déjà elle a disparu, s'est échappée et éveille le sentiment de perte et de manque. Au début du processus de création identitaire, les formes de soi sont multiples, correspondant à une saisie fragile des éprouvés du moment, mais l'adolescent est amené progressivement à en faire la synthèse toujours inachevée. Il s'agit de trouver une cohérence dans la galerie des autoportraits qu'il s'est créé tout en préservant une mobilité de l'agencement identitaire. L'identité serait, plus que jamais à l'adolescence, « *une gestalt narcissique en mouvement* » (Ph. Gutton, 2008, p111). Si l'agencement des formes de soi est trop figé, pas assez mobile et modulable, l'adolescent est gagné par le sentiment de laideur dans le rapport à lui-même ; « *le souhait de « se poser » va avec la crainte de ne plus pouvoir bouger, d'être figé avec la douleur de l'attente* » (2008, p77).

La figuration de l'éprouvé se fait d'abord par le corps, c'est à dire par l'action (mise en acte, passage à l'acte), le soin porté à l'apparence physique et plus largement le langage du corps (langage non verbal). L'adolescent se familiarise ainsi avec son corps en transformation. L'adolescent expose ses actes, son apparence et plus fondamentalement son corps au jugement d'autrui. Peut-être plus que le jugement, c'est l'effet produit sur autrui qui va déterminer en retour la beauté de la forme naissante. L'activité de mise en forme identitaire passe en premier lieu par un certain travail de l'apparence. Il s'agit de trouver une ou des apparences qui disent vrai, qui révèlent l'intime tout en le voilant suffisamment aux yeux des autres et de soi-même. L'adolescent doit trouver le juste écart entre ce qu'il est, son identité et le masque qu'il présente aux autres.

Les formes créées doivent répondre à certains critères d'idéalité, c'est à dire que l'adolescent par sa création doit contenter à la fois l'idéal du moi, formation de l'infantile dépassée par la nouveauté pubertaire, et les nouveaux objets idéaux qu'il s'est choisis et forgés. Ainsi Ph. Gutton remarque que « *à l'adolescence, la belle œuvre infantile est remise en question par la nouveauté pulsionnelle qui effectue un travail de désidéalisation. ... L'adolescent se sent tiré à hue et à dia par les idéaux parentaux, les idéaux qu'il rencontre en dehors de la famille et, surtout, les idéaux qu'il se construit en interprétant son environnement* » (2008, p86). Dans ce contexte de « *crise des idéaux* », le corps est utilisé comme moyen d'expression des enjeux du conflit, mais fait aussi fonction de socle, de

surface limitante permettant de préserver une cohésion, une sécurité malgré la bataille interne. « *Le statut* (adolescent) *du corps en fait « un espace temps toujours assez là » ... le corps serait comme la terre mère, lieu et enjeu où se livre une guerre civile.* » (2008, p94). L'adolescent propose chacune de ses créations formelles aux « *instances idéalisantes* (idéal du moi et surtout les nouveaux objets idéalisés) ... *qui vont par l'esthésie de leur jugement, les confirmer, les répudier, les modeler.* » (2008, p108).

L'adolescent imite les nouveaux objets idéaux qu'il s'est trouvés-créés et souvent tend à faire passer ces imitations pour ses créations propres, à ses yeux comme aux yeux des autres. En effet, il est important pour lui de se croire à l'origine du processus créatif, auteur-compositeur de soi-même. Dans cette perspective J-B Chapelier (2000, 2002) repère que le fantasme d'auto-engendremnt (engendrement de soi-même par soi-même) est fréquent dans les mises en scène groupales des adolescents. Concernant le recours à l'imitation, Ph. Gutton parle d'une « *esthétique mimétique* » préalable à un réel processus d'identification. « *avant la géniale identification, l'imitation travailleuse* » (J. Chasseguet-Smirgel, 1990 citée par Ph. Gutton, 2008, p87). En étayage sur l'imitation, l'adolescent s'identifie, c'est à dire qu'il introjecte des qualités des objets idéalisés, les intégrant dans son agencement identitaire. Par un jeu d'identification, qui se déroule sur la scène de l'inconscient et dans l'intersubjectivité, l'adolescent renforce ses assises narcissiques tout en adaptant son identité aux nouveaux enjeux de l'adolescence. Au fur et à mesure de sa création identitaire, l'adolescent va élargir son champ d'identification : c'est à dire qu'au début du voyage d'adolescence, le sujet cherche en l'autre le reflet de lui-même rassurant (identification narcissique) face à la déstabilisation pubertaire, et progressivement, lorsque ses assises narcissiques sont plus solides, il accède à un type d'identification plus ouvert à l'altérité, à l'inconnu. Ainsi selon J. Y. Chagnon et F. Marty, « *la sortie du processus d'adolescence passe par la capacité de l'adolescent à se défaire de l'attraction narcissique du même ... pour devenir responsable de ses paroles de ses pensées et de ses actes* » (2006, p9). L'identification aux ascendants va avoir pour effet de changer la nature de la question identitaire œdipienne : « *qu'est-ce-qu'être un garçon ou une fille ?* » tend à devenir « *qu'est-ce-que devenir un homme ou une femme ?* » (E. Ortigues, 1999, cité par F. Marty & J. Y. Chagnon, 2006, p7) orientant de fait la création adolescente vers l'avenir.

L'adolescent pour se créer doit donc en passer par une multitude d'emprunts (emprunts par introjection) faits aux autres par le biais de l'identification. Nous supposons que cela mobilise une capacité à s'éprouver dépendant de l'autre qui renvoie à la passivité,

mais aussi une aptitude à croire ou s'illusionner que la création en cours est indépendante de l'apport des autres, ce qui permet de supporter la dépendance.

L'adolescent, à l'issue de ce travail créatif identitaire (qui se poursuit tout au long de la vie avec une intensité moindre), peut nourrir le sentiment qu'il a trouvé une façon originale d'être et de se présenter au monde, « *une originalité* (identitaire) *partageable* » (Ph. Gutton, 2008). Cette œuvre identitaire concilie des exigences contradictoires fondamentales : appartenir (à une communauté sociétale, familiale) et s'appartenir (liberté individuelle, indépendance) ; différenciations et similitudes ; nouveauté et continuité (filiation). L'œuvre identitaire est aussi une histoire, « *une légende personnelle* » (Ph. Gutton, 2008) que l'adolescent s'est construite pour s'approprier son passé, sa place dans la filiation et finalement donner un sens à son existence.

Nous sommes en accord avec J. Y. Chagnon et F. Marty (2006) pour postuler que cette originalité identitaire partageable trouve en premier lieu à s'exprimer à travers "le style".

« *Le style c'est la façon d'être de chacun, c'est l'expression de sa singularité. Le style emprunte ses moyens d'expression à la communauté d'appartenance pour imprimer sa marque en s'y dégageant ou en s'y conformant...* » (2006, p9). Le style c'est aussi une façon d'être reconnu par l'entourage à une place unique, originale. « *le style peut être le travail conscient pour se faire (une image). Mais au fond le style est surtout le résultat d'un travail inconscient* » (2006, p9)

La création identitaire a besoin d'un cadre dans lequel se déployer. Ce cadre est constitué des lois qui régissent la société et des règles opérant au sein des institutions fréquentées par l'adolescent, en premier lieu « *l'école et la famille* » (Ph. Gutton, 2008, p150). Le cadre dépend également de la façon dont il est incarné par ceux qui sont chargés de le faire respecter, principalement les adultes. L'adolescent se construit dans une certaine mesure selon « *une opposition dialectique avec l'emprise institutionnelle* » (2008, p150), c'est à dire que l'opposition lui permet d'affirmer une position identitaire, de se différencier et de se sentir exister car être contre c'est déjà être et c'est aussi s'appuyer contre une surface limitante. Sans limites l'adolescent est exposé à la confusion. Le cadre institue une place dans laquelle l'adolescent est sommé de se mettre (place d'élève par exemple) et il reviendra à l'adolescent de se l'approprier ou de la refuser. Cette place constitue un point d'encrage à partir duquel l'adolescent peut créer une position originale. Le cadre rassure et assure l'adolescent par sa

constance et sa solidité, qui contraste avec l'inconstance de ses états émotionnels et la fragilisation de ses repères.

Selon Ph. Gutton (2014) le cadre institué doit réserver des espaces, constituer des aménagements dans les règles du jeu, pour que la créativité adolescente puisse se vivre et éventuellement interroger le cadre en retour selon un processus démocratique. C'est avant tout, selon lui, cette capacité du cadre à autoriser voire générer un questionnement constructif participant d'une création commune qui « *fait autorité* ». « *Son autorité n'est évidemment pas synonyme de répression, mais la marque d'une « capacité d'instituer des formes vivantes »* (2014, p127).

Cette question du cadre de l'institution scolaire ou de la forme scolaire, nous avons vu que les adolescents identifiés comme à risque de décrochage scolaire viennent particulièrement la pointer.

Dans le prochain chapitre il s'agira d'envisager le décrochage scolaire comme symptôme d'une créativité en panne. Nous étudierons ensuite dans quelle mesure la forme scolaire proposée à ces adolescents peut participer d'un empêchement de la créativité et comment elle se trouve interrogée par les adolescents eux-mêmes.

2. Création identitaire en panne et la solution du (sado?)masochisme en milieu scolaire :

N. Catheline (2001, 2011) et D. Marcelli (2011) supposent que la plupart des difficultés rencontrées par les adolescents dans le champ scolaire « *sont les marqueurs d'un travail psychique de séparation qui n'arrive pas à se faire* » (N. Catheline, 2001) et entrave la création adolescente. L'entrée au collège constitue, nous l'avons vu, un changement de milieu considérable qui sollicite d'avantage l'autonomie de l'élève, notamment, parce que l'enfant peut moins compter sur l'étayage du transfert dans le cadre d'une relation plus proche et constante avec un(e) enseignant(e). Ce changement, nous le supposons, ne manque pas de mobiliser un travail de séparation et est susceptible de faire violence à des pré-adolescents qui ont particulièrement besoin de l'étayage de l'adulte pour se confronter aux savoirs scolaires. Dans ce contexte, la forme scolaire imposée à ces adolescents risque d'être vécue et traitée sur le plan fantasmatique, comme une déformation (Kaës) ou autrement dit une « *injonction que tout change* » (J. Y. Rochex, 1998). La chose empire en classe de quatrième, car les savoirs transmis impliquent que l'élève accède à la pensée hypothético-déductive et ce changement de mode de pensée logique met à l'épreuve les assises narcissiques des

adolescents. « *Abandonner certains modes de pensée pour d'autres plus complexes, ébranle le sentiment de complétude narcissique* » (N. Catheline, 2001, p175).

Ces pré-adolescents et adolescents mis en difficultés sur le plan scolaire et inscrits dans un travail de séparation difficile, doivent tout comme les autres, mettre en œuvre une activité créative identitaire. Ils se trouvent souvent entravés dans leur capacité à créer notamment parce que « *pour oser montrer sa création, pour faire preuve de créativité, il ne faut ni avoir (trop) honte de soi-même ni avoir (excessivement) peur du jugement des autres* » (N. Catheline & D. Marcelli, 2011, p149). Dans ces conditions d'un échec créatif, N. Catheline et D. Marcelli constatent que l'auto-sabotage représente souvent une solution : « *quand à mesure que le temps passe, l'adolescent doit faire l'amer constat qu'il est incapable de ce geste créateur ... il lui reste alors l'inépuisable possibilité de l'auto-sabotage* » (2011, p149). Ce procédé conduit selon eux certains jeunes vers le décrochage scolaire.

Cette remarque pose entre autres, nous semble-t-il, la question du recours adolescent au masochisme (auto-sabotage) lorsque l'activité créative est en panne. Question qui n'est pas vraiment approfondie par les auteurs dans leur ouvrage intitulé « *ces adolescents qui évitent de penser* » (2011) et que nous allons tenter d'étudier brièvement.

J. B. Chapelier et C. Martha (2002) observent à travers les psychothérapies de groupe d'adolescents, que ceux-ci ont particulièrement recours aux mises en scènes masochistes et utilisent les différentes formes de masochismes définis par Freud (1924) : masochisme érogène, masochisme moral et masochisme féminin. Selon Ph. Jeammet, les conduites masochistes sont en premier lieu « *un moyen de maîtriser une menace identitaire et de dissolution du moi, par le pouvoir d'emprise que procure à ce moi fragilisé sa capacité de reprendre un rôle actif et une maîtrise sur l'environnement par le recours toujours possible à la douleur* » (2000, p66).

Compte tenu de ces réflexions il nous semble intéressant d'envisager le décrochage scolaire sous l'angle d'une conduite masochiste visant la maîtrise d'une excitation qui ne peut être intégrée dans l'activité créative adolescente.

J. B. Chapelier et C. Martha (2002) constatent, dans le cadre des groupes thérapeutiques, que les adolescents ont particulièrement recours à des mises en scène qui relèvent du masochisme moral quand ils se sentent submergés par l'excitation et/ou quand leur narcissisme est menacé. Les auteurs présentent le masochisme moral comme une

modalité d'évitement d'un sentiment de culpabilité devenu insupportable. Cet insupportable proviendrait du fait que la culpabilité est ressentie par le sujet comme une soumission au surmoi (surmoi dont la cruauté s'est accentuée du fait de la menace d'inceste et de parricide accrue à l'adolescence) assimilée à une position sexuelle passive rejetée. Dans ces conditions, le sujet va opter pour une érotisation de la culpabilité, ce qui lui permet de reprendre une position active qui consiste en la recherche (active) de la punition, équivalent inconscient de la relation sexuelle passive avec le père. Selon S. Freud (1924) le moi du sujet régresse vers une resexualisation de la morale émanant du surmoi ce qui ravive le complexe d'œdipe.

Sur le plan de la dynamique activité-passivité, l'adolescent qui recourt au masochisme moral, passe donc d'une position passive subissant les assauts du surmoi et de l'excitation pulsionnelle, à une position active qui consiste à rechercher activement une position passive masochiste, ce qui constitue un mode de traitement (faute de trouver le « *geste créateur* ») de l'excitation pulsionnelle. La recherche de punition peut aller loin dans la destruction de soi nous dit S. Freud : « *pour provoquer cette punition par le représentant ultime des parents, le masochiste doit faire ce qui est inopportun, agir contre ses intérêts, détruire les perspectives qui s'ouvrent à lui dans le monde réél, et éventuellement annihiler sa propre existence réelle.* » (1924/2011, p183).

Ainsi, la conduite de certains adolescents qui se font exclure de multiples fois de différents collèges, vont de conseil de discipline en conseil de discipline, pourrait, il nous semble, être appréhendée du point de vue du recours au masochisme moral dans un contexte de création identitaire en panne.

Cela pose la question du lien entre l'institution qui exclue et l'adolescent qui chercherait à se faire exclure. N'y a-t-il pas une entente tacite entre institution et adolescent pour donner forme à un scénario d'exclusion ?

Il nous paraît intéressant de proposer une compréhension de ce qui se joue dans l'exclusion mutuelle entre institution scolaire et adolescent sous l'angle de la mise en scène sacrificielle.

3. Le martyre adolescent et créativité en panne

F. Richard (2002) et Ph. Gutton (2011, 2014) chacun avec des approches différentes et, nous semble-t-il, complémentaires, insistent sur la dimension sacrificielle de certains comportements masochistes adolescents qu'ils mettent en perspective avec une problématique sociétale.

F. Richard propose d'interpréter les actes masochistes adolescents comme « *des substituts déqualifiés de l'initiation traditionnelle* ». Selon lui, tout un versant de la symptomatologie adolescente « *pas forcément pathologique* », dont font partie les conduites masochistes, « *trahit, comme par défaut, une exigence d'organisation symbolique de la relation d'objet, de la relation sociale et de la relation au monde* » (2002, p23). La société proposant moins qu'auparavant un cadre symbolique qui marque notamment le passage de l'adolescence à l'âge adulte, les adolescents viendraient convoquer par leurs actes une intervention sociétale qui présentifie un cadre symbolique sur lequel ils pourraient s'appuyer.

F. Richard propose de penser certaines conduites masochistes adolescentes comme un « *recours à l'acte* » (plutôt que passage à l'acte) qui évite de glisser vers une fusion-indifférenciation originaire et remplit une fonction identitaire dans la mesure où il permet « *l'auto-constitution de soi comme victime sacrificielle.* ». Il décrit ainsi le scénario fantasmatique sacrificiel qui sous-tend le recours à l'acte masochiste : « *un fantasme d'infanticide (cachant en fait l'agressivité parricide), débouchant finalement sur le triomphe de l'enfant devenu héros (« ce plus jeune fils préféré de la mère », premier poète épique qui se détache de la foule lors de l'émergence adolescente, dit Freud) »* (2002, p25). Le recours à l'acte masochiste (recherche de la punition, auto-agressivité) serait en premier lieu, une tentative de reprendre une position active en réaction à la passivité traumatique de l'enfant dans le fantasme de scène primitive. L'adolescent mettrait en scène par son acte l'enfant exclu, « *sacrifié* » de la scène primitive. Ainsi écrit-il : « *le sacrifié c'est aussi l'exclu, le laissé pour compte, ne l'oublions pas. On se sacrifie (ou, à l'inverse on agresse) en réponse à la violence et à l'obscénité des imagos parentales dans la scène primitive.* » (2002, p26). Le recours à l'acte masochiste sacrificiel serait également une tentative échouée de mettre en forme, avec le concours de la société si possible (l'enseignant par exemple), un rituel symbolique d'expiation de la culpabilité éveillée par le meurtre du père, mais c'est aussi une façon voilée de tuer fantasmatiquement le père. « *en effet du point de vue freudien, structurellement, la violence dirigée contre la victime émissaire (ou contre soi-même dans l'auto-sacrifice) le serait en fait contre la figure du père œdipien et, plus profondément, contre celle du père narcissique tout puissant de la horde primitive* » (2002, p28).

Ph. Gutton (2011) s'intéresse lui au phénomène du « *martyre adolescent* ». Il désigne ainsi un certain type de masochisme typiquement adolescent, qui est une mise en scène en externe (dans la réalité) du combat qui se joue d'abord au niveau intrapsychique (en interne) entre des instances de l'infantile (idéal du moi, surmoi) excessivement rigides, et le désir de

création inspiré de la nouvelle conviction pubertaire idéalisée, avant tout, celle de la différence-complémentarité des sexes.

L'adolescent martyr est tout accaparé par ce qu'il ressent et conçoit comme une guerre d'emprise entre, d'une part, les idéaux de l'infantile (théorie phallique) qui lui semblent régner dans le monde adulte et, d'autre part, l'idéal pubertaire pour lequel il veut être un défenseur acharné, coûte que coûte. Selon Ph. Gutton, « *la philosophie qui sous-tend le martyre comporte une dénégation du génital en tant que source de plaisir ... en transformant ce dernier en affaire de pouvoir* » (2011, p34). Cette configuration serait, selon Ph. Gutton, l'expression d'une défense contre ce qu'il nomme « *la dépression d'idéalité* ».

L'adolescent martyr projette sur l'extérieur sa scène de guerre ou de supplice héroïque interne. Il va donc avoir tendance à attribuer à certains adultes de son entourage « *(parental, éducatif)* » le rôle du martyriseur inscrit dans le camp de l'infantile phallique et s'attribuera le rôle de martyr meurtri parce que ses aspirations idéales (avant tout narcissiques) sont disqualifiées et non-reconnues par l'autre. Pour prouver aux autres et à lui-même la disqualification subie, il va utiliser l'attaque du corps « *visible par l'autre* » investie comme un argument irréfutable (2011, p37) qui prouve, démontre sa révolte, et l'attaque dont il fait l'objet. Il s'agit en premier lieu, par ce procédé, de recourir à « *un auto-sabotage agi pour plaider contre un sabotage subi ; martyr pour ne pas être victime* » (2011, p37). Le fantasme de martyr et sa mise en scène alimentent l'illusion narcissique de soi grandiose car le sujet est seul contre tous, partant au combat malgré une défaite certaine et affichant un « *même pas mal !* » malgré les coups mortels reçus. Selon Ph. Gutton, « *la scène du martyre* » entre réel et fantasme comprend « *trois Autres* : *le martyriseur, le spectateur et le tiers* » (2011, p43). Les rôles de martyriseur et de martyr peuvent facilement s'inverser, « *qui est martyr de qui ? Voilà un thème souvent débattu en séance familiale. Renversement et succession de rôles.* » (2011, p43). Le spectateur s'apparenterait à « *un sujet « idéalisé interne ou externe faisant office de fonction paternelle et tenant lieu du phallus symbolique »* » (J. McDougall, 1968, citée par Ph. Gutton, 2011, p43). Le tiers est un sujet décalé par rapport aux enjeux d'emprise, avec qui le dialogue est possible, personnage que Ph. Gutton nomme le « *sujet parental de transfert* », mais l'adolescent n'a pas toujours à sa disposition une telle personne.

Ph. Gutton postule que la naissance de ce type de problématique adolescente dépend fortement de la façon dont l'environnement adulte et sociétal va accueillir les aspirations profondes de l'adolescent. Ainsi, écrit-il à propos des adolescents martyrs : « *lorsque l'environnement n'est pas suffisamment bon, l'adolescent souhaite le changer pour vivre sa*

métamorphose et le voilà crispé dans son attente, trop à l'écart, bref jeté dans une nécessité d'emprise » (2011, p43). Selon lui, les actes de révolte adolescents étroitement liés au scénario du martyre, sont particulièrement susceptibles d'être une réaction à une institution et plus largement à une politique qui n'entend pas, et n'accueille pas suffisamment les aspirations « *démocratiques* » des adolescents (Ph Gutton, 2014, p147 et 177). Aspiration à une créativité en groupe, « *un vivre avec* » dans une « *communauté* » détachée d'une structure trop hiérarchisée.

Si nous déplaçons la problématique sur le terrain de l'école, du collège plus particulièrement, nous nous demandons ce qu'il en est de la capacité de ce type d'institution scolaire à accueillir la métamorphose adolescente telle qu'elle se présente aujourd'hui, avec ses enjeux de créativité identitaire et de recherche (parfois masochiste) d'un symbolique sociétal ?

« *Selon Rosalto, le sacrifice serait une façon de traiter la culpabilité individuelle mais aussi collective en l'assignant à des causes et des objets précis et localisables* » (F. Richard, 2002, p27) remplissant la fonction de "bouc émissaire". Le sacrifice intervient ainsi pour canaliser la violence individuelle et sociétale.

L'institution scolaire en excluant l'élève adolescent ou pré-adolescent, ne participe t-elle pas parfois ou souvent d'un scénario sacrificiel bancal ? Alimentant peut-être ainsi, les tendances masochistes de certains adolescents qui chercheraient activement à "se faire décrocher". Nous reprenons ainsi les termes employés par N. Catheline qui propose de distinguer « *ceux qui décrochent d'eux-mêmes et quittent l'école* » et ceux qui « *se font décrocher* » (2017, p41) .

A la puberté, la dialectique activité-passivité se déploie en rapport avec des changements corporels et psychiques qui passivisent le sujet encore-enfant, requérant sa capacité à éprouver l'effet de l'autre en soi (passivité) en interaction et interdépendance avec la possibilité de créer des « *formes de soi émues* » (Ph. Gutton, 2008) et de les agencer en une gestalt identitaire. À la puberté et tout au long de l'adolescence, la dialectique passivité-activité est mise en jeu dans la travail de la perte, surtout, nous semble-t-il, à travers le couple dépendance-indépendance. Nous remarquons une nouvelle fois que passivité et activité "font la paire" : l'activité créative puise sa matière première dans l'éprouvé (passivité et passivation) et sans la créativité l'éprouvé est vécu comme un corps étranger interne qu'il s'agit d'expulser par projection (paranoïa ordinaire) et contrôler en maintenant une emprise rigide sur soi et sur l'autre.

Nous avons tenté de montrer que la problématique du décrochage scolaire et les difficultés relationnelles avec les enseignants peuvent être interprétées comme symptomatologique d'une dialectique passivité-activité entravée.

Nous pouvons distinguer deux profils d'adolescents :

- les adolescents qui restent campés sur une position narcissique-phallique, rejetant la passivité, ceci, d'autant plus qu'ils la désirent secrètement (position passive érotisée dans la relation à une figure paternelle). Ces adolescents ont tendance à développer une « paranoïa ordinaire » associée à des conduites dont la visée est essentiellement l'emprise sur soi et sur l'autre.
- les adolescents qui ont recours au masochisme dont nous avons relevé trois formes : le masochisme moral, le scénario sacrificiel et la scène du martyre. Quelque soit la forme, le recours au masochisme permet aux adolescents de reprendre ou préserver une position active mise à mal par l'échec de l'activité créative identitaire. Le masochisme moral vise à éviter la passivation face à l'excitation débordante et la soumission au surmoi. Le martyre adolescent lutte contre l'effondrement dépressif. Le recours à l'acte masochiste sacrificiel permet d'éviter la reviviscence de la position passive traumatique de l'enfant dans le fantasme de scène primitive.

CONCLUSION

Le décrochage scolaire peut être conçu comme un processus de rupture qui met en jeu l'équilibre que le sujet-élève doit trouver entre les contrats narcissiques primaires (filiation) et secondaires (affiliation). Ce processus de décrochage s'actualiserait en premier lieu dans la relation de l'élève aux enseignants. Nous avons mis en évidence que les enseignants sont souvent l'objet d'une forte attente de la part des élèves et peut-être surtout de la part des élèves à risque de décrochage scolaire. C'est donc sous l'angle de la relation réelle et fantasmatique que l'élève entretient avec l'enseignant, que nous avons choisi d'approcher la problématique du décrochage scolaire au niveau du collège. Nous nous intéressons plus précisément à la difficulté éprouvée par certains élèves pour investir ou supporter la relation pédagogique élève-enseignant.

Plusieurs auteurs insistent sur le rôle de l'identification (A. Sirota, 2007 ; B. Pechberty, 1999 ; J. Y. Rochex, 1998 ; J. Filloux, 1996) et du transfert (J. Filloux, 1996 ; C. Blanchard-Laville, 2001) dans la construction d'une relation pédagogique. B. Pechberty (1999) et J. Y. Rochex (1998) insistent particulièrement sur l'importance de l'identification intergénérationnelle élève-enseignant qui alimente l'idéal du moi. Nous supposons que dans le cas de nombre d'élèves présentant un risque de décrochage, ce processus identificatoire est empêché, ce qui crée des difficultés dans la relation aux enseignants. Ceci est dû à plusieurs facteurs qui ont en commun, nous semble-t-il, l'éprouvé insupportable de la passivation qui émerge et est mis en jeu dans la relation aux enseignants. Nous faisons ici référence à l'angoisse :

- d'être changé, déformé, du fait notamment des nouvelles injonctions en terme de "savoir être" (autonome, savoir passer de la relation au maître de l'élémentaire à la diffraction des transferts au collège, etc...) et de la confrontation à de nouveaux savoirs qui demande une certaine remise en question de la vision du monde.
- d'être sous l'emprise de l'enseignant et plus généralement de l'institution scolaire qui trouve à s'exprimer sur la scène de la relation à l'enseignant à travers des enjeux d'emprise sur le corps propre et sur le corps de l'autre.
- d'être confronté à l'impuissance face à l'échec des tentatives d'acquisitions scolaires lorsque trop de retards ont été accumulés en élémentaire.

Nous supposons que dans un tel contexte, l'identification à l'enseignant revêt un caractère menaçant en ce qu'elle implique de se laisser former-déformer par elle (l'identification à l'ascendant), ce qui ne manquerait pas d'éveiller l'angoisse de passivation.

A partir de ces éléments la question pourrait être : comment passer de la passivation à la passivité (acceptation et plaisir de la passivité) dans la relation à l'enseignant ?

Nous avons mis en évidence que la question du positionnement actif ou passif de l'élève dans la relation à l'enseignant fait l'objet d'un débat de longue date dans le champ de la pédagogie. Ce débat serait à situer dans le contexte socio-culturel contemporain d'une crise de la transmission qui touche l'école en tant qu'institution de transmission du savoir. Plusieurs auteurs (E. Diet, 2009, 2013 ; J. Arènes, 2014 ; M-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, 2016 ; N. Catheline, 2017) défendent l'idée selon laquelle la dimension de transmission intergénérationnelle qui imprègne la relation enseignant-élève tend aujourd'hui à être rejetée ou refoulée; ceci, au profit de la dissémination d'une vision de l'élève apprenant autonome-actif détachée des enjeux de la transmission intergénérationnelle. Un tel contexte ne nous semble pas favorable à la pensée d'une complémentarité entre passivité et activité de l'élève, tendant plutôt à opposer activité valorisée et passivité dévalorisée du côté de l'excessive dépendance et soumission.

C'est pour trouver une issue à ce dilemme et répondre à la question énoncée plus haut (comment passer de la passivation à la passivité dans la relation à l'enseignant ?) que nous nous sommes tournés vers l'étude de la dynamique activité-passivité selon une approche psychanalytique.

Nous avons pu découvrir que l'activité et la passivité sont les deux faces d'une même pièce pulsionnelle. L'une, l'activité, du côté de la mise en jeu de l'appareil d'emprise ; l'autre, la passivité du côté de la déprise autorisant l'être excité, affecté, surpris, échappant à l'emprise de l'anticipation.

Nous avons proposé de penser que l'équilibre entre activité et passivité se construit, s'apprend, dès les premiers échanges entre l'enfant et la mère ou son substitut. Cet apprentissage en passerait par la relation homosexuelle en double, le partage esthésique et affectif (Roussillon, 2008) ainsi que par les séductions originaire (J. Laplanche, 1990) et narcissique (P. C. Racamier, 1995). Au fur et à mesure du développement psycho-affectif, le jeu de l'activité et de la passivité dans le rapport à la pulsion et à l'objet trouve de plus en plus à s'élaborer et se figurer sur la scène du fantasme. Les fantasmes dits originaires jouant un rôle de premier ordre dans ce processus. La plupart de ces éléments constitutifs de la dynamique activité-passivité et de son développement, nous les retrouvons mis en jeux dans la relation à l'enseignant, telle qu'elle est théorisée par plusieurs auteurs d'inspiration analytique (S. Boimare, 2014; A. Sirota, 2007 ; B. Pechberty, 2015 ; J. Filloux, 1983, 1996 ; R. Kaës, 1975, 2011). Nous insistons particulièrement sur la prise en compte du rôle des

séductions narcissique, originaire et œdipienne et des fantasmes qui leurs sont affiliés, dans la construction de la relation pédagogique. Nous étayant sur les travaux de R. Kaës (1975, 2011), nous supposons que la relation pédagogique mobilise une fantasmatique spécifique qui tend fondamentalement à s'organiser sur le mode du fantasme « on (dé)forme un enfant » ; ce qui implique l'élaboration de la position passive pour être élève (accepter et désirer être (dé)formé par l'enseignant et le savoir transmis).

Ces questions de la forme, de la dé-formation et de l'informe se posent avec une importance nouvelle en période pubertaire et adolescente. Le travail créatif identitaire adolescent va notamment consister à créer une bonne forme de soi qui remplisse les conditions d'une originalité partageable. Ce travail nécessite de trouver une complémentarité passivité-activité, entre, d'une part, la passivité de l'éprouvé du côté de l'être affecté par l'autre interne et externe, et d'autre part, l'activité de mise en forme de la matière brute de l'éprouvé. Cette activité met en jeu l'appareil d'emprise visant la maîtrise des éprouvés et du corps, et en passe par la création d'œuvres esthétiques à valeur hautement narcissique.

A partir de ces éléments, nous choisissons d'envisager la problématique du décrochage scolaire au collège, comme le symptôme d'une difficulté pour trouver une complémentarité entre passivité et activité en période pubertaire. Nous proposons de distinguer deux problématiques adolescentes qui se caractériseraient notamment par la lutte contre la passivité et la passivation. Il s'agit des adolescents et pré-adolescents inscrits dans une problématique narcissique-phallique pour qui la position d'élève tendrait à éveiller une fantasmatique passive érotisée insupportable et donc rejetée. Il s'agit également de sujets qui recourent au masochisme dans la relation aux enseignants de façon à reprendre ou préserver une position active mise à mal par l'échec de l'activité créative identitaire.

En conséquence, nous suggérons que le décrochage scolaire au niveau du collège serait, dans de nombreux cas, l'expression d'une lutte contre la passivité et la passivation trop éveillée par l'expérience d'élève dans la relation à l'enseignant.

PARTIE 2: MÉTHODOLOGIE

I. Problématique et hypothèses :

Notre démarche de recherche s'origine dans ce questionnement qui constitue la problématique de notre étude :

Est-ce-que la façon dont les adolescents se représentent et éprouvent la relation aux enseignants entre en jeu dans le processus de décrochage scolaire ? Et si oui, en quoi les problématiques psychologiques des adolescents qui présentent un risque de décrochage au niveau du collège, influencent ce vécu et la construction de ces représentations attachées à la relation aux enseignants ?

Après consultation de la littérature traitant du lien entre la relation à l'enseignant et la façon dont le sujet investit le champ scolaire ; nous relevons que de nombreuses études dans le domaine des sciences de l'éducation, diverses sur le plan de la méthodologie et de l'orientation théorique, indiquent que la qualité de la relation aux enseignants joue un rôle important dans le processus d'investissement ou de désinvestissement de la scolarité. Selon une conception orientée par la psychanalyse, l'investissement de la scolarité est soutenu entre autres par des mouvements identificatoires et transférentiels positifs dans la relation intersubjective aux enseignants.

Pour se développer, ces mouvements solliciteraient un certain jeu entre activité et passivité sur différents plans :

- la dynamique activité-passivité en rapport avec l'excitation et l'affect
- les positions actives et passives dans le fantasme
- l'activité et la passivité de l'élève dans la relation à l'enseignant

Cela nous a amené à nous intéresser au décrochage scolaire sous l'angle d'une difficulté d'élaboration d'une complémentarité suffisamment bonne entre activité et passivité dans la relation intersubjective à l'enseignant, et plus largement, dans la relation à l'autre interne/externe.

Il nous est apparu que les oppositions (passives ou actives), les conflits récurrents dans la relation aux enseignants au niveau du collège peuvent souvent être interprétés du côté de l'élève (comme, peut-être, du côté de l'enseignant ou de l'institution) comme une tentative d'évitement et/ou de lutte contre une passivité insupportable.

A partir de ces réflexions nous avons défini deux hypothèses de recherche.

Hypothèses :

Hypothèse 1 :

pour un grand nombre d'adolescents de collège à risque de décrochage scolaire, la relation pédagogique est saturée par des expériences et des fantasmes de passivité-passivation à l'égard de l'enseignant

Hypothèse 2 :

l'expérience de passivité insoutenable qui caractérise le vécu d'élève dans la relation au professeur dépend de la façon dont ces adolescents s'inscrivent dans la dynamique pulsionnelle et fantasmatique activité-passivité. Cette dynamique se caractérise par le surinvestissement de l'activité au détriment de la passivité qui a une incidence néfaste sur la réceptivité (de l'enseignement) et l'identification (à l'enseignant).

II. Terrain de recherche :

1. Présentation générale des dispositifs"classe relais" et CMPP :

Tous les adolescents, qui constituent notre groupe de sujets, nous les avons rencontrés dans des structures nommées "classes relais". Tous, exceptée une adolescente, Selma, que nous avons rencontrée dans un Centre Médico Psycho Pédagogique.

Les CMPP sont des centres de consultation pour enfants et adolescents dans les quels est mis en œuvre un travail en équipe pluridisciplinaire (psychologue, psychiatre, psychomotricien, orthophoniste, psychopédagogue, assistante sociale). Nous avons pris contact avec ce CMPP en vue de rencontrer des sujets pour notre recherche et le médecin directeur, intéressé par notre recherche, nous a proposé de rencontrer Selma après en avoir discuter avec elle et obtenu son accord ainsi que celui de ses parents.

Les classes relais sont des dispositifs de l'éducation nationale qui, dans le texte de la dernière circulaire interministérielle éducation nationale et justice (n°2014-037 du 28.03.2014), sont présentés comme des acteurs a part entière de la lutte contre le décrochage scolaire.

Les premières classes relais ont été créées dans les années 90 dans un contexte sociétal de préoccupation par rapport à la violence des jeunes, et particulièrement, la violence en milieu scolaire. À cette période « *les plans antiviolence se succèdent : à chaque nouveau ministère de l'Éducation correspond un nouveau plan* » (M. A. Hugon et J. Pain, 2001, p82). Ces dispositifs naissent d'une réflexion commune entre éducation nationale et justice, initiée en partie du fait de la pression des demandes des équipes enseignantes qui exprimaient leur désarroi face aux agissements de certains élèves pluri-exclus et/ou absentéistes. Les premières classes relais ont donc initialement été pensées dans le cadre d'un travail sur les deux champs de l'éducation et de la justice dans un but affiché de prévention de la violence en milieu scolaire. C'est pourquoi, les premières classes relais accueillaient essentiellement des jeunes soumis à l'obligation scolaire et sous mesure judiciaire. Elles s'inscrivaient dans un partenariat étroit avec la Protection judicaire de la jeunesse. Assez vite, les classes relais se sont ouvertes à un public plus large, sortant du champ d'intervention de la justice. Aujourd'hui certaines classes relais ont une mission spécifique d'accueil des adolescents sous mesure de justice et d'autres accueillent un public plus diversifié. La Protection Judiciaire de la Jeunesse reste dans tous les cas un interlocuteur privilégié des classes relais.

Aujourd'hui, ces dispositifs sont destinés à accueillir des élèves collégiens de cinquième, quatrième et troisième relevant de l'obligation scolaire et repérés par les différents professionnels de leur établissement scolaire (et parfois aussi les services sociaux et/ou de la protection judiciaire de la jeunesse) comme inscrits « *dans un processus de rejet de l'institution scolaire et des apprentissages en risque de marginalisation sociale ou de déscolarisation : absentéisme non justifié, problèmes de comportement aboutissant à des exclusions temporaires ou définitives d'établissements successifs, mais aussi extrême passivité dans les apprentissages instaurant un processus d'échec et d'abandon.* » (circulaire n°2014-037). Cette définition du public accueilli a peu changé depuis la circulaire interministérielle éducation/justice du 12 Juin 1998 (M-A. Hugon &. J. Pain, 2001, p83-84).

Les recherches statistiques réalisées par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) parues en 2008 (note d'information du ministère de l'éducation nationale n°8. 13 mars) peuvent nous donner un aperçu du public accueilli en classe relais. Ce sont des élèves généralement âgés de 13 à 15 ans, principalement des garçons (78%), qui accusent un retard scolaire global dans leur majorité (80% des élèves accueillis en classe et ateliers relais) et ce retard est évalué en moyenne à 1an et 7 mois. Par ailleurs, deux tiers des élèves accueillis ne sont ni déscolarisés, ni absentéistes, les motifs de l'orientation en classe relais seraient donc à chercher ailleurs. Pour notre part, nous constatons une forte présence de

motifs liés à des comportements jugés trop perturbateurs qui prennent la forme d'agitation, de comportements agressifs et d'opposition passive. Enfin, pour finir ce tour d'horizon statistique, 41% des élèves de classe relais font l'objet d'une mesure éducative ce qui indique la forte fréquence des difficultés socio-familiales. Parmi ces mesures éducatives, seulement 5% seraient des mesures pénales. Nous avons effectivement constaté dans les trois classes relais fréquentées qu'un grand nombre d'élèves bénéficiaient d'un suivi socio-éducatif.

L'objectif du travail dans des dispositifs de type classe relais est principalement de « *permettre une démarche de réinvestissement dans les apprentissages et favoriser la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que l'appropriation des règles de la vie sociale et scolaire. Ils visent le retour réussi de l'élève dans des formations de droit commun.* » (circulaire n°2014-037).

Chaque classe relais est rattachée à un collège et accueille des élèves provenant de différents collèges dans un secteur géographique délimité. Elles accueillent un effectif de 12 jeunes au maximum et 6 jeunes minimum, pour des sessions de 7 semaines renouvelables sur une période ne devant pas excéder une année scolaire. Ces structures sont sensées intervenir auprès d'élèves « *qui ont bénéficié au préalable de toutes les possibilités de prise en charge prévues par les dispositifs d'aide et de soutien existant au sein de l'établissement* » (circulaire n°2014-037) scolaire d'origine. Elles interviennent donc en quelque-sorte "en dernier recours". L'admission en classe relais se fait en concertation avec le jeune et sa famille. L'accord des responsables légaux est obligatoire.

Les équipes de classe relais se composent généralement :

d'un enseignant présent à plein temps, souvent professeur des écoles (anciennement instituteurs) ayant une expérience de la pédagogie auprès d'un public en difficulté ; d'un éducateur des services sociaux ou judiciaires (Protection Judiciaire de la Jeunesse) présent sur un temps partiel ; et d'un adulte présent à plein temps qui aide à encadrer les élèves, à mettre en place les activités et soutient les élèves dans l'investissement de ces activités. Cette fonction est désignée "adulte relais" au sein des trois classes relais que nous avons fréquentées. Les "adultes relais" ne bénéficient pas d'une formation particulière correspondant à leur mission, leur formation varie en fonction des exigences des établissements qui les emploient.

Les classes relais proposent aux élèves un soutien individualisé qui fait entrecroiser le pédagogique et l'éducatif. Les professionnels cherchent avec chaque jeune à définir un projet qui puisse le mobiliser vers l'investissement des apprentissages dans le cursus scolaire

standard ou dans un cursus plus professionnalisant. Le travail avec les familles des élèves est important et c'est en grande partie le rôle de l'éducateur de tisser une alliance avec la famille et/ou travailler l'implication des parents dans le soutien du jeune vers l'investissement de la scolarité. Le travail éducatif semble aussi consister, d'après nos observations, à soutenir les adolescents dans leur démarche de formation et leur apprendre à vivre, travailler et échanger en groupe. L'éducateur fait le lien entre la classe relais et les services socio-éducatifs externes (les Centres d'Information et d'Orientation par exemples). Les classes relais travaillent autant que possible en coordination avec l'établissement d'origine de l'adolescent, notamment dans les moments importants que sont l'admission en classe relais et le retour dans le collège d'origine. L'équipe de la classe relais, l'établissement d'origine et le jeune mettent fréquemment en place un emploi du temps adapté, alternant entre présence en classe relais certains jours de la semaine, et présence dans le collège d'origine le reste du temps. Celui-ci peut varier dans le temps. Dans la perspective d'une découverte du milieu professionnel ou dans le cadre d'un projet de formation professionnelle précis, des stages peuvent être mis en place.

Les études du DEPP de 2009-2010 parues dans la note d'information du 12 Juillet 2014 du ministère de l'éducation nationale, montrent que les enseignants de classes relais proposent généralement une pédagogie plus individualisée, c'est à dire plus adaptée au rythme et aux difficultés scolaires et, nous ajouterons, non scolaires (socio-familiale, psychologiques, etc...) de chacun des élèves. Cette pédagogie est généralement différente de la forme scolaire de transmission dite magistrale, encore la plus répandue en milieu scolaire au niveau du collège. Ces études évoquent « *des modalités d'enseignement plus actives* » c'est à dire que les enseignants de classe relais ont plus souvent recours à la « *mise en activité* » des élèves, autour d'une tâche à effectuer en individuel ou en groupe et au « *cours dialogué* » qui prend la forme d'un échange avec l'enseignant de type questions-réponses. Les enseignants emploient plutôt des formes d'évaluation alternatives, qui pour une grande part sont regroupées dans la catégorie « *formes d'évaluation active* », désignant ainsi différentes méthodes qui visent toutes à impliquer l'élève dans l'activité d'évaluation de son travail. Les résultats de ces études reflètent ce que nous avons observé sur le terrain.

2. Présentation des classes relais fréquentées dans le cadre de notre recherche :

L'équipe de chaque classe relais est composée d'une enseignante présente à plein temps, d'une éducatrice du conseil général présente deux jours par semaine et d'un adulte

relais présent quasiment à plein temps. D'après les professionnels de ces classes relais, les élèves accueillis ont entre 13 et 16 ans. Plusieurs professionnels remarquent que les classes relais accueillent des adolescents de plus en plus jeunes, certains arrivant dès la sixième. Les élèves accueillis ne sont pas sous mesure de justice mais un certain nombre font partie de familles qui bénéficient d'une aide éducative, ou présentent des problématiques familiales (violence, précarité) qui pourraient justifier la mise en place d'une aide sociale et/ou éducative. La plupart vivent dans un milieu familial modeste sur le plan financier. Les professionnels identifient deux profils majeurs sur le plan des difficultés scolaires : les absentéistes et les adolescents qui vont à l'école mais ne s'inscrivent pas dans le travail demandé.

La structure du bâtiment de chaque classe relais, permet une différenciation des espaces selon le type d'activité mise en œuvre et, nous dirions, le type de relation mis en jeu. Nous avons identifié 3 à 4 espaces délimités par des murs avec des points de passage entre chacun d'eux.

Au sein de chacune des classes relais, il y a :

- un espace classe qui occupe plus ou moins de superficie (un peu moins de la moitié pour deux classes relais et plus de la moitié pour une),
- un espace où les élèves font des activités plus ludiques ou artistiques, et où se déploie un autre mode d'échange entre l'adulte (enseignante, éducatrice, adulte relais) et les élèves, un échange plus spontané et familier. C'est aussi, dans deux classes relais, un espace où soit l'éducatrice, soit l'adulte relais, peuvent travailler et échanger en relation duelle avec un élève. C'est donc un lieu où l'adolescent peut d'avantage se confier à l'adulte, jouer et tisser une relation d'étayage dans l'échange avec l'adulte.
- un espace bureau qui, dans deux classes relais, nous semblait essentiellement utilisé pour communiquer avec l'extérieur (par téléphone et par internet), remplir des tâches administratives et comme espace de rangement.
- un espace cuisine présent dans deux classes relais. La cuisine étant une activité souvent appréciée par les adolescents accueillis, d'après les enseignantes et les éducatrices de classe relais.

Il nous semble que la présence de trois adultes occupant des fonctions et des espaces différents au sein de la classe relais, permet aux adolescents de déployer différentes facettes de leurs problématiques, des transferts différents (paternel, maternel, narcissique, etc...) et travailler différents aspects de leurs difficultés (cognitive, narcissique, socio-familiale, etc...)

en fonction de l'adulte avec lequel ils sont en relation et de l'espace dans lequel l'échange se déroule.

Une des classes relais présente une implantation spatiale particulière dans son établissement scolaire de rattachement. En effet, cette classe est située à l'écart du bâtiment du collège de rattachement, séparée par une grille de celui-ci, avec une jonction par un portail. Les deux autres sont intégrées à l'enceinte du bâtiment de leur collège de rattachement.

La question de l'intégration des classes relais et des élèves de classe relais au sein des établissements de rattachement est un sujet qui s'est révélé problématique dans les trois classes relais. Nous aborderons cet aspect ultérieurement dans l'analyse des résultats.

3. Notre intervention en classe relais :

Parmi les trois classes relais, nous en avons surtout fréquenté deux sur une période de vingt et un mois, répartie sur trois ans. Nous sommes intervenus en classe relais essentiellement en vue de nous entretenir avec les adolescents. Nous rencontrions les adolescents soit dans un bureau situé dans l'enceinte de la classe relais, soit dans une pièce (bureau ou salle de réunion) située dans les bâtiments du collège auquel est rattachée la classe relais. Généralement, nous restions un peu en classe relais avant et après nous être entretenus avec l'adolescent, ce qui nous a donné l'occasion d'échanger avec les professionnels à propos des élèves de classe relais et de différentes problématiques qui se posent dans le travail avec eux. Pendant ces temps d'entre deux, c'est à dire entre notre arrivée en classe relais et le moment de l'entretien, ou entre la fin de l'entretien et notre départ de classe relais, nous avons pu, en plus d'échanger avec les professionnels, observer certaines scènes qui nous ont semblées riches en enseignement, notamment, sur le plan de la compréhension de la problématique des élèves et de leur relation aux adultes. Il nous est arrivé de participer avec les élèves à un jeu de UNO ainsi qu'à une séance d'activité autour du cirque, animée par un intervenant extérieur.

III. Notre population d'étude :

- D'un point de vue général :

Nous avons rencontré 17 sujets, 4 filles et 13 garçons, âgés de 13 ans à 16ans. Six de ces sujets sont âgés de 13 ans (Kevin,Aymeric, Helder, Naïma, Hans et Dorian), cinq de 14 ans (Aurélien, Sinan, Oscar, Imen et Idir), quatre de 15 ans (Ibrahim, Ophélia, Édouard et Georges) et deux de 16 ans (Selma et Yassin).

Selon un axe développemental, la majorité des sujets se situent dans une zone entre la préadolescence et l'adolescence, au démarrage de la maturation pubertaire qui d'après le « *grand dictionnaire de la psychologie* » (1999) se situe vers 11-12 ans. Il existe une variation chronologique fille/garçon de l'entrée en puberté : entre 8 et 13 ans chez la fille et entre 10 et 15 ans chez le garçon (J-P Dommergues, 2010).

- sur le plan des difficultés scolaires :

A la lumière des informations recueillies au cours des entretiens avec les sujets et de nos échanges avec les enseignantes de classe relais, nous observons que pour la grande majorité des sujets (15) ce sont les comportements jugés comme excessivement perturbateurs en classe qui dominent le tableau. Pour les deux autres sujets (Idir et Selma) c'est l'absentéisme qui est la manifestation principale.

Les comportements jugés perturbateurs varient dans leurs formes en fonction des élèves. Il nous semble que dans la majorité des cas (au moins 10) c'est le rapport conflictuel avec les professeurs et avec les règles en classe qui passe au devant de la scène. Pour les autres sujets, ce qui domine, c'est plutôt l'agitation associée à des difficultés de concentration sans intention manifeste d'opposition aux règles ou aux professeurs. Les manifestations d'opposition balancent entre les deux registres de l'opposition passive et active. L'opposition passive désigne des comportements caractérisés par l'évitement, la présence non participante, la présence sans matériels. L'opposition active désigne plus des comportements qui consistent à exprimer clairement, sans détour, verbalement et corporellement, un refus des règles en classe, de l'activité proposée et/ou des injonctions de l'enseignant. Parmi ces 15 sujets, 5 présentent en plus d'un comportement jugé perturbateur, une pratique de l'absentéisme qui entre dans le champ de ce que nous pourrions appeler un absentéisme "à la carte" ou sélectif. C'est à dire qu'ils choisissent les cours, voire les demi-journées où ils s'absentent selon différents critères (l'humeur du moment, la relation difficile avec certains professeurs ou certaines matières, etc...) certains restent ou retournent chez eux, d'autres restent dans l'établissement scolaire sans pour autant être en cours.

Les deux sujets (Idir et Selma) dont le problème dominant est l'absentéisme ne sont pas non plus exempts de difficultés de comportements en classe. Idir peut ainsi manifester une forte opposition passive et Selma a particulièrement tendance à bavarder en classe.

Sur le plan de la typologie du décrochage scolaire proposée par P. Y. Bernard (2011) ou M. Janosz (2000) le profil comportemental de 16 sujets orientés en classe relais, correspond plutôt aux « *rebelles* » (P. Y. Bernard) ou « *désadaptés* » (M. Janosz) bien qu'il comporte une certaine forme de désengagement qui les apparentent aussi à la typologie des désengagés (Janosz et Bernard) dans une moindre mesure. Selma se démarque de ce profil par une symptomatologie qui évoque plus la phobie scolaire, toutefois, nous verrons que son comportement ainsi que certains traits de son fonctionnement psychique s'apparentent à ceux manifestés par le reste du groupe des sujets. Selma est la seule de notre groupe qui ne fréquente plus du tout l'école. Les autres sujets ne sont pas inscrits dans un décrochage aussi manifeste étant donné qu'ils continuent à aller au collège de façon régulière. Ils peuvent cependant être considérés comme à risque de décrochage scolaire dans la mesure où ils risquent de rompre durablement avec le système scolaire parce qu'ils ne parviennent pas à s'y intégrer, du fait de leur comportement inacceptable (dans un cadre scolaire standard), et sûrement aussi, d'un retard accumulé sur le plan des acquisitions scolaires. Nous n'avons pas évalué l'effectivité du retard scolaire chez nos sujets de recherche mais nous savons que le retard scolaire global ou partiel caractérise les difficultés de la plupart des adolescents reçus dans les trois classes relais fréquentées. Ces jeunes cumulent plusieurs facteurs de risques reconnus du décrochage scolaire (P. Potvin, 2015) à savoir : des problèmes de comportement, des retards sur le plan des apprentissages, des relations perçues comme mauvaises avec les professeurs.

- Sur le plan socio-familial :

La plupart des sujets vivent dans un milieu familial modeste. Par ailleurs, le chômage touche les familles d'au moins 5 sujets. 10 sujets ont des parents séparés et 8 vivent en résidence principale chez leur mère.

7 sujets (au minimum) sont enfants de parents qui sont nés et ont vécu dans un pays étranger (les Comores, Algérie, Côte d'Ivoire, Maroc, Turquie, Cap Vert, Congo) puis ont migré en France à l'âge adulte. Parmi eux, 2 sujets sont eux-même nés à l'étranger et ont migré en France, l'un à l'âge de 6ans (Ibrahim) et l'autre à 10 ans (Helder).

Deux sujets ont perdu l'un de leur parents : Hans (13 ans) a perdu sa mère, décédée d'un cancer quand il avait 9 ans et Kevin (13 ans) a perdu son père quand il avait 11 ans.

Deux sujets (Selma et Oscar) ont un frère atteint d'une maladie mentale handicapante.

- Sur le plan de la santé physique :

Idir, Kevin et Hans sont asthmatiques.

Yassine a déclaré vers 12 ans une maladie de Berger, maladie auto immune qui provoque l'inflammation chronique du rein et peut se manifester par de la fatigue et des douleurs lombaires au quotidien. Il n'existe pas de traitement spécifique pour cette maladie mais seulement des traitements symptomatiques. Elle nécessite un suivi médical régulier.

Idir souffre d'hypotension orthostatique qui provoque une chute de la pression artérielle lors du passage de la position allongée à la position debout qui se traduit par une sensation de malaise.

- Sur le plan psychopathologique :

Selma présente des symptômes phobiques et est sujette aux crises d'angoisse. Idir est diagnostiqué Hyperactif depuis l'âge de 6 ans environ. Aymeric a été hospitalisé en psychiatrie suite à une fugue vers l'âge de 9 ans.

IV. Le protocole de recherche et sa présentation aux élèves :

Notre protocole méthodologique se déroule généralement en trois temps :

1). Une première rencontre en individuel avec un sujet dans l'enceinte du collège. Lors de ce premier entretien nous commençons par réexpliquer au sujet le cadre de notre intervention (que nous avions au préalable présenté devant toute la classe) puis par recueillir quelques informations d'ordre général sur le sujet (structure familiale, santé, loisirs). Dans un deuxième temps nous demandons au sujet : « *essayez de me parler de comment ça se passait avec vos professeurs depuis le plus loin que vous vous souveniez jusqu'à aujourd'hui.* ». Parfois nous présentions la consigne de manière plus interactive « *nous allons essayer de <u>discuter</u> de comment ça se passait …* ». Souvent, il fallait les soutenir pour qu'ils commencent à parler par des questions du type « *est-ce-que vous avez des souvenirs de l'école élémentaire ?* ».

2). Un deuxième entretien plus directif où nous nous appuyons sur un guide d'entretien à partir de questions préparées à l'avance. À la fin de l'entretien nous demandons à

l'adolescent de dessiner à partir des questions « *qu'est-ce-qu'un élève pour vous ?* »et « *qu'est-ce-qu'un enseignant pour vous ?* »

3). Lors de la deuxième ou troisième rencontre nous faisons passer un test de personnalité. Le test projectif du TAT (Thématique Apperception Test)

4). nous avons fait passer le Rorschach à 6 sujets.

Nous avons présenté notre recherche généralement dans l'"espace classe" de la classe relais, devant l'ensemble des élèves et l'enseignante. Nous nous sommes présenté comme chercheur dans le domaine de la psychologie, conduisant une étude visant à comprendre pourquoi les relations entre un élève de collège et certains de ses professeurs peuvent devenir compliquées ? Mais aussi qu'est ce qui peut favoriser de bonnes relations entre les élèves et les professeurs ?

Après avoir présenté notre objet de recherche, nous exposions notre protocole méthodologique, leur donnant ainsi un aperçu de ce qui les attendait s'ils se portaient volontaires pour participer à notre recherche. Nous les prévenions que nous n'allions pas leur poser de questions trop personnelles sur leur histoire mais resterions bien focalisé dans nos questions sur la relation aux enseignants, espérant ainsi les rassurer quant à d'éventuelles angoisses par rapport à des questions vécues comme intrusives. Nous leur expliquions que leur participation est anonyme et que ce qui se dirait dans les entretiens resterait confidentiel, c'est à dire, notamment, que rien de ce qu'ils nous confiaient en entretien ne serait transmis aux professionnels de la classe relais. Nous expliquions ensuite la finalité de notre recherche, insistant surtout sur le fait que nous espérions aider par notre recherche à ce que professeurs et élèves travaillent mieux ensemble. Les élèves se sont toujours montrés à l'écoute de nos propos et il y en avait souvent plusieurs pour poser des questions après notre intervention ou souhaitant faire des commentaires (jamais désobligeants).

Après notre présentation, nous distribuions aux élèves intéressés les documents destinés aux parents, à savoir : une lettre d'information sur notre démarche de recherche et un document d'autorisation à faire signer par les parents. Sur la lettre d'information, nous proposions aux parents de les tenir informés des résultats de notre recherche mais aucun ne nous a contacté en ce sens.

V. Démarche d'investigation pour chacune des hypothèses :

- Rappel de l'hypothèse 1 :

pour un grand nombre d'adolescents de collège à risque de décrochage scolaire, la relation pédagogique est saturée par des expériences et des fantasmes de passivité-passivation à l'égard de l'enseignant

- Investigation de l'hypothèse 1 :

Conformément à la conception psychanalytique de la passivité soutenue et développée par S. Freud (1937), C. Chabert (1999), A. Green (1999) et J. Schaeffer (1997) puis, dans une perspective plus étroitement reliée à la relation enseignant-enseigné, avec les apports de R. Kaës (1975, 2011) sur la relation être en formation-formateur, C. Pujade-Renaud (1983) sur le corps de l'élève dans la classe, puis P. Vallet (2003) et B. Mabilon-Bonfils (2009) concernant la dimension de l'emprise ; nous définissons la passivité de l'élève dans la relation à l'enseignant comme tout à la fois l'expérience de, et l'aptitude à :

- être affecté et excité par l'autre enseignant, avec une attention particulière portée à l'être séduit
- se vivre et se représenter comme dépendant de l'autre enseignant
- être formé-déformé, marqué et touché (psychiquement et physiquement) par l'enseignant
- dans une certaine mesure, être sous l'emprise de l'enseignant, notamment au niveau du corps (élève positionné par l'enseignant dans la classe, recadré par l'enseignant par rapport à son attitude, etc...).

Nous serons donc attentif à investiguer ces quatre dimensions pour déterminer comment l'élève vit, élabore, et réagit à, la passivité dans la relation aux enseignants.

Nous aurons, pour ce faire, recours à plusieurs méthodes de recherche :

- l'entretien semi-directif
- le dessin
- deux entretiens avec deux enseignantes de classe relais

Deux sujets ont refusé de dessiner, ces refus sont interprétés et intégrés comme des éléments à prendre en compte dans notre recherche.

Nous comptons par ailleurs utiliser le matériel recueilli à travers nos échanges informels avec les professionnels et nos observations des adolescents en classe relais.

- Rappel de l'hypothèse 2 :

l'expérience de passivité insoutenable qui caractérise le vécu d'élève dans la relation au professeur dépend de la façon dont ces adolescents s'inscrivent dans la dynamique pulsionnelle et fantasmatique activité-passivité. Cette dynamique se caractérise par le surinvestissement de l'activité au détriment de la passivité qui a une incidence néfaste sur la réceptivité (de l'enseignement) et l'identification (à l'enseignant).

- Investigation de l'hypothèse 2 :

Nous nous plaçons à trois niveaux pour déterminer la dynamique actif-passif :

- le niveau du fantasme :

Nous nous centrerons sur le fantasme de séduction et chercherons à travers leurs discours et les tests projectifs quelles positions active et/ou passive ils tendent à occuper dans leurs scenarii fantasmatiques.

- Le niveau des éprouvés :

c'est le rapport des adolescents à leurs sensations qui nous intéresse ici. Nous tentons de savoir si les adolescents sont en mesure d'être séduits par les sensations pubertaires nouvelles. C'est à dire ne pas trop les nier et les projeter sur l'extérieur (« c'est eux qui sentent ça », « c'est eux qui s'excitent » …) ainsi qu'éprouver et exprimer de l'intérêt pour ces sensations véhiculant de l'énigmatique ou du « *corps étranger interne* ».

- Le niveau de la perte et de la dépendance :

Acceptation des éprouvés liés à la perte et la dépendance qui renvoient à la passivité et au travail actif de séparation, de deuil et d'autonomisation propre à l'adolescence. Équilibre des positions entre être abandonné et prendre l'initiative de partir ou de prendre ses distances. Ce qui implique des retournements passif-actif - exemple : partir pour ne pas être abandonné - . Le travail de deuil nécessitant une confiance en son activité créative, qui nourrit l'illusion d'une création de soi par soi-même loin d'une dépendance à ce que peut transmettre le monde adulte.

Pour aborder ces trois dimensions nous avons recours aux tests projectifs du TAT et du Rorschach : 12 adolescents ont passé le TAT, 5 adolescents ont passé le Rorschach dont 4 ont également passé le TAT.

Nous avons jugé que la passation systématique conjointe du TAT et du Rorschach pour chaque adolescent était trop lourde à mettre en œuvre. Nous avons préféré avoir plutôt recours au TAT car celui-ci permettrait, plus que le Rorschach, d'accéder à la dynamique fantasmatique du sujet.

VI. Présentation des outils :

1. L'entretien semi-directif avec les adolescents :

La méthodologie d'entretien que nous avons employée peut-être dite semi-directive dans la mesure où nous avons préparé un guide de questions élaborées à partir de notre définition de la passivité de l'élève dans la relation à l'enseignant (K. Chaharaoui, H. Bénony, 2003, p143). Nous avons élaboré ces questions en vue d'investiguer le rapport de chaque adolescent à la passivité particulière de l'élève dans la relation au professeur, mais aussi en vue d'étudier comment, pour chaque adolescent, le rapport à la passivité (au sens psychanalytique) participe de l'investissement ou du désinvestissement de la relation à l'enseignant.

Nous avons pris de grandes libertés par rapport à l'utilisation de ce guide d'entretien, l'utilisant différemment en fonction des adolescents rencontrés. En effet, la plupart du temps nous ne posions pas toutes les questions préparées estimant que le sujet avait été abordé spontanément par l'adolescent. Notre priorité était de favoriser l'association libre, donc nous laissions les adolescents déployer leur discours et intervenions dans l'idée de relancer la dynamique d'association. Cependant, certaines questions nous semblaient devoir être posées si elle n'étaient pas abordées spontanément, comme par exemple, celle de la différence entre élève et professeur. En effet, nous supposons que cette différence est particulièrement susceptible d'être ressentie et interprétée sur le mode d'une dissymétrie entre un enseignant actif et un ou des élèves passifs.

Avec quelques adolescents peu loquaces paraissant particulièrement réticents à se prêter au jeu (dangereux) de l'association libre, nous avons plus souvent eu recours au guide

d'entretien comme point de repère et d'étayage pour développer un échange et stimuler la pensée (la nôtre comme celle de l'adolescent) autour de notre thème de recherche.

Les entretiens se déroulaient généralement sur deux entrevues et selon un certain ordre qui peut se résumer ainsi :

Après avoir présenté une nouvelle fois brièvement les enjeux de notre recherche (la première présentation s'étant effectuée devant les élèves en classe) et précisé en quelle position nous intervenons, nous procédons tout d'abord au recueil de certaines informations concernant : la structure familiale, la profession et l'âge des parents, la santé physique (maladie) et les activités et centres d'intérêts des adolescents. Après cette première étape, nous demandons à chaque adolescent de s'exprimer à partir de cette consigne : « essayez de me dire comment ça se passait avec vos enseignants depuis le plus loin que vous vous souveniez jusqu'à aujourd'hui ». Nous les prévenons généralement que nous insisterons plus sur la relation aux enseignants de collège. Parfois, le récit de l'adolescent autour de la relation aux professeurs s'engage dans la continuité de l'échange initié dans la première phase de recueil d'informations. À ce moment-là, nous préférons ne pas formuler la consigne de manière à respecter le fil de la pensée des adolescents, ce qui ne nous empêche pas d'aborder l'histoire de ses relations aux professeurs. À la deuxième entrevue nous posons les questions que l'adolescent n'a pas abordées spontanément dans son récit et qui font partie de notre guide d'entretien. Nous faisons également part à l'adolescent de questionnements qui nous sont venus lors de la première entrevue et qu'il nous parait intéressant de traiter au regard de notre thématique de recherche.

Nous avons choisi la prise de note comme mode de recueil des données. Ce choix a essentiellement été déterminé par le fait que nous nous sentons plus à l'aise avec cette méthode, sûrement en grande partie parce que c'est cette méthode que nous utilisons au quotidien de notre pratique de psychologue clinicien en CMPP lors des premières rencontres avec les enfants, les adolescents et leur parents. À posteriori, nous pensons que l'enregistrement au dictaphone aurait été préférable dans un souci d'objectivité des données et d'analyse plus détaillée du matériel (meilleure prise en compte des moments de silence, des hésitations, des procédés du discours, par exemple) comme le préconise M-F Castarède (1983, p126). Cependant, bien que l'entretien ne soit pas enregistré, cela « *ne l'empêche pas d'être à la source d'informations majeures sur le fonctionnement psychologique du sujet et de son mode d'interaction avec autrui.* » (K. Chahraoui & H. Bénony, 2003, p145). Il nous

semble que la pratique des consultations à visée d'évaluation et/ou thérapeutique du psychologue clinicien dans laquelle il n'est en général pas question d'enregistrement au dictaphone, vient largement confirmer ce point de vue.

2. Le dessin :

Le choix d'utiliser le dessin est principalement inspiré du travail de C. Dolignon (2015, 2010) dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation, qui utilise le dessin pour étudier la représentation que se font de l'école les adolescents en difficulté scolaire et inscrits dans un processus de décrochage scolaire. Elle leur demande de dessiner à partir de la question : « *c'est quoi pour toi l'école* ? ». Cette auteure constate que le dessin est une voie d'accès intéressante aux vécus affectifs des adolescents en milieu scolaire. J. P. Pourtois et H. Desmet (1997) dans leur ouvrage traitant de l' « *Épistémologie et (de) l'instrumentation en sciences humaines* » mentionnent « *le dessin d'une situation de vie* » (p148) présenté comme une « *méthode projective* » intéressante à utiliser dans un cadre de recherche en sciences humaines. Ils donnent l'exemple d'une recherche pour laquelle ils ont élaboré une épreuve intitulée « *le dessin de la classe* ». Nous ne détaillerons pas ici la méthodologie employée mais préciserons simplement qu'il s'agissait de demander à des enfants de faire deux dessins : dessiner une classe d'une part et dessiner leur classe rêvée d'autre part. Cette épreuve du « *dessin de la classe* » s'est avérée une bonne méthode pour accéder à « *l'organisation dynamique des images mentales, les sentiments et attitudes du sujet* » par rapport au « *concept classe* » (p150).

D'autres auteurs dans le champ des sciences de l'éducation et de la psychologie, ont utilisé le dessin avec des adolescents pour étudier les représentations et sentiments associés à des pratiques scolaires (E. Lemaires, 2012 ; J. Couronnée, 2016) et des pratiques alimentaires (S. D'Amore, 2007 ; L. Savoie-Zajc, 2005).

Le dessin est beaucoup utilisé dans le champ de la psychologie clinique, surtout la clinique infantile, dans des visées d'évaluation et thérapeutique. Parmi les techniques les plus utilisées dans une visée diagnostique nous pourrions citer le « *dessin d'une personne* » conçu par K. A. Machower (1949) comme un test projectif (A. Abraham, 1985) et le dessin de la famille (L. Corman, 1990).

Plusieurs études anglophones dans le champ de la psychologie tendent à valider certaines utilisations du dessin comme des outils diagnostics (K. M. Johnson, 2004 ; J. P. Fowler & A. M. Arlon, 2002 ; R. Flanagan & R. W. Motta, 2007 ; M. M. Ritnour, M. Bovingdon, C.

Knutsen, A. Roy, J. Hoshino, & K. M. Johnson, 2015 ; L. Goldner, A. Abir & S. C. Sachar, 2016). Le dessin d'une personne serait particulièrement utile pour avoir accès à la dynamique émotionnelle du sujet (E. M. Kopitz, 1968). La tâche de dessin d'un personnage expressif permettrait d'évaluer la capacité de l'enfant à comprendre les émotions (C. Brechet, D. Picard & R. Blady, 2009 ; C. Brechet, R. Blady & D. Picard, 2007). Ainsi le rapport du sujet à ses émotions semble particulièrement mis en jeu par le dessin.

Sur un versant plus psychanalytique, le dessin est pour l'enfant une voie privilégiée de l'expression des fantasmes (F. Dolto & J. D. Nasio, 1987) et met en jeu la constitution des enveloppes psychiques et de l'image du corps (A. Anzieu, L. Barbey, J. Bernard-Nez & S. Daymas, 1996 ; A. Karray, D. Derivois, L. Brolles & I. Wexler-Buzaglo, 2017). Le concept d'enveloppes psychiques est élaboré par D. Anzieu et désigne ce que construit le sujet comme limites pour forger un contenant délimitant la vie interne et ce qui provient de l'externe. Ces enveloppes remplissent un rôle de protection contre les attaques internes et externes mais aussi une fonction « *d'interface, de lien, de filtrage, de communications mais aussi de transformation des liens dedans/dehors* » (A. Karray et al., 2017, p92). D'après A. Anzieu et al. (1996) le dessin met particulièrement en jeu la symbolisation du rapport contenu/contenant.

Le dessin nous est donc apparu, d'une part, comme un bon moyen d'investiguer les représentations inconscientes et les fantasmes mobilisés dans la relation aux enseignants et, d'autre part, comme apportant des éléments pour étudier la dynamique actif-passif sur le plan du rapport aux affects et au corps.

Nous demandons à chaque adolescent de dessiner à partir des questions : « qu'est-ce-qu'un élève pour vous ? » et « qu'est-ce-qu'un professeur pour vous ? »

Les adolescents ont le choix entre faire un dessin qui traite des deux questions ou bien deux dessins sur deux feuilles différentes qui correspondent chacun à l'une des questions. Nous demandons après réalisation aux adolescents de commenter leur dessin, s'ils ne le font pas spontanément.

3. Les entretiens avec les deux enseignantes :

Nous avons souhaité nous entretenir avec les enseignantes des classes relais en individuel, de manière à ce qu'elles puissent nous faire part de leurs observations concernant les jeunes de ces classes, et de leur vécu dans la relation avec eux. L'objectif est uniquement de nous étayer sur leurs observations et leur vécu pour mieux appréhender la problématique

des adolescents accueillis en classe relais, et plus particulièrement, la dynamique actif-passif que les adolescents ont tendance à mettre en jeu dans la relation aux enseignants. Nous ne cherchons pas à évaluer le rôle joué par l'enseignant dans la dynamique relationnelle et le processus de décrochage scolaire, ceci bien que nous soyons conscient que les enseignants jouent un rôle dans la façon dont les adolescents investissent l'école. Mais ceci n'est pas l'objet de notre recherche. Nous restons centrés sur l'évaluation de la dynamique actif-passif qui caractérise le fonctionnement psychique des adolescents et son influence sur la relation aux enseignants.

A travers la dimension du vécu relationnel, nous cherchons à avoir accès au vécu contre-transférentiel des enseignants dans le rapport aux élèves. Nous avons pu constater que selon la majorité des auteurs d'orientation analytique qui se sont penchés sur la relation élèves -enseignant, cette relation n'est pas exempte de mouvements transféro-contretransférentiels. À partir de la définition du contre-transfert dans le cadre analytique à savoir : « *ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci* » (J. Laplanche & J. B. Pontalis, 1988, p103) nous pourrions définir le contre-transfert de l'enseignant comme l'ensemble de ses réactions inconscientes à la personne de l'élève et du groupe d'élèves (ou groupe classe) et plus particulièrement au transfert de ceux-ci.

Notre démarche serait proche de la logique du psychologue clinicien ou du psychanalyste qui par l'analyse de son contre-transfert cherche entre autres à mieux appréhender la problématique de son patient. C'est l'une des utilisations du contre-transfert identifiée par J. Laplanche et J. B. Pontalis (1988) : « *se guider pour l'interprétation même, sur ses propres réactions contre-transférentielles, souvent assimilées dans cette perspective aux émotions ressenties* » (p103). Nous cherchons donc à accéder aux émotions et sentiments des enseignantes qui naissent dans la relation aux élèves et qui peuvent être assimilés à des réactions inconscientes. Nous supposons que la dimension du contre-transfert des enseignantes de classe relais, et plus largement du vécu relationnel mis en perspective avec le discours des adolescents sur leurs enseignants, peut nous apporter des éléments cliniques précieux pour comprendre la problématique des adolescents et leur rapport aux professeurs.

Nous avons choisi de commencer chaque entrevue en leur demandant ce qu'elles observaient, au niveau du comportement des élèves en classe et dans la relation avec elles, pour dans un deuxième temps, nous saisir de leurs associations d'idées et les relancer dans le sens d'une approche de leur vécu dans la relation avec les adolescents. Il nous a semblé plus pertinent de ne pas aborder leur vécu relationnel dès le début de l'entretien, pour ne pas leur

paraître intrusif et induire un mouvement de fermeture. L'idée était donc de les accompagner d'une position d'observateur distancié, qui nous semblait plus rassurante pour commencer, vers une position plus participante qui implique plus la mise en jeu de l'intime.

Durant ces entretiens nous sommes intervenu essentiellement sous forme de relance à partir des dires des enseignantes. Notre démarche était de relancer les enseignantes en fonction de sujets abordés spontanément par elles et qu'il nous semblait intéressant d'approfondir pour notre recherche. En ce sens, nous prenions une part active dans l'orientation de l'entretien. Nous avons tenté de trouver une position d'équilibre entre favoriser une dynamique d'association libre qui nous semble la seule voie pour s'approcher des phénomènes inconscients (hormis l'approche par les tests projectifs) et des interventions de notre part pour orienter l'entretien vers des sujets qu'il nous semblait intéressant d'approfondir.

Nous nous sommes entretenu une fois avec chaque enseignante pendant environ une heure. Nous avons enregistré chaque entretien sur dictaphone. Le choix d'enregistrer a été déterminé par un souci d'efficacité, dans la mesure où nous ne savions pas s'il y aurait d'autres occasions pour aménager un temps d'entretien de recherche avec ces deux enseignantes volontaires. Dans ces conditions, un recueil des données sur le mode prise de notes, nous semblait prendre trop de temps.

4. Les observations et les échanges informels avec les professionnels :

Nous avons recueilli des observations lors de nos passages en classe relais. Nous avons pris des notes pour retranscrire certaines scènes de vie au sein de la classe relais qui nous semblaient intéressantes pour notre recherche. Ces scènes se déroulaient généralement à des moments où les adolescents n'étaient pas sur un temps de travail en classe proprement dit, c'est à dire des moments de jeu prévus dans l'organisation de la journée ou sur des temps libres encadrés par les adultes. Ce sont des moments durant lesquels les adolescents peuvent discuter et s'occuper comme il leur plaît, ceci, avec une surveillance présente mais plus relâchée et discrète des adultes. Par les termes "temps libres" nous désignons également des temps qui peuvent relever de ce que R. Roussillon (1987) nomme l'interstice ou l'interstitiel notamment : le moment d'aller en récréation (sans y être encore), ou bien l'accueil le matin de certains adolescents arrivés en retard en classe. R. Roussillon (1987) désigne ainsi des lieux et des temps interstitiels au sein de toute institution, dans lesquels se déploient des activités non formalisées entre les différents acteurs de l'institution. Ce sont donc des temps de

l'imprévisible, qui laissent plus de marge de liberté par rapport au cadre. Selon lui les personnes seront susceptibles d'investir ces interstices comme des temps de création et d'expression personnelle qui prennent souvent l'allure d'une « *décharge émotionnelle* » (R. Rousillon, 1995, p131). Ainsi, l'expression des affects dans le groupe serait particulièrement mobilisée dans ces espaces-temps interstitiels (P. Fustier, 2012, p93). A. Kérivel (2015), a recours au concept d'interstice tel que défini par R. Roussillon, dans le cadre de sa recherche sociologique sur les phénomènes de violence entre jeunes pendant les « *temps libres* » dans le champ de l'animation. Elle présente les « *temps libres* » comme des interstices, « *zones de décompression nécessaire* » avant de ré-endosser un rôle social. Elle constate que ces temps libres sont caractérisés par l'apparition de « *violences et d'accidents* », mais aussi (ce qui attire moins l'attention) « *des pleurs et des confidences* » (p122).

La méthode de l'observation ne fait pas, à proprement parler, partie de notre méthodologie de recherche. Notre démarche était plutôt de nous saisir des événements qui se présentaient à nous lorsque nous étions présent en classe relais et qui pouvaient nous apporter des éléments de compréhension des problématiques des jeunes accueillis.

Nous avons également eu des échanges non prévus, non formalisés avec les professionnels de la classe relais que nous comptons exploiter dans le cadre de notre recherche.

5. Approche de la dynamique activité-passivité au TAT et au Rorschach :

5.1. Présentation des outils :

- le Thématique Apperception Test (T.A.T)

C'est un test créé en 1943 par H. A. Murray pour évaluer la personnalité. Le sujet doit imaginer et raconter une histoire en s'inspirant d'une image plus ou moins figurative qui lui est présentée. V. Shentoub, R. Debray, F. Brelet-Foulard, M. Boekolt et C. Chabert (entourée de l'équipe de recherche de l'université Paris V) ont contribué par la suite et jusqu'à nos jours, à développer cet outil dans une perspective clinique orientée par la psychanalyse. L'hypothèse au fondement de leur approche du TAT est que les planches de ce test réactivent « *des conflits essentiels* » propre à « *la condition humaine* » tels qu'ils ont été mis en évidence par les « *travaux de Freud et de ses successeurs* » (F. Brelet-Foulard & C. Chabert, 2003, p38). Parmi les conflits réactivés, ceux qui caractérisent le complexe d'œdipe occuperaient la place principale au TAT : ainsi « *toutes les planches où sont présents des*

personnages se réfèrent à la différence des générations et/ou la différence des sexes : la reconnaissance de ces différences s'offre comme condition effective d'accès à l'élaboration d'une problématique œdipienne structurante » (C. Chabert et F. Brelet-Foulard, 2003, p38). Cependant, C. Chabert et F. Brelet-Foulard (2003) mettent en évidence par leur étude du contenu latent des planches, combien le TAT sollicite, outre le complexe d'œdipe, la problématique de la perte d'objet et la représentation de soi.

Le matériel du test se compose de 15 planches, certaines variant selon le sexe du sujet : 1, 2, 3BM, 4, 5, 10, 11, 12BG, 13B, 19 et 16 proposées aux garçons et au filles ; 6GF, 7GF et 9GF, proposées aux filles ; 6BM, 7BM et 8BM proposées aux garçons. La planche 13MF a cette particularité qu'elle est destinée aux adultes et aux adolescents (M. Emmanuelli et C. Azoulay, 2009). Les planches 11, 19 et 16 ne renvoient pas à des objets concrets bien définis. La planche 16 est blanche, le sujet est donc enjoint à raconter une histoire sans support perceptif.

En vue de déterminer les procédés psychologiques auxquels ont recours les adolescents durant la passation, nous utilisons la feuille de dépouillement présentée dans l'ouvrage « nouveau manuel du TAT » réalisé par C. Chabert et F. Brelet (2003).

- le Rorschach :

Inventé par Herman Rorschach en 1920, c'est un test projectif destiné à évaluer la personnalité. Il se compose de 10 planches sur lesquelles figurent des tâches d'encre différentes les unes des autres tout en présentant des similitudes. Elles sont toutes ordonnées selon une répartition symétrique de part et d'autre d'un axe central vertical. Elles se différencient selon leur forme, leur caractère unitaire, entier, massif, coloré ou organisé selon une répartition bilatérale marquée. Il est demandé à la personne testée de dire pour chaque planche à quoi cela lui fait penser, qu'est-ce-qu'elle imagine à partir de ces images (C. Chabert, 1997, p23) ou autrement formulé par N. Rausch de Traubenberg : « *qu'est-ce-que cela pourrait être ?* ».

Selon les psychologues projectivistes orientés par la psychanalyse, chacune des planches du Rorschach est susceptible de confronter le sujet à certaines problématiques fondamentales du développement psycho-affectif de chaque être humain (angoisse de castration, séparation, perte, différence des sexes, construction de l'identité, etc...). Ainsi chaque planche renvoie à un contenu latent différent qui vient faire écho à la problématique du sujet, et mobilise celui-ci dans un travail particulier de symbolisation des affects et des représentations inconscientes et imaginaires qui se trouvent sollicitées en lui, par la planche.

Le sujet est ainsi amené à devoir trouver un équilibre, un aménagement entre d'une part une prise en compte de la réalité perceptive pour ne pas fournir une réponse aberrante sur le plan formel, ceci, tout en diffusant d'autre part, dans sa réponse, ses représentations imaginaires qu'il projette sur la tâche d'encre qui lui est présentée. C. Chabert reprenant les termes de N. Rauche de Traubenberg, écrit qu'il y a dans cette situation des « *interférences perceptives et projectives* », signifiant ainsi le travail difficile d'élaboration entre perception adaptée et projection que doit opérer le sujet. Ceci est le lot commun des épreuves projectives, mais le Rorschach a cette particularité de condenser particulièrement cette problématique d'interférence percept-projection, notamment parce que c'est un matériel non figuratif. Ce caractère non figuratif favorise particulièrement la projection de l'imaginaire et demande en même temps un effort perceptif plus soutenu. Cherchant à mieux spécifier ce travail d'aménagement entre réalité perceptive et imaginaire, C. Chabert (1997) postule que ce test sollicite particulièrement « *l'aire transitionnelle* ». C'est un concept introduit par Winnicott (1975) qui désigne l'élaboration d'une aire de jeu dans l'entre-deux , « *à mi-chemin entre le réel et l'imaginaire, et dont l'accès suppose l'acceptation du paradoxe, de la double appartenance interne-externe* » (C. Chabert, 1997, p12). En cela, le Rorschach vient particulièrement mettre à l'épreuve la limite édifiée par le sujet entre l'interne et l'externe, le moi et le non-moi. Sont ainsi sollicitées les « *enveloppes psychiques* » (D. Anzieu, 1984) dans leur fonction de délimitation et d'interface entre l'interne et l'externe. P. Roman (2015) souscrit à cette hypothèse et développe d'autres perspectives de compréhension. S'étayant sur les travaux de S. Freud sur le rêve, il postule notamment que le test du Rorschach mobilise la régression du sujet vers un fonctionnement de pensée proche de celui du rêve. Cette régression particulière permet la projection des représentations internes sur la planche, projection qu'il compare à celle qu'opère le rêveur selon Freud (1917). Ainsi le rêveur projetterait ses revendications inconscientes internes sur une scène externe rêvée mais ressentie comme une expérience vécue (P. Roman, 2015). Le Rorschach solliciterait donc un relâchement de l'emprise dans la perspective d'une « *régression topique* » caractéristique du rêve - « *régression du conscient à l'inconscient, en terme de première topique ou du Moi au Ça en terme de deuxième topique* » (P. Roman, 2015, p26). Cette régression se trouve « *accompagnée par les mouvements défensifs à même de garantir une suffisante intégrité des instances de la psyché au travers de cette traversée* » (p26) que constitue la passation du Rorschach.

C. Chabert (1997) et P. Roman (2015) s'accordent également pour présenter ce test comme un objet remplissant une fonction de tiers qui fait médiation dans la relation entre le

clinicien et le consultant ou le chercheur et le sujet. Ainsi la situation test « *comprend trois termes : le sujet, le test et le clinicien. la médiation va s'établir entre les personnes à travers la médiation d'un objet tiers qui ne trouve sens que dans l'expression de l'un et l'écoute de l'autre à travers un échange chaque fois spécifique et particulier.* » (C. Chabert, 1997, p8-9).

5.2. Pertinence du TAT et du Rorschach avec les adolescents:

L'ouvrage de M. Emmanuelli et C. Azoulay « *pratique des épreuves projectives à l'adolescence* » (2009) ainsi que les nombreuses recherches qui emploient le TAT et/ou le Rorschach auprès d'une population adolescente, démontrent la pertinence de ces outils pour approcher les problématiques psycho-affectives des adolescents. Ces deux tests sont souvent utilisés de façon conjointe car l'un et l'autre se complètent pour donner accès à différentes dimensions de la problématique du sujet. Ainsi les procédés d'élaboration mentale demandés ne sont pas les mêmes pour chacun des tests : le Rorschach sollicite une tâche de figuration tandis que le TAT sollicite plus la mise en récit ; « *le Rorschach met à l'épreuve les limites dedans/dehors, révélant les troubles identitaires sollicitant fortement le narcissisme* » (M. Emmanuelli & C. Azoulay, 2009, p3), tandis que « *le TAT inscrit essentiellement ses sollicitations dans le champ œdipien* » (p3). Ces outils et l'utilisation psychanalytique qui en est faite se sont révélés particulièrement aptes à retranscrire le travail psychique propre à la période adolescente accompagnée de ses manifestations particulières. Ainsi, ces deux tests font apparaître des procédés psychiques qui, hors du contexte adolescent, pourraient paraître comme des signes pathologiques, mais qui en réalité traduisent le travail psychique caractéristique de l'adolescence. Ces procédés entrent dans le champ de ce que M. Emmanuelli et C. Azoulay (2009) nomment « *les variations du normal* » à l'adolescence, désignant ainsi : « *la réactivité marquée, la proximité pulsionnelle, l'intensité des problématiques, les variations de niveaux de fonctionnement, la manifestation du narcissisme exacerbé qui sont à entendre comme les signes de la santé psychique lorsqu'ils sont accompagnés d'une souplesse psychique traduisant l'existence du refoulement, la richesse du système défensif, l'ouverture de la scène psychique.* » (2009, p3).

5.3. Investigation de la dynamique activité-passivité au T.A.T :

5.3.1. Au niveau du fantasme :

Les études de V. Shentoub et R. Debray (V. Shentoub & R. Debray, 1969 ; V. Shentoub & R. Debray, 1970-1971a ; V. Shentoub, 1972-1973 ; V. Shentoub, 1990) sur les processus psychologiques en jeu dans la passation du TAT ont conduit à considérer ce test comme un test projectif dans la mesure où il sollicite la projection sur le matériel de fantasmes inconscients. Ces auteures émettent l'hypothèse que le fantasme est ce qui motive et permet la production de l'histoire au TAT : « *sans la fantaisie sous-jacente réactivée par le stimulus, porteuse, elle de désir et de défense, il n'y aurait pas de réalité, comme dirait Lagache, ni d'histoire au TAT.* » (1970-1971a, p898). Le TAT sollicite donc particulièrement le rapport du sujet à sa vie fantasmatique. Le sujet qui se prête à la passation du TAT doit donc opérer un aménagement entre réalité externe et fantasme pour produire une histoire accessible à la compréhension d'autrui. Cette exercice est bien explicité par C. Chabert et F. Brelet-Foulard (2003) : « *devant telle ou telle sollicitation fantasmatique (la sollicitation latente de la planche), la réponse/histoire, à travers sa forme, son contenu et leurs relations dynamiques réciproques, traduit l'aménagement que le sujet se propose dans sa vie fantasmatique, pour qu'elle devienne communicable à l'autre.* » (p12).

Nous supposons donc que le TAT est un outil précieux pour investiguer la dynamique actif-passif qui caractérise les fantasmes des adolescents.

Les fantasmes originaires que sont les fantasmes de castration, de séduction et le fantasme de la scène primitive sont particulièrement sollicités par le TAT. Nous étayant sur l'identification des sollicitations latentes des planches proposées par C. Chabert et F. Brelet-Foulard (2003) nous distinguons certaines planches qui avivent particulièrement le fantasme de séduction.

Le fantasme de séduction serait plus susceptible d'être activé aux planches 5, 7BM et 6GF :

La planche 5 donne à voir (et à interpréter) « *une femme d'âge moyen, la main sur la poignée de la porte, regardant à l'intérieur d'une pièce*. » au niveau latent, c'est, entre autres, « *la figure de la mère apparaissant à la fois séductrice et interdictrice* » qui risque d'être mise en jeu. Dans la majorité des cas elle renvoie « *à une image féminine/maternelle qui pénètre et regarde* » (C. Chabert et F. Brelet-Foulard, 2003, p46)

La planche 7 BM donne à voir deux hommes (dont on ne voit que les têtes) près l'un de l'autre. L'un est manifestement plus âgé que l'autre. Le plus âgé est positionné légèrement au dessus du plus jeune. Au niveau latent c'est le rapprochement père-fils qui est convoqué et

peut raviver les désirs homosexuels caractéristiques de l'œdipe négatif. Dans ce contexte, le fantasme de séduction nous semble plus particulièrement susceptible d'être avivé chez le garçon.

La planche 6 GF qui présente une jeune femme assise au premier plan, se retournant vers un homme qui se penche sur elle, renvoie, au niveau latent, « *à une relation hétérosexuelle dans l'opposition conflictuelle entre désir et défense. Dans un contexte œdipien, cette planche convoque les fantasmes de séduction de type hystérique : c'est l'homme plus âgé (le père ou son substitut) qui est l'agent séducteur* » (2003, p47).

5.3.2. Sur le plan des éprouvés :

Le TAT est également précieux pour évaluer la dynamique activité-passivité sur le plan du rapport aux éprouvés d'excitation et d'affects. Nous étayant sur la distinction entre passivité et activité que propose C. Chabert : passivité du côté de l'être affecté, excité par l'autre, et l'activité du côté de l'emprise, du contrôle et de l'action sur l'objet. Nous seront donc attentif à analyser à travers les réponses au TAT la façon dont les adolescents élaborent les mouvements affectifs et l'excitation, et déceler les signes d'un recours excessif à des procédés du registre de l'emprise.

C. Chabert (2004, 2011) s'est particulièrement penché sur la question de la dynamique activité-passivité qui caractérise le fonctionnement des sujets inscrits dans une organisation limite et narcissique de la personnalité. Ses observations nous permettent d'identifier au TAT les signes d'un surinvestissement de l'emprise, du contrôle au détriment de l'être affecté, excité par l'autre interne/externe. C. Chabert observe chez ces sujets, un surinvestissement du percept externe, « *des surfaces sensibles* » (2011, p89) qui tend et vise à barrer l'accès aux perceptions internes, ce dont témoigne l'absence d'expression fantasmatique et affective. Le contrôle de, et par, l'externe permet de nourrir l'illusion précaire du contrôle des mouvements internes qui font ainsi l'objet de contention plus que de contenance. La domination du registre de l'emprise se manifeste par un surinvestissement de l'appréhension visuelle du percept. « *surinvestissement du visuel* » pour « *étouffer toute forme d'expression d'affect et surtout de leur sens* » (C. Chabert, 2011, p93). Il s'agit ici de contrôler par la vision, de "tenir à l'œil" dans une optique de surveillance (de ce qui peut surgir inopinément) et d'agrippement au percept. Ceci a bien été exprimé par F. Neau (2002, 2005) a partir de la clinique projective auprès d'auteurs d'agressions sexuelles. Elle repère au TAT, une tendance à l' « *emprise visuelle qui revêt une triple fonction défensive : elle protège le sujet de la violence du voir*

(G. Bonnet, 1996) à laquelle le matériel le soumet, elle le protège de la différenciation à laquelle la consigne avec son exigence narrative l'enjoint, mais elle le protège aussi de la menace suscitée par la perte de la perception de l'objet. » (2005, p 53).

P. Denis (2001) constate lui aussi un lien entre emprise et difficulté d'élaboration des affects, lien qu'il se propose d'expliquer en ayant recours au concept de répression. Il suppose que le recours à la répression des affects favoriserait des émergences d'excitation déstructurantes qui seront traitées sur le mode de l'emprise « *c'est à dire essentiellement par la mise en jeu de la motricité et le recours à des sensations provoquées* » (p33). Le lien entre répression et recours à l'agir se trouve confirmé par les observations de J. Y. Chagnon et A. Cohen de Lara (2012) tirées d' épreuves projectives auprès d'enfants inscrits dans des « *pathologies de l'agir* ». Ces auteurs évoquent la pulsion d'emprise particulièrement mise en jeu dans ces problématiques et qui expliquerait en partie le recours à l'agir agressif. D'après leurs observations, ces enfants tentent de maîtriser l'excitation libidinale particulièrement menaçante en exerçant un contrôle agressif sur l'objet, l'agir agressif servant ainsi finalement une visée d'emprise sur l'excitation libidinale.

Nous proposons donc d'être attentif à la dimension de l'agir au service de l'emprise tel qu'il peut s'exprimer dans le comportement et les histoires des adolescents. F. Neau (2005) proposait de considérer au Rorschach comme signe du fort investissement de la position active, le nombre élevé de réponses kinesthésiques figurant des gestes qui renvoient à la « *maîtrise musculaire, l'appareil d'emprise* » (p62). Nous inspirant de cette proposition, nous seront attentif à repérer dans leurs histoires, les actions qui peuvent évoquer l'investissement d'un agir qui renvoie à l'emprise sur soi, l'autre et l'environnement.

5.3.3. Sur le plan du rapport à la perte :

Plusieurs planches au TAT sont reconnues par C. Chabert et F. Brelet-Foulard (2003) et plus récemment par d'autres chercheurs (A. V. Mazoyer, 2012 ; M. Guinard, 2016 ; F. D. Camps, 2016) comme sollicitant directement l'élaboration de la perte : se sont les planches 3BM, 12BG, 13B et 16.

Nous considérons que le travail d'élaboration de la perte sollicite sur le plan de la dynamique activité-passivité, un équilibre entre la passivité qui permet d'éprouver la douleur de la perte (être affecté par), et l'activité particulière sollicitée par l'élaboration de la perte à l'adolescence (activité créatrice, procédés divers de lutte contre la dépression). Sur le plan du fantasme nous pouvons supposer que l'adolescent doit pouvoir se représenter, se penser dans

une ambivalence des positions, entre position passive (être abandonné, être exclu) et active (partir, abandonner, exclure, s'exclure). Nous retrouvons ici la proximité avec le jeu de la bobine qui permet à l'enfant d'opérer un retournement de la position passive (être abandonné par la mère) en position active (maîtrise sur le plan fantasmatique des allers et venues de la mère représentée par l'objet projeté et ramené vers soi).

5.4 Investigation de la dynamique activité-passivité au Rorschach :

5.4.1. Sur le plan du fantasme :

Le Rorschach est reconnu comme sollicitant particulièrement la représentation de soi, du fait de la structuration symétrique des planches et de son caractère non-figuratif qui met plus en jeu la limite interne-externe. Il solliciterait donc d'avantage la représentation du corps. Les fantasmes mobilisés devraient donc être d'une facture plus narcissique, c'est à dire impliquant : les représentations fantasmatiques qui mettent en jeu les limites interne-externe ; les relations spéculaires qui font écho aux expériences développementales précoces du sujet ; le rapport au corps et l'identité sexuée.

Notre démarche de recherche est d'analyser la dynamique actif-passif au niveau des fantasmes originaires, et plus particulièrement, le fantasme de séduction. Il nous semble que ces fantasmes sont plus mobilisés au TAT ou en tout cas plus facilement analysables à partir des protocoles de TAT. Le caractère plus figuratif des planches et les personnages représentés favoriserait plus qu'au Rorschach une mise en scène des relations d'objets internes mises en jeu dans les fantasmes. C'est pourquoi nous avons choisi de privilégier la passation du TAT, étant bien conscient que la passation conjointe des deux tests est préférable.

Cependant, le Rorschach nous fournit tout de même des éléments précieux dans l'abord de la dynamique du fantasme de séduction. Ce fantasme, nous l'avons vu, sollicite fortement la différence des positions passive-séduit/active-séducteur (souvent assimilée à un personnage phallique). Les planches qui sollicitent fortement cette différence feront donc l'objet d'une attention particulière dans notre analyse des protocoles. Celle qui solliciterait le plus la dynamique actif-passif serait la planche VI « *mettant en jeu le mouvement pénétrant (partie supérieure du stimulus en plein) et pénétré (partie inférieure, en creux)*. (P. Roman, 2015, p210 ». Deux études vont particulièrement dans le sens de la validation du contenu latent de cette planche. M. Dollander et A. Lenoir (2003) emploient cette planche comme principal indicateur de la difficulté d'accès à la position passive chez dix sujets insomniaques.

Leurs résultats de recherche ainsi que leur pratique clinique auprès des sujets insomniaques, indiquent que cette planche mobilise fortement l'angoisse liée à la position passive chez ces sujets. J. Y. Chagnon et A. Cohen de Lara (2012) observent chez les enfants inscrits dans le champs des « pathologies de l'agir », de « *vives réactions* » à cette planche VI « *qui signent l'intensité de l'impact des sollicitations sexuelles sur le fonctionnement psychique* » (p100). Nous pouvons supposer que ces enfants, chez qui la pulsion d'emprise serait particulièrement agissante (p101-102), sont mis à mal par la dimension passive (être pénétré, et peut-être aussi écrasés ou mis à plat, étant donné la réponse cotée banale : peau d'animal) sollicité par cette planche et/ou particulièrement excités par une représentation sexualisée caractérisée par la répartition actif-phallique-pénétrant/passif-castré-pénétré.

Certaines planches mettent particulièrement en jeu l'investissement d'une position passive ou active. Ainsi, au niveau de la dynamique fantasmatique du sujet, la planche IV est susceptible de faire écho à la position active-phallique (et paternelle dans un contexte plutôt névrotique) et la planche VII est susceptible de faire écho à une dimension maternelle et/ou féminine (P. Roman, 2015). N. Rausch de Traubenberg (1970-90) postule que cette planche VII « *pousse le sujet à se situer par rapport au sexe féminin, à l'image féminine ou à l'image maternelle* » (citée par C. Chabert, 1997, p54). Sachant que l'élaboration du féminin à l'adolescence sollicite fortement la position passive sur le plan fantasmatique, nous en concluons que cette planche est susceptible de nous renseigner sur le rapport des adolescents à la position passive fantasmatique.

5.4.2. Sur le plan des éprouvés :

Le Rorschach nous permet d'approcher la dynamique activité-passivité selon une conception basée sur la définition que propose C. Chabert (1999, 2004) de la répartition activité-passivité dans le rapport aux affects et à l'excitation pulsionnelle. D'un côté, la passivité qui correspond à l'être affecté, excité par un « *stimulus externe ou interne* » (2004, p710) et d'un autre, l'activité qui s'inscrit dans le champ de « *l'exercice du contrôle et de la maîtrise* » (p710).

P. Roman (2015) nous indique les signes, au Rorschach des enfants et des adolescents, d'un surinvestissement du contrôle. Il se manifeste par le recours exacerbé à des « *modes d'appréhension rigides (surinvestissement des réponses globales par exemple, détaillage obsessionnel des planches, ruptures perceptives avec les (G), recours à des réponses de détails oligophrènes sous-tendues par un processus de censure, intellectualisation ...) ou au*

travers de références appuyées à ce qui fonde le stimulus, dans sa matérialité et son origine. » (p200). Le contrôle se manifeste également « *au plan de l'élaboration des représentations par une délimitation marquée à l'excès des contours des représentations* » (p200). Il donne, pour illustrer, l'exemple de sujets qui tracent le contour de la figure projetée avec leur doigt. Le contrôle s'exprime par le recours à la motricité face à l'excitation suscitée par la planche. Le mode d'engagement de l'adolescent dans le dispositif même de l'épreuve va aussi nous renseigner sur son investissement du contrôle. Ainsi les commentaires qu'il fait sur l'épreuve, les planches ou le clinicien, seront à prendre en compte pour évaluer sa propension à désirer contrôler la situation et la relation au clinicien-chercheur.

Selon l'analyse de C. Chabert (2004, 2011) le surinvestissement de l'activité, dans le cadre des fonctionnements limite et narcissique, et plus spécifiquement à l'adolescence, se manifeste par un accrochage aux surfaces sensibles et aux percepts. Nous supposons que cela est susceptible de se manifester par un sur-investissement des limites au Rorschach qui se traduit notamment par une forte présence de réponses « *peau* ». Les réponses « *peau* » sont toutes celles « *dont le contenu se réfère à une enveloppe ou à un contenant* » qui « *évoque une surface limitante entre dedans et dehors* » (C. Chabert, 1998, p98). Pour évaluer cela, nous aurons recours à la cotation des contenus élaborée par S. Fisher et S. E. Cleveland (1958, 1970), « *cotation barrière et pénétration* » (voir en annexes la synthèse de cette cotation proposée par P. Roman, 2015). Elle a été élaborée et développée en vue d'évaluer la qualité des limites des représentations de patients somatiques et, par la suite, les cliniciens français d'orientation analytiques (D. Anzieu, 1974 ; C. Chabert, 1998 ; M. Emmanuelli et C. Azoulay, 2009) se sont appropriés cette cotation comme un outil d'évaluation de la qualité des enveloppes psychiques.

Trois cotations sont possibles :

"barrière" (B) correspond à ce que C. Chabert (1998) appelle des "réponses peau" ; "pénétration" (P) désigne les réponses qui évoquent « *une effraction des limites (exemple : une irruption volcanique, la radiographie d'un corps, un fantôme ...)* » ; Barrière/pénétration (BP) désigne la réponse qui « *met en jeu un double mouvement entre contenance et effraction (exemple : un avion qui explose en vol, une maison délabrée ...)* » (P. Roman, 2015, p157).

Pour une bonne utilisation de cet outil auprès d'adolescents, il faut prendre en compte les observations de M. Emmanuelli (1994) qui constate que les scores Barrière/pénétration s'élèvent considérablement à l'adolescence en comparaison des normes établies par Fisher et Cleveland (4B>2P).

Le rapport aux affects et à l'excitation, au sens de "l'être affecté, excité par", se manifestera particulièrement à travers l'analyse du rapport à la sensorialité des planches, c'est à dire la couleur, l'estompage et le clair-obscur. Les réponses sensorielles témoignent en premier lieu, selon les projectivistes d'inspiration analytique, de « *l'investissement du matériel projectif dans le registre de l'affectivité.* » traduisant « *une forme de perméabilité du psychisme à des modalités sensibles dans le rapport au monde environnant* » (P. Roman, 2015, p133). Le surinvestissement de l'activité se manifesterait plutôt par l'imperméabilité affective ainsi que par la décharge et/ou le contrôle de l'excitation concomitante à l'affect à travers la motricité. L'investissement de la motricité à visée d'emprise peut se manifester par des réponses incluant des Kinesthésies qui évoquent « *l'appareil d'emprise* » (F. Neau, 2005) et par la gestuelle du sujet pendant la passation.

5.4.3. Sur le plan du rapport à la perte et à la dépendance :

Comme le notent M. Emmanuelli et C. Azoulay (2009) « *au Rorschach, il est très rare de trouver des représentations directes de la perte d'objet car le matériel ne s'y prête pas contrairement au TAT* » (p201). Cependant une analyse fine et globale du protocole de Rorschach permet de mettre en évidence les indices d'un travail en cours d'élaboration de la perte à l'adolescence.

Nous nous référons aux indices proposés par M. Emmanuelli et C. Azoulay (2009, p205) pour évaluer la qualité de l'élaboration de la perte aux épreuves projectives des adolescents. Elles proposent de considérer, dans cette perspective, les principaux signes « *d'évolution vers le dépassement de la position dépressive* » que sont :

- « *l'accès à l'ambivalence des sentiments témoignant de l'intégration d'un objet total à la fois bon et mauvais et de l'intrication des mouvements pulsionnels agressifs et libidinaux ;*
- *la liaison entre affects et représentations ;*
- *la sensibilité à la perte objectale et/ou narcissique, la tonalité affective dépressive et/ou l'évocation d'une situation dépressive rendant compte de la reconnaissance d'un vécu interne de perte ;*
- *l'utilisation des modalités défensives en tant qu'indices de lutte contre la dépression révélant les ressources psychiques mises en place par le sujet pour négocier la souffrance dépressive.* » (p205-206).

Plus spécifiquement, la dynamique activité-passivité dans le rapport à la perte pourra être approchée à partir de l'étude de l'appréhension du blanc (espaces blancs dans les planches). Selon P. Roman (2015) les modalités de construction des réponses à partir du blanc nous renseignent sur l'élaboration de la position dépressive. L'espace blanc renvoie, plus ou moins selon la problématique du sujet, au vide et au manque, confrontant inévitablement au traitement de la perte. Nous serons attentif aux procédés défensifs rendant compte d'une tentative de maîtrise des affects et des représentations qui surgissent en réaction à l'espace blanc. P. Roman inscrit dans ce registre « *les réponses globales-blanc* ». Ce sont des réponses qui englobent le fond blanc et l'engramme qui se détache sur le fond et « *l'enjeu de ce type de réponse semble être celui d'une saisie totale du stimulus, dans une forme de maîtrise* » (2015, p94).

La planche X en tant que dernière planche du protocole signifie la fin de la passation et souvent la séparation prochaine d'avec le clinicien. Cette planche est donc susceptible d'éveiller l'angoisse de séparation. Nous serons donc particulièrement attentif aux procédés défensifs utilisés à cette planche.

VII. Les hypothèses opérationnelles :

- Hypothèse opérationnelle 1 :

À partir des informations recueillies selon plusieurs procédés méthodologiques - entretiens avec les adolescents, dessins, entretiens avec deux enseignantes de classe-relais, observations et échanges informels - nous nous attendons à observer une difficulté particulière pour :

a) être affecté et excité par l'autre enseignant, avec une attention particulière portée à l'être séduit.

b) s'éprouver et se représenter comme dépendant de l'autre enseignant

c) être formé-déformé par le biais de l'identification à l'enseignant

d) être sous l'emprise (normale) de l'enseignant, notamment au niveau du corps (élève positionné par l'enseignant dans la classe, recadré par l'enseignant par rapport à son attitude, interdit de sortir, etc...).

- Hypothèse opérationnelle 2 :

Nous nous attendons à observer aux tests projectifs :

a) une tendance à rejeter ou éviter la position passive fantasmatique et plutôt investir une position active, c'est à dire, séduire plutôt qu'être séduit. La position active dans le fantasme de séduction peut aussi prendre la forme masochiste d'un appel à la fustigation par l'adulte.

Ceci s'observera essentiellement à travers les récits au TAT.

Au Rorschach le rejet de la position passive et l'investissement d'une position active au niveau fantasmatique peut transparaître dans les réponses et réactions aux planches II, IV, VI (spécialement) et VII.

b) l'investissement, face à la perte et la dépendance, d'une position active visant exclusivement l'emprise, ce qui se traduira :

- au TAT par une identification à des personnages qui abandonnent au lieu d'être abandonnés ou pallient activement à la perte et à la solitude en ayant recours à des procédés à visée d'emprise (sur soi, sur le matériel, sur le clinicien).
- au Rorschach, par un traitement particulier des espaces blancs traduisant une visée de maîtrise. Le recours à des défenses de l'ordre de l'emprise à la planche X.
- au TAT comme au Rorschach par l'évitement ou la répression des affects associés à la perte et à la dépendance.

c) une tendance à surinvestir le percept et le visuel au détriment de l'expression affective qui se traduira :

- au TAT, par un faible recours à certains procédés de la série Labilité que sont les expressions d'affects (B1-3), les affects forts ou exagérés (B2-2), la mise en avant d'affects au service du refoulement des représentations (B3-1) et l'érotisation des relations (B3-2). Nous observerons un fort investissement de l'activité de voir manifesté par le sujet ou attribué aux personnages de ses histoires. Ceci, associé à de nombreux procédés de type CF-1 (accent porté sur le quotidien, le factuel, le faire), CN-4 (insistance sur les limites et les contours et sur les qualités sensorielles) et CL-2 (appui sur le percept et ou le sensoriel).
- au Rorschach, par les indices d'un surinvestissement du contrôle et l'élévation au dessus de la normale du nombre de réponses "peau " proportionnellement au nombre de réponses "pénétration". Associé à cela, nous constaterons au Rorschach, une faible prise en compte des éléments sensoriels des planches (couleurs, estompage, clair-obscur).

d) un fort recours à l'agir à visée d'emprise se manifestera à travers leur comportement durant la passation des tests, ainsi que par le recours à des figurations au Rorschach et des récits au TAT qui mettent en scène des agirs évoquant « *l'appareil d'emprise* » (prendre, grimper, attraper, etc.).

Nous nous étayerons également sur les entretiens avec les adolescents et les deux enseignantes de classe relais pour déterminer dans quelles dynamiques activité-passivité s'inscrivent les adolescents. Nous nous appuierons aussi sur nos observations des comportements des adolescents en classe et sur nos échanges avec les professionnels des classes relais (éducatrice, adultes relais, enseignantes).

Nous nous attendons à ce que les éléments cliniques recueillis à travers ces différentes voies d'investigation (entretiens, échanges informels et observations in situ) fassent apparaître que la majorité des adolescents sont inscrits dans une dynamique activité-passivité caractérisée par le rejet de la passivité associé a un surinvestissement de l'activité sur le versant de l'emprise.

Nous choisissons de ne pas traiter les hypothèses 1 et 2 séparément, mais plutôt conjointement dans la mesure où rejet de la passivité et position passive dans la relation à l'enseignant nous semble relever tout deux de la dynamique activité-passivité dans laquelle s'inscrit l'adolescent. Nous allons donc éclairer l'expérience relationnelle exprimée par les adolescents, à la lumière de ce que nous pouvons déduire de la dynamique activité-passivité qui caractérise leur fonctionnement psychique. Nous souhaitons que notre analyse prenne la forme d'un aller-retour constant entre d'une part, le vécu et la représentation de la relation à l'enseignant, et d'autre part, l'analyse de la dynamique activité-passivité mise en jeu.

PARTIE 3: RÉSULTATS

Nous proposons quatre champs d'investigation de la dynamique activité-passivité sur les plans de l'intrapsychique et de la relation inersubjective aux enseignants.

Ces quatre champs d'investigation sont :

A- les représentations et les fantasmes

B- la problématique de la dépendance

C- la transmission et l'identification intergénérationnelle

D- le trajet qui va de la passivité de l'éprouvé à l'activité créative ... en passant par le corps

La présentation de nos résultats s'organisera selon ces quatre champs d'investigation.

Chapitre A. Dynamique activité-passivité dans le champ des représentations et des fantasmes :

I. La question de la séduction dans la relation enseignant-élève :

Presque aucun des adolescents rencontrés ne fait part de l'expérience d'être séduit, captivé par un discours et une attitude de l'enseignant qui attise la curiosité vers le savoir scolaire. Est absente de leur discours une représentation qui mettrait en scène un élève passif captivé ou seulement intéressé par un enseignant en position active qui les abreuve de son savoir. Aucun adolescent ne relie la qualité de la prestation d'un professeur avec le fait d'être intéressé par le savoir transmis. L'intérêt pour certaines matières est en général dissocié de l'action du professeur, c'est à dire, que c'est la matière en elle-même qui les intéresse, peu importe le professeur chargé de la transmettre. Nous ne trouvons a priori pas de trace dans le discours des sujets d'une dissymétrie actif-passif selon la répartition séducteur-enseignant / séduit-élève(s).

Cependant, un bon nombre d'adolescents nous disent plus ou moins explicitement par le discours ou par le dessin, que l'effort qu'ils vont fournir pour s'inscrire dans le travail scolaire et le respect des règles, va dépendre de certaines qualités de l'enseignant auxquelles ils sont sensibles. Ce sont avant tout des qualités d'écoute, d'attention et, pour un certain nombre de sujets s'ajoute à cela l'attente d'une capacité à installer dans la relation avec eux et/ou le groupe classe, une atmosphère empreinte d'une certaine familiarité.

Ainsi, au moins neuf sujets (Édouard, Yassine, Helder, Naïma, Hans, Oscar, Idir, Selma, Ibrahim) reconnaissent avoir été touchés, marqués par certains professeurs qui les ont aidés et/ou qui leur ont donné le sentiment d'être écoutés. Trois sujets (Selma, Aymeric et Aurélien) réalisent un dessin qui indiquent une attente d'écoute et d'attention privilégiée.

Selma, Idir et Yassine disent avoir particulièrement investi des enseignants qui faisaient preuve d'une écoute et d'un soutien équitable pour tous les élèves.

Édouard se souvient d'une maîtresse de CE2 particulièrement investie, dont il dit « *elle trouvait que j'étais intéressant et que je posais pas mal de questions* » et dit qu'il a arrêté de fournir des efforts sur le plan scolaire au niveau du collège notamment, parce qu'il avait le sentiment que ses efforts n'étaient pas reconnus par les professeurs - « *les profs ils disaient rien, donc ça m'a soûlé* » -. Édouard dit ne pas travailler scolairement quand il n'aime pas le professeur. Ainsi, l'enseignant est tenu de se faire aimer (donc séduire) s'il souhaite qu'Édouard fasse des efforts, se faire aimer passerait entre autres par signifier à Édouard qu'il est « *intéressant* » et reconnaître les efforts fournis.

Oscar signifie bien qu'il s'investit comme élève auprès d'un enseignant, à condition qu'il lui donne l'impression d'être heureux d'enseigner au groupe d'élèves dont il fait partie. Nous avons tendance à interpréter ceci comme une attente que l'enseignant montre qu'il aime être en relation avec les élèves (et peut-être avec lui particulièrement). Ainsi selon Oscar l'enseignant « *doit montrer qu'il n'est pas là juste pour faire son travail et rentrer chez lui* », il doit « *enseigner dans la bonne humeur* » et ajoute « *si vous montrez que vous n'êtes pas énervé, les élèves vont pas chercher à vous énerver en retour* ». Il donne l'exemple d'une professeure principale qui lui semblait énervée sans raison apparente commentant « *je sais pas si elle se levait mal le matin mais ...* ». Oscar nous dit qu'en réaction à cette mauvaise humeur ressentie, il avait tendance « *à faire des blagues* » qui avaient le don d'énerver cette professeure « *encore plus* ». Oscar est particulièrement sensible à (et questionné par) « *l'humeur des professeurs* » : « *je pense que l'humeur des professeurs c'est en rapport avec leur matière (?) peut être qu'il y a des profs qui sont énervés parce que leur cours est ennuyant* ». Il nous dit que son principal problème de comportement est qu'il fait des « *blagues* » en classe et que ça énerve les enseignants la plupart du temps. Il semble que les professeurs les plus investis seront ceux qui se montreront, d'une certaine manière, séduits par ses blagues. Ainsi les professeurs les plus investis par lui seraient ceux dits "cool" parce qu'ils « *rigolent* » souvent.

Ibrahim reconnaît avoir investi particulièrement la relation à des enseignantes qui ont été sensibles à ses difficultés et ont procédé à des aménagement spécifiques pour le soutenir

dans sa scolarité. Il a apprécié des enseignant(e)s qui lui semblaient accorder une attention équitable à chacun des élèves et manifester un intérêt pour les pensées et vécus exprimés par les élèves.

Naïma nous dit qu'elle attend de ses professeurs une compréhension de ses difficultés scolaires.

Hans nous parle d'une professeure des écoles particulièrement investie parce qu'« *elle était beaucoup là pour moi, on parlait beaucoup* ».

Helder nous dit que l'enseignante qui lui a laissé le souvenir le plus positif est son enseignante de UP2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) qui devait l'initier à la langue française suite à son arrivée en France vers l'âge de 10-11ans. Il souligne notamment qu'elle était toujours à l'écoute - « *elle nous écoute toujours* ».

Plusieurs dessins sont révélateurs de cette attente d'écoute et d'étayage parfois peu formulée dans le discours mais exprimée à travers le dessin. Aurélien dessine un élève et un professeur qui se serrent la main à la fin du cours. Le professeur dit à l'élève « *c'est bien continue* » et l'élève répond « *merci* ». Selma dessine un enseignant doté d'une grande oreille en train d'écouter un élève. Aymeric dessine un enseignant de mathématiques qui a gardé un élève en retenue et lui demande « *tu veux de l'aide ?* », et Aymeric précise « *ce n'est pas parce que un prof met en retenue que ça veut dire qu'il est méchant* (le professeur). ». Aurélien et Aymeric n'ont pas pu exprimer par le discours leur investissement d'une figure enseignante à l'écoute et étayante mais se saisissent du dessin pour manifester leur attente d'un étayage dans la relation duelle enseignant-élève.

D'après le discours des élèves, ainsi que celui des deux enseignantes de classe relais, il semble que les pré-adolescents et adolescents accueillis en classe relais tendent à faire des efforts à condition d'aimer la personne enseignante, se sentir aimé ou au minimum investi comme quelqu'un qui a des capacités et en qui on peut avoir confiance. Ainsi Madame B nous dit que ce type de propos se retrouve systématiquement chez les élèves de classe relais : « *Je l'aime ou je la hais, j'aime tel(le) prof donc je travaille pour lui ou elle, je le hais donc je ne ferais rien dans sa matière.* » (ligne 100-105). Selon Madame K, la plupart des élèves de classe relais ont besoin de se sentir reconnus et de sentir que l'enseignant leur fait confiance : « *la plupart ils essayent de combler les lacunes sans être trop courageux mais surtout qu'on leur donne à nouveau confiance. Ils ont envie de gagner la confiance, ils ont envie de montrer qu'ils peuvent faire quelque chose comme les autres.* » (ligne 503-505).

Le discours des sujets révélant une attente d'un enseignant attentif et à l'écoute, ainsi que le discours des deux enseignantes de classe relais, tend à nous faire penser que l'investissement des sujets dans les apprentissages va dépendre du sentiment d'être écouté et d'être l'objet de l'attention bienveillante de l'enseignant. Il nous semble que se dessine une certaine logique de l'investissement de la relation au professeur et du travail scolaire régie par un principe du "donnant-donnant". Nous pourrions formuler cette logique ainsi : « *si le professeur satisfait à mon besoin d'attention, d'être écouté et soutenu, je suis attentif et je l'écoute en retour* ».

A partir de ces observations, il semble que onze sujets peuvent investir et formuler plus ou moins explicitement une certaine expérience de séduction dans la relation pédagogique, qui est avant tout séduction par les qualités d'écoute, d'attention et de soutien du professeur. Ces expériences et représentations de la relation pédagogique positive, voire idéale, se caractériseraient par une attention et un investissement réciproque entre les partenaires (élève(s) et enseignant) de la relation pédagogique, ce qui tend à nous conduire vers une représentation de la scène de séduction (pédagogique) plus symétrique, plus interactive, où se joue plus une "inter-séduction", une inter-action entre l'un et l'autre. Ces adolescents seraient donc plus susceptibles d'être sensibles à une séduction narcissique moins dissymétrique, plus mutuelle, où chacun élève et professeur reflète à l'autre qu'il est digne d'attention et d'affection.

Ces adolescents solliciteraient particulièrement l'enseignant dans sa capacité à mettre en œuvre une certaine séduction qui pourrait s'apparenter à ce que M. Cifali (1994) décrit et qui consiste à « *être proche des désirs de l'autre, lui procurer ce qu'il attend, ne pas le heurter, lui retourner ce qu'il espère. Cela signifie que l'on s'efforce de donner ce que l'on croit être attendu, que l'on gomme ce qui pourrait venir en différence. Savoir dès lors qui est l'autre et ce qu'il veut puis correspondre à cette image telle est l'un des trucs.* » (p190-191).

Selma, Édouard, Hans, Oscar, Helder et Ibrahim, chacun à leur façon, expriment clairement une demande de familiarité dans la relation aux enseignants. Familiarité avec l'enseignant qui rigole (Hans, Oscar), fait des blagues (Selma, Oscar) discute, débat avec les élèves (Ibrahim). Helder dit sa nostalgie des enseignants de l'école élémentaire qu'il avait lorsqu'il habitait au Cap Vert et qui l'invitaient chez eux, dans leur maison. Ibrahim est également nostalgique d'une certaine familiarité dans la relation aux enseignants d'élémentaire en Algérie. Dans les cas d'Helder et Ibrahim, la recherche de familiarité prend donc des accents de paradis perdus (mais tout de même recherchés). Édouard n'exprime pas

vraiment à travers son discours un désir de familiarité, cependant nous constatons qu'il a une forte tendance à faire des blagues en classe manifestement destinées à faire rire l'enseignante, pendant les temps de cours ou à des moments que nous pourrions dire informels. L'enseignante se montre souvent "bon public" installant ainsi une familiarité dans la relation. C'est aussi le cas, nous semble-t-il de la relation entre Ibrahim et l'enseignante de classe relais. Nous avons vu que l'installation d'une atmosphère familière dans la relation enseignant-enseignés est selon B. Pechberty (2015), étroitement dépendante de la possibilité d'instaurer une séduction narcissique « *créative* » ouverte à la « *reconnaissance réciproque des différences et des places de chacun* » (2015, p165).

Ces derniers éléments viennent renforcer l'hypothèse de la recherche d'une séduction plus inscrite du côté de la séduction narcissique, et nous avons vu que sur le plan de la dynamique activité-passivité, la séduction narcissique se caractérise par une activité mutuelle la distinguant des séductions originaire et œdipienne plus dissymétriques, dans la mesure où l'un est actif (séducteur) et l'autre passif (séduit).

Nos observations corroborent les résultats de Janosz et al. (2000) qui constatent que les élèves à risque de décrochage scolaire sont particulièrement sensibles à la bienveillance et à l'attention des professeurs. Nos résultats vont également dans le sens de ce qu'observent C. Blanchard-Laville (2001) et B. Pechberty (2015), à savoir que la séduction narcissique tempérée est fortement impliquée dans l'instauration d'un bon climat relationnel et groupal favorable à l'enseignement. Il s'agirait entre-autres par la séduction narcissique, d' « *amortir la disparité et soutenir l'échange entre deux personnes qu'unit une ressemblance profonde et que sépare une énorme différence.* » (P. C. Racamier, 1995/2010, p7).

Six sujets (Imen, Ophélia, Dorian, Kevin, Georges, Sinan) n'expriment a priori, ni dans le contenu manifeste de leur discours, ni dans le dessin, la moindre trace de l'investissement d'une quelconque séduction (narcissique ou œdipienne) dans la relation aux enseignants de collège et de l'élémentaire.

Nous observons donc que les sujets ne semblent pas sensibles à ce qui est du ressort d'une séduction dissymétrique plus œdipienne et plus inscrite dans la génitalité dans le cadre de la relation à l'enseignant. En effet, nous n'identifions aucune trace de la configuration génitale du scénario fantasmatique de séduction propre à la relation enseignant-enseigné, qui positionne d'une certaine manière l'enseignant comme fécondant l'esprit de l'élève par l'intermédiaire de la transmission du savoir, produisant un effet de révélation, de

« *dépucelage* » (Kaës, 1975). En somme, n'apparaît pas a priori dans leur discours la dimension initiatique de la relation pédagogique qui repose sur un « *désir d'engendrement : désir d'une procréation et désir d'une naissance* » (J. Filloux, 1983, p18) et met en scène une complémentarité (un accouplement ?) entre un enseignant-initiateur et un élève-initié.

La majorité des sujets de notre recherche s'inscrivent peut-être de façon excessive dans la séduction narcissique avec les enseignants au détriment d'autres types de séductions (originaire, œdipienne, initiatique) qui laissent plus d'espace à la différence des places (reposant notamment sur la différence des générations) et à la dissymétrie actif/passif.

Nous pouvons nous demander si l'absence de trace de séduction initiatique, dans le discours des élèves, ne traduit pas un mouvement défensif contre la position passive de l'adolescent dans le fantasme de séduction éveillé par la relation élève-enseignant.

Les épreuves projectives peuvent nous apporter des éléments de réponse.

II. La séduction aux épreuves projectives :

1. Érotisation au TAT :

Nous observons tout d'abord que dans la majorité des cas, les relations mises en scène au TAT sont dénuées d'érotisation. Ce qui est de l'ordre du sexuel ne peut trouver une voie d'expression. Nous supposons que la dimension érotique désignant le lien d'amour sexualisé dans la relation à l'autre et plus particulièrement de la relation à l'adulte est difficilement élaborable pour la plupart des adolescents, faisant l'objet d'une répression ou d'un refoulement drastique. Ainsi, à la planche 4 qui représente un couple homme-femme, le lien d'amour dans le couple est difficilement évoqué spontanément, ou, s'il est évoqué spontanément, ne peut être développé à travers la construction d'un scénario. Cela va de la tendance au refus après avoir reconnu le statut de couple formé par les personnages (Idir et Hans) - exemple : Idir : « *c'est un couple et … j'sais pas. Elle me dit rien cette image. (?) j'sais pas ils regardent quelque chose* » -, à des réponses où le lien de couple n'est pas reconnu, ou du moins mentionné spontanément (Aymeric, Édouard et Sinan), avec des réponses mettant en scène une femme qui tente de retenir l'homme, mais sans mentionner aucun affect qui viendrait souligner l'attachement de cette femme à cet homme (Georges, Selma, Imen).

La thématique sexuelle et le lien d'amour homme-femme sollicité par la planche 13 MF fait l'objet d'un évitement. Dans trois cas (Aymeric, Sinan, Édouard) le scénario présente un homme qui part au travail sans réelle prise en compte de la femme allongée torse dénudé en arrière plan. Dans trois autres cas (Georges, Imen et Naïma) c'est un scénario de meurtre sans expression d'un lien de couple entre les personnages. Idir manifeste comme à la planche 4 une tendance au refus après avoir reconnu un lien de couple entre l'homme et la femme : « *déjà y a un homme et une femme. J'dirais qu'ils sont chez eux* (et il conclut après un long temps de latence) *ça me dit rien.* ». Chez Selma la préoccupation par rapport au sexuel dans le couple transparaît, mais fait l'objet d'une forte inhibition qui se manifeste par des hésitations et des interruptions dans le fil du discours : « *une dame, un monsieur. La meuf soit elle dort...*(elle s' interrompt et son attention se tourne vers l'homme) *il cache sa tête. Soit il est fatigué, il vient de se réveiller avec la dame soit ...* (elle s'interrompt et je la relance) *c'est bizarre parce qu'il n'y a qu'une place dans le lit donc il n'a pas pu dormir avec elle* (?) *Soit il a vu quelque chose qu'il ne voulait pas voir.* ».

Les réponses fournies à la planche 10 qui représente deux personnes enlacées suggèrent un rapport difficile des adolescents à la sexualité. Plusieurs adolescents parlent de deux personnes qui se font « un câlin » (Naïma, Idir, Édouard) mais ne précisent pas le lien qui unit ces deux personnes, lien d'amour ou de tendresse, lien conjugal ou amical et en restent à ce simple constat sans pouvoir construire un scénario. Sinan évoque simplement « *deux personnes en train de parler et qui dorment ensemble* ». Ce manque de précision peut signifier combien la représentation du rapproché physique éveille des motions pulsionnelles difficiles à élaborer. L'imprécision porte aussi sur le sexe des protagonistes pour quatre adolescents (Idir, Édouard, Aymeric, Sinan). Oscar qui est un de ceux qui, nous semble-t-il, peut le mieux élaborer les pulsions sexuelles, manifeste pourtant par sa réponse combien la représentation du rapproché physique entre homme et femme est associée à une menace narcissique de dissolution des corps : «*j'sais pas (?) j'vois rien là ! (?) un Monsieur et je pense une dame (?) en fait on dirait qu'il sont en train de se décomposer (ah ! Oui?) y a des bouts de corps qui disparaissent . Ils disparaissent comme ça* (il désigne les parties sombres de l'image)». Aymeric insiste sur ce qu'il perçoit comme une absence de bouche des personnages : « *deux personnes, on dirait elles n'ont pas de bouche* (vraiment ?) *lui il n'a vraiment pas de bouche !*». Il nous semble que l'absence de bouche vient dire, entre autres choses, qu'Aymeric évite d'aborder la thématique sexuelle et plus largement la relation de proximité intime à l'autre en ayant recours à une défense archaïque d'amputation de la bouche. Sa réponse fait écho à une phrase à laquelle il a souvent recours dans la relation aux

autres élèves : il dit souvent « *ta bouche !* » pour signifier à l'autre camarade de se taire. Il aurait également dit à un professeur « *ferme ta bouche* ». Georges et Helder voient dans cette image une relation tendre parent-enfant (mère-fils pour Georges et père-fils pour Helder). Leurs réponses viennent signifier le désir d'une relation de proximité étayante à une figure parentale qui n'en demeure pas moins incestueuse en cette période particulière qu'est l'adolescence.

Dans ces conditions d'une difficulté manifeste à élaborer l'érotisme qui s'infiltre dans la relation à l'autre, comment le fantasme de séduction, dans la relation à l'adulte susceptible d'incarner une figure parentale, peut-il être accueilli et élaboré ?

Les protocoles de TAT là encore nous donnent des éléments de réponse.

2. Élaboration de la séduction et de la position passive au TAT :

Le fantasme de séduction dans sa version génitale étant étroitement lié à la position passive vis-à-vis du père, nous supposons que la figuration au TAT d'une position passive dans la relation au père est le signe d'une possibilité d'élaboration du fantasme de séduction. Nous avons donc analysé principalement les signes d'une possible élaboration d'une position passive dans la relation à une figure paternelle. Pour ce faire nous nous sommes centré sur les réponses à la planche 7BM pour les garçons et à la planche 6GF pour les filles (nous avons fait passer la planche 6GF à certains garçons aussi).

Nous observons chez cinq sujets, quatre garçons et une fille, l'évitement d'une position passive et l'adoption d'une position active dans la relation à une figure masculine susceptible d'incarner une figure paternelle.

- Réponses des quatre garçons à la planche planches 7BM :

Aymeric : « *Ça me fait penser quand il y a eu les attentats et qu'il y a un homme venu dire à François Hollande qu'il y avait des attentats.* » (F. Hollande est le personnage le plus jeune à droite). Ici les positions de pouvoir tendent à être inversées dans la mesure où le personnage situé en position inférieure sur le plan spatial (et sur le plan des générations) joue le rôle du président. La différence des générations n'est pas figurée dans cette réponse.

Hans : « *Deux hommes peut-être en train de parler, de penser, de réfléchir (?) peut-être qu'ils parlent de femmes.* ». Les deux hommes sont actifs (activité de penser, parler , réfléchir) et la différence des générations n'est pas figurée.

Sinan : « *Là je sais pas. Peut-être qu'ils sont en train de parler d'une histoire, d'une affaire (?) ils ont eu un vol et ils font un plan pour essayer d'arrêter la personne.* ». Les deux hommes sont actifs, tournés vers un objectif commun : attraper le voleur. Il n'y à pas de différence des générations.

Georges : « *Deux vieux hommes qui se parlent. Ils sont pensifs (a quoi pensent-ils ?) ils pensent quelque chose que je ne pourrais pas voir là dedans.* ». Il n'y à pas de différence des générations signifiée. Les deux hommes sont inscrits dans la même activité (penser). Georges manifeste ce qui peut être interprété comme une tentative échouée d'emprise par le voir (voir ce qu'ils pensent).

- Réponse de Hans à la planche 6GF :

« *Une femme en train de disputer son mari, peut-être parce que il fume trop.* ». Nous observons une inversion des positions passives et actives dans la mesure où cette planche sollicite une configuration relationnelle de séduction où l'homme est actif (séducteur) et la femme plutôt en position passive (séduite, choquée).

- Rapport de Selma à la séduction selon ses scenarii au TAT :

Selma répond ceci à la planche 6GF « *Un monsieur et une dame qui se parlent. Ça se voit que c'est des riches, après rien de spécial.* ». La dimension de la séduction n'est donc pas reconnue et les deux personnages sont actifs (parlent). Cependant certains signes trahissent peut-être une forte fantasmatique passive dans la relation homme-femme à travers ses scenarii aux planches 5 et 8BM. Planche 5 : « *Une vieille. On dirait que elle surveille quelque chose ou quelqu-un. Elle a l'air inquiète. Elle surveille quelqu'un ou a peur que quelqu'un rentre chez elle.* ». Ici, ce serait l'angoisse qu'un étranger s'introduise chez elle qui s'exprimerait. Il s'agirait donc d'une angoisse d'intrusion par l'étranger qui implique une surveillance anxieuse. Planche 8BM : « *Un enfant , on dirait qu'il a une arme à la main, mais derrière il y a des gens qui font quelque chose à une dame. On dirait que ... je sais pas si il va la tuer (?) on dirait qu'il est plus en train de la libérer en fait. J'sais pas en fait, j'arrive pas à voir.* ». Une des particularités notables de ce scénario est que Selma voit une dame là où il s'agit manifestement d'un homme représenté en position couchée et torse nu sur l'image. Nous en déduisons que c'est la force du fantasme qui a conduit Selma à modifier l'identité sexuée du personnage en faisant fi de la réalité perceptive (c'est un homme), et ce fantasme semble bien mettre en scène des hommes « *qui font quelque chose à une dame* ».

Selma serait donc fortement travaillée par une fantasmatique passive érotisée mais celle-ci reste difficilement élaborable et mobilise des défenses rigides qui tendent à la faire taire plutôt que de trouver des compromis. Nous sommes donc plutôt dans l'emprise active laissant peu de place à l'élaboration de la passivité sur le plan du fantasme de séduction.

- quatre sujets, trois garçons et une fille, peuvent figurer la position passive dans la relation à une figure paternelle :

Idir : « *Un vieux Monsieur et un jeune homme. Le jeune homme a l'air déprimé ou je sais pas et le vieux monsieur le regarde avec un sourire. (?) le vieux monsieur lui a fait une blague et le jeune homme ça ne lui a pas plu.* ». Nous observons une dissymétrie des positions entre un vieux monsieur actif qui fait une blague et un jeune homme passif car déprimé, subissant l'effet de la mauvaise blague. Cependant, Idir semble particulièrement mis à mal par la problématique de la séduction sollicitée à la planche 6GF : « *Le Monsieur derrière, il demande quelque chose à la dame. La dame le regarde bizarrement et elle a un truc bizarre, quelque chose qui est tombé (?) sur sa poitrine, un bout de fromage sur sa poitrine. (que se passe-t-il?) ils discutent.* ». La problématique de la séduction œdipienne ne peut être abordée et induit une régression vers l'oralité « *un bout de fromage* » dans la relation à un objet partiel maternel érotique « *sa poitrine* ».

Oscar nous raconte ceci à la planche 7BM : « *C'est deux monsieur. Il y a celui du bas on dirait qu'il est un peu blasé, comme si lui [personnage de gauche] il lui demandait de faire un choix. Euh ... un choix... (?) un choix décisif dans sa vie.* » La différence actif-passif s'exprime à travers la différence haut/ bas du positionnement des personnages. Celui du haut (personne manifestement plus âgée) impose un choix à l'autre personne identifiée comme « *celui du bas* ».

Helder, planche 7BM : « *Lui c'est un professeur avec une cravate et lui c'est un élève. On dirait qu'il lui donne des conseils. Il lui dit « calme toi pour la prochaine fois, le prochain cours »* » ; la différence des positions actif-passif est signifiée à travers la différence entre le professeur (avec cravate) qui donne des conseils et l'élève qui les reçoit.

Naïma nous raconte à la planche 6GF : « *On dirait que c'est un homme qui a dit à la femme quelque chose de choquant et la femme comprend pas, et l'homme, ça a l'air de lui faire plaisir ce qu'il a dit à la femme.* ». La différence actif-passif caractéristique du fantasme de séduction prend ici la forme d'une dissymétrie entre un homme choquant et une femme choquée.

Dans le cas de Imen et Ophélia, la séduction semble faire peser la menace d'une position traumatique d'être dominée-intrusée par l'autre plutôt masculin. La crudité des représentations mises en jeu nous évoque la version mélancolique du fantasme de séduction féminin telle que l'a décrit C. Chabert (1999, 2011).

Imen peut, à la planche 6GF, verbaliser les éprouvés de la femme en situation d'être affectée mais ne peut pas relier ces affects avec la représentation d'une action de l'homme sur la femme. Planche 6GF : « *Une dame surprise, choquée (?) c'est tout* [long temps de latence avant de retourner l'image] ». Imen présente aux planches 3 et 13MF des scenarii mettant en scène la femme en position d'être violentée. Planche 3 : « *On dirait une personne triste (?) peut-être qu'on l'a frappée.* » ; planche 13MF : « *Un monsieur qui vient de se lever et une dame allongée qui dort. On dirait un peu qu'elle est morte (?) peut-être qu'il l'a violée ou tuée.* ». Au vu de ces réponses, nous supposons que la représentation de la femme violentée, intrusée est susceptible d'imprégner le scénario fantasmatique de la séduction.

Ophélia présente des réponses aux planches 2 et 3 qui renvoient à une image de la femme violentée et dominée. Planche 2 : « *Ça fait penser à euh... à l'époque dans la campagne avec des femmes qui font tout le ménage et tout ça. Comme des esclaves (et l'homme?) j' saurais pas dire.* » ; planche 3 « *Une femme triste, j'sais pas, qui a été battue, frappée et c'est tout ce que j'pourrais dire* ».

Les réponses données par ces deux sujets présentant la femme sous domination et violentée peuvent être le signe d'un fantasme masochiste particulièrement à l'œuvre, à concevoir comme une forme détournée du fantasme de séduction par une figure paternelle. C'est le fantasme un enfant est battu qui serait mis en jeu, permettant qu'opère l'équivalence inconsciente entre être battu et être coïté par le père. Dans la version mélancolique du fantasme de l'enfant est battu, le sujet reste bloqué à la deuxième phase « le père me bat » ne parvenant pas à opérer le refoulement et le déplacement des éléments de cette représentation pour construire et investir un scénario fantasmatique moins frontalement incestueux qui met en scène un substitut du père battant des enfants. C. Chabert écrit que « *la seconde phase, inconsciente, construction de l'analyse, surgit chez elles* (des adolescentes présentant des troubles thymiques sévères) *sur le devant de la scène, s'imposant comme «réelle» et emportant avec elle la conviction tenace d'avoir séduit le père, en déclenchant une violence aussi sidérante qu'inattendue.* » (2011, p37). Dans l'éventualité où Imen et Ophélia seraient porteuses d'une version mélancolique du fantasme de séduction, elles se positionneraient sur un versant plutôt actif (séduire le père) que passif (être séduites par le père). L'objectif de cette configuration fantasmatique aurait pour objectif principal nous dit C. Chabert

l'évitement de la passivité : « *C'est l'impossible confrontation à la passivité qui engage la version mélancolique du fantasme de séduction.* » (2011, p38).

Nous verrons plus loin que certains éléments symptomatiques concernant notamment le rapport aux affects et au corps peuvent corroborer l'hypothèse d'une problématique dépressive forte pour Ophélia (voir p272-273).

Édouard est un cas particulier dans la mesure où il peut représenter la relation père-fils à la planche 7BM, mais cette relation tend à être évitée et mobilise un procédé de l'ordre de l'emprise par le recours à une scène banale du quotidien (banalisation) et factuelle, côté CF-1. Ainsi nous raconte-t-il planche 7BM : « *C'est le père de lui. Le père dit « eh ! Tu pourras me ramener un baguette ce soir ? parce que j'en ai pas pris » et il dit « ok ! ».* ». Ainsi père et fils paraissent sur le point de se séparer et il nous semble que le fils est implicitement mis en position active d'aller chercher la baguette oubliée par le (ou manquant au) père. Nous rappelons qu'Édouard est inscrit dans un stage de boulangerie-pâtisserie.

Nous compléterons notre investigation de la fantasmatique de la séduction au TAT par un abord du féminin à travers les protocoles de Rorschach. Cela nous semble indispensable dans la mesure où l'élaboration du féminin conditionne la possibilité d'un rapport suffisamment apaisé à la position passive œdipienne.

3. Le féminin au Rorschach :

6 sujets (Aurélien, Sinan, Selma, Idir, Oscar et Naïma) ont passé le Rorschach. Parmi ces sujets, 5 (Aurélien, Selma, Idir, Naïma et Oscar) semblent particulièrement mis à mal par la dimension du féminin sollicitée à la planche VII.

Aurélien tente de soutenir une figure féminine par idéalisation « *deux personnes, deux femmes qui volent avec les cheveux en l'air et les bras derrières, avec une robe.* » mais finalement l'idéalisation laisse place à la chute « *elles tombent de quelque chose* ». Selma exprime un fort mouvement de rejet « *cette tache elle est bizarre. Elle veut rien dire ! Je comprend rien de ça !* ». Idir tente de contourner la menace de castration éveillée par la planche par le recours à une image d'attribut phallique féminin imposant - « *j'dirai un gros collier* » - puis par une forme globale qui vient couvrir le vide de l'espace blanc - « *une grenouille* ». Oscar représente par sa réponse l'effet d'effraction que produit la sollicitation latente de la planche « *c'est quoi déjà les … j'crois c'est des hippocampes avec de la fumée*

qui sort de leur tête. ». Naïma semble dévitaliser le féminin par une image minérale qui fait bloc « *Trois pierres collées et au milieu il y a quelqu'un* », cependant ce "quelqu'un" au milieu fait peut-être signe d'une ouverture possible.

Selma réagit vivement à la sollicitation latente phallique de la planche IV. Selma y voit une « *tempête* » sur l'axe central de la tache. Elle retrouvera cette impression de « *tempête* » éveillée par l'axe central de la planche VI. Nous pouvons interpréter ces réponses comme les signes d'une intense excitation sexuelle éveillée par une fantasmatique qui fait intervenir une figure phallique et met en jeu les positions active et passive.

Nous concluons de notre analyse des protocoles de TAT, que la majorité des sujets sont difficilement en mesure d'assumer et de faire avec l'érotisme qui peut s'infiltrer dans la relation avec l'adulte, ceci, bien qu'ils manifestent une demande de proximité dans la relation à l'enseignant. Nous constatons que 5 sujets tendent à éviter la position passive vis-à-vis d'une figure masculine voire paternelle en attribuant aux personnages une position active et abolissant la différence générationnelle. Ajouté à cela, nous émettons l'hypothèse que pour deux filles (Imen et Ophélia) la position passive vis-à-vis d'un homme tend à être associée à la domination violente de la femme, ce qui nous évoque la version mélancolique du fantasme de séduction visant un rejet ou un évitement de la passivité.

Au Rorschach nous constatons principalement que le féminin sollicité à la planche VII est difficilement ou pas élaborable et génère de forts mouvements défensifs (idéalisation, rejet, dévitalisation, compensation narcissique-phallique)

Nos résultats vont donc dans le sens d'une position passive érotisée difficilement élaborable associée assez fréquemment au besoin de préserver une position active dans la relation à une figure masculine.

Bien que la séduction érotique œdipienne (père-fils ou père-fille) soit a priori absente du discours des sujets, les réponses au TAT et au Rorschach indiquent qu'elle mobilise des représentations et surtout des mouvements défensifs particulièrement forts. Cela nous conduit à considérer quelles formes prennent les fantasmes de séductions, et plus largement la fantasmatique sexuelle et les mouvements défensifs afférents, dans la relation à l'enseignant.

III. Sur les traces du fantasme de séduction dans la relation aux enseignants :

Les deux enseignantes de classes relais interviewées abordant spontanément la question de l'interdit du toucher dans la relation enseignant-élève(s) peuvent nous mettre sur la piste d'une menace particulièrement vive attachée au fantasme de séduction. Elles remarquent en effet que les élèves ne supportent pas d'être touchés par les enseignants alors qu'entre eux ils sont très tactiles. Tendance à se toucher entre eux dans l'enceinte de la classe relais que nous avons pu également constater lors de nos passages.

Madame K, après avoir insisté sur la grande proximité physique entre élèves manifeste en classe relais, nous dit ainsi : « *Alors que vous, en tant qu'adulte, si vous les effleurez c'est insupportable. Quoi que cette année, beaucoup moins. Mais je vois avec Mr G (adulte relais) l'année dernière avec Kevin, ça s'est, ça a été compliqué avec Mr G parce que le Kevin il lui avait donné un surnom et moi je ne savais pas ce que ça voulait dire, Gotchi. En plus ils étaient en révolte contre Mr G, cette année il le fait moins mais il arrêtait pas de les toucher (il est vrai que nous avons constaté que Mr G était assez tactile avec les élèves), de les titiller comme ça et eux ne supportaient pas.* » (L557-562). Madame K nous dit que cette année 2016-2017 est la première année où elle a pu toucher certains élèves : « *Moi c'est la première année que j'ai pu, sans le faire exprès, toucher une élève ou un élève. Mais toucher sur le bras ou quelque chose comme ça. Ou le secouer un petit peu et lui dire « tu vas arrêter de parler ». C'est la première fois cette année. Les autres années je sentais qu'il ne fallait absolument pas les approcher, le moindre touché, la moindre ....[Réaction épidermique ?]voilà, c'est insupportable, insupportable ! Donc il y a des problèmes liés à l'éducation, à la culture et d'autres problèmes que ... on ne peut pas identifier. Mais il y a des problèmes liés à la culture. Le fait déjà d'être une femme quand ce sont des garçons dans certaines cultures, être touché par une femme c'est comme être sali quoi. On ne donne pas une poignée de main à un homme ou à une femme dans certaines cultures. Bref quand je sens qu'il y a des choses comme ça j'essaye de pas avoir trop de proximité.* » (L663-673).

Madame B observe également cette intolérance au toucher, commençant par nous en donner une illustration à travers un exemple, qui montre que le fait d'être touché par l'adulte (incarnant une fonction d'autorité dans l'enceinte de l'école) peut être associé sur le plan de la représentation, et peut-être sur le plan du fantasme, à une effraction sexualisée. « *on a une élève, au mois de janvier, elle est sortie de la classe et euh! est passée par dessus les grilles. Elle est partie. Et en se retournant vers l'adulte relais qui la suivait, elle a dit « tu me touches, je porte plainte pour viol ! ». Donc il l'a regardée monter à la grille et il était*

rassuré quand il l'a vue arriver de l'autre côté (la grille de ce collège est particulièrement haute). [cette question du toucher, c'est ...] Ah ! C'est permanent chez eux hein.! C'est permanent. « Ne me touchez pas ! » et par contre ils ne s'interdisent pas effectivement de ... [de se toucher entre-eux ?] alors se toucher entre-eux, alors là c'est énorme ! Par contre il y en a deux qui m'ont empoigné le poignet quand ,j'écrivais au tableau, et qui voulaient me pousser, qui m'ont pris la main comme ça. Je leur ai dit mais « vous vous rendez compte. Vous ne pouvez pas vous permettre de faire ça, c'est pas possible. » « ben quoi !? » (elle imite l'élève qui répond avec un air ahuri) ben euh ... « vous ne pouvez pas toucher des adultes. ça n'est pas possible ! » « vous devez reculer ». Souvent je leur dis, « vous devez être à une distance, euh, qui rend agréable la communication » (L469-482).

D'après le discours des deux enseignantes, et d'après nos observations du comportement des élèves en classe, les adolescents et pré-adolescents reçus en classes relais manifesteraient une forte tendance à se toucher entre eux, voire à toucher l'enseignante mais, d'après les enseignantes, ne toléreraient pas d'être touchés par l'enseignant, et plus largement par l'adulte, au sein de la classe. Cette attitude peut signifier, selon nous, un investissement de la position active de toucher et un rejet de la position passive d'être touché par l'adulte incarnant une certaine fonction d'autorité. Nous approfondirons cette question du toucher dans le chapitre concernant l'affect et l'excitation. Ce qui nous intéresse ici est ce que cela révèle sur le plan de la dynamique activité-passivité dans la fantasmatique sexuelle et notamment le fantasme de séduction.

André Sirota (2002) propose de considérer l'interdit du toucher brandi par certains élèves comme une défense contre des fantasmes incestueux et/ou contre des résurgences d'expériences relevant de ce que P. C. Racamier appelle l'incestuel (1995). Il écrit « *ainsi peut-on comprendre l'interdit du toucher qu'un élève brandit pour culpabiliser un professeur qui le saisit calmement par le bras, dans le but d'attirer son attention et lui rappeler une règle de bonne conduite que l'élève est en train de transgresser. Notre hypothèse est que si cet interdit est interposé, c'est que le sujet craint à son insu la répétition d'une scène familiale incestuelle sinon incestueuse, fantasmée ou mise en acte, passée ou actuelle, redoutée ou exigée par la pulsion de mort et son principe de répétition. En classe, l'interdit du toucher excipé peut être le signe de l'envahissement de la circulation fantasmatique inconsciente du groupe-classe par le fantasme d'englobement incestuel d'un ou plusieurs élèves. »* Et il ajoute « *dans cette occurrence les professeurs sont mis dans l'impossibilité de transmettre quelque chose à leurs élèves ou de les rendre sensibles aux objets de savoir, de les introduire au travail culturel. Les élèves sont mis dans l'impossibilité d'êtres touchés par*

un autre et d'en apprendre quelque chose, de crainte par exemple d'être traités de « lèche-cul », c'est-à-dire de victime complice de l'adulte fantasmé comme séducteur, pédophile et incestueux. » (2002, p151)

A travers le discours des sujets, il nous semble que l'enseignant est souvent convoqué dans des scènes imaginaires et/ou réelles qui ressemblent fort à des fantasmes de séduction, à ceci près que l'excitation et le désir amoureux sont remplacés par l'excitation et le désir haineux. Le principe régissant ces scènes pourrait être formulé ainsi : « *ce n'est pas moi qui désire l'agresser et suis excité, c'est lui qui m'excite et provoque ma colère* » ou « *ce n'est pas moi qui éveille chez lui le désir agressif, c'est lui qui m'en veut sans raison* ». Formulations inspirées de celles proposées par C. Chabert (1999) pour décrire la logique régissant le fantasme de séduction dans sa version hystérique « *ce n'est pas moi qui le désire, c'est l'autre qui me séduit* » (p1454-1455) ou « *ce n'est pas moi qui le séduit, c'est l'autre qui me désire* » (2012, p35).

Certains semblent guetter dans leur quotidien d'élève, les signes de mauvaises intentions ou de mauvais sentiments à leur égard de la part des professeurs. Nous supposons que cela a à voir avec ce que F. Marty (2009) nomme la paranoïa ordinaire de l'adolescent et qui se trouve étroitement reliée au fantasme de séduction en position passive pour le garçon et la fille.

Sinan nous dit que lui et deux amis, qui formaient un groupe soudé depuis la maternelle, étaient insolents envers les professeurs de collège en réaction à des propos qu'ils estimaient avilissants « *ils croyaient qu'on était leur chien* ». Il donne l'exemple d'un enseignant qui ordonne en criant : « *va chercher le truc !* » et lui de répondre « *non, j'vais pas le chercher* ». Ce qui transparaît dans son discours c'est un clivage entre, d'un côté le groupe d'élève, où il n'existe aucune tension parce que « *on se connaissait tous au collège* », et, de l'autre, les professeurs avec qui, dans la majorité des cas, les relations sont difficiles. Ainsi, la tension, selon cette logique, vient de l'inconnu situé dans, et incarné par, le groupe des enseignants décrits comme peu respectueux et les abandonnant à leurs difficultés scolaires. Sinan reconnaît tout de même que lorsqu'il était en classe avec ses deux amis d'enfance, ils avaient tendance à faire « *n'importe quoi* », ce qui ne manquait certainement pas d'exciter la colère de l'enseignant. Nous pouvons supposer qu'un certain procédé est ou était à l'œuvre qui consiste à exciter la volonté d'emprise et de domination chez le professeur pour mieux la dénoncer par la suite et positionner le professeur comme étranger au groupe, incarnation de l'étranger en soi.

Naïma nous fait part de l'impression que les professeurs ne sont là que pour l' « *énerver* », l' « *enfoncer* ». « *Ils attendent qu'un truc aille pas bien pour faire un rapport et une commission éducative* », « *si y'a quelque chose qui se passe mal, ça va retomber sur moi* ». Elle fait un dessin dans cette lignée qui représente un enseignant qui lui dit de se taire alors que d'autres filles parlent à côté d'elle. Elle se positionne ainsi comme objet de persécution privilégié de l'enseignant parmi le groupe de filles. Naïma nous dit que l'instauration d'une bonne relation avec l'enseignant dépend avant tout de la première rencontre. En réponse à notre question : y a-t-il des professeurs qui vous ont marqué en négatif comme en positif ? Elle nous dit qu'elle a été marquée par la rencontre avec un professeur de mathématiques en cinquième avec qui la relation fut particulièrement conflictuelle par la suite. « *j'étais nouvelle* (dans l'établissement) *en fait j'sais pas c'était quoi son but mais en fait il m'a menacé avec une règle et après ça n'a jamais été* ». Nous pouvons supposer que cette érection phallique du professeur dans le cadre d'une première rencontre va stimuler l'envie chez Naïma d'installer, avec la participation de l'enseignant, une relation persécuteur-phallique/ persécutée équivalent d'une relation séducteur-pallique/ séduite. Ne faut-il pas voir dans cette scène, une séduction traumatique qui a effectivement marqué Naïma par la résonance trouvée au sein d'un fantasme de séduction empreint de violence phallique, peut-être, insuffisamment refoulé ?

Oscar dit à demi-mot chercher à déceler chez les professeurs leur état d'énervement, leur humeur. Si un certains état d'énervement est identifié il va chercher à l' « *énerver encore plus* » en faisant des « *blagues* » qui ne font rire que ses camarades. Il formule clairement la logique de sa démarche « *si vous montrez que vous n'êtes pas énervé, les élèves vont pas chercher à vous énerver en retour.* » Oscar tend donc à situer l'excitation chez le professeur plus qu'en lui-même, recherche puis dénonce cette excitation coléreuse de l'enseignant. L'autre-enseignant excité est donc placé par Oscar comme celui qui éveille le désir chez l'élève d'exciter « *encore plus* » l'enseignant en retour. L'élève est donc préservé dans son innocence, et le coupable reste le professeur excité-excitant le désir d'excitation dans la relation duelle (élève-enseignant) ou groupale (groupe classe-enseignant). L'attachement à une certaine image d'innocence s'exprime notamment dans le discours par une tendance à présenter ses blagues comme partant d'une bonne intention de mettre l'enseignant de bonne humeur. Ainsi parlant d'une professeure principale de français qu'il a eu en sixième et en troisième : « *vu qu'elle est de mauvaise humeur, moi j'aime bien faire des blagues (?) pour qu'elle (ne) soit plus énervée* » il ne met pas la négation ce qui prête à confusion mais cela voulait dire, sur le plan conscient, qu'il tente ainsi d'adoucir l'humeur de l'enseignante.

Lorsque nous lui demandons si ça marche il nous dit : « *ça marche pas, ça l'énerve encore plus* ». Ainsi ses blagues partent d'une bonne intention mais produisent l'effet inverse. Dans le courant de l'entretien, Oscar assumera de plus en plus clairement l'intentionnalité de sa démarche et de son désir d'énerver le professeur par ses blagues.

Hans tend à présenter les enseignants dans une position de domination totalitaire par rapport aux élèves : « *c'est les profs qui ont le pouvoir* » répond-t-il à notre question concernant la différence entre professeur et élève. Il dit aussi « *l'élève n'a pas son mot à dire. Des fois quand je veux dire un truc les profs veulent pas, j'sais pas comment expliquer* ». Hans dit avoir été accusé à tort par deux enseignantes d'avoir manifesté un comportement et tenu des propos sexualisés transgressifs, en CM2 et en sixième. Il aurait été accusé par son enseignante de CM2 de s'être « *masturbé en classe* » et d'avoir demandé « *comment on doigte une fille ?* » il manifeste son indignation en réaction à l'évocation de ce souvenir « *je suis pas un obsédé du sexe et c'est dégueulasse !* ». Cette enseignante de CM2 est présentée comme une personne dépravée – « *bourrée à la remise des livrets* » et fumant du cannabis - et « *bête* ». Il précise que son père était du même avis que lui au moins par rapport au fait qu'elle était bête et qu'elle fumait du cannabis. Ainsi un scénario réel et/ou fantasmatique se dessine, caractérisé par la relation entre une enseignante dépravée qui attribue ses pensées d' « *obsédé*(e) *du sexe* » et un élève victime innocente défendue par son père. En sixième, une enseignante de technologie l'aurait accusé de l'avoir traitée de « *pute* », ce qu'il nie. C'est après avoir été accusé, à tord ou à raison, d'avoir insulté cette enseignante à deux reprises que Hans s'est fait renvoyer de son établissement. À partir de ces deux scènes, et si nous envisageons la possibilité que Hans ait réellement tenu de tels propos outrageants, nous pouvons supposer que Hans dénie tout d'abord les propos tenus puis soutient qu'ils n'existent que dans la pensée malsaine de certaines enseignantes élues comme figures persécutrices. Les procédés impliqués seraient la dénégation de ses propos et des pensées afférentes, ensuite la projection (sur l'enseignante), puis la victimisation. Ces scenarii nous semblent présenter une similitude avec les scenarii de séduction traumatique par un adulte pervers sexuel – l'"obsédé du sexe" ou "la pute" - qui tente de dévoyer l'enfant pur et innocent. Hans ne reste pas passif face à ces accusations mais se révolte contre la persécutrice enseignante.

Ibrahim soutient que c'est toujours de la faute des professeurs s'il s'énerve. « *un élève peut jamais s'énerver tout seul comme ça à part si il a des problèmes psychologiques. Si tu t'énerves c'est que le prof t'a bien poussé à bout. Moi quand j'm'énerve c'est le prof.* ». Le corps professoral tend à être comparé à la « *police* ». Les cris des professeurs et les injustices exciteraient sa colère qui une fois lancée peut l'amener vers des agissements et des sensations

inconnues, c'est du moins comme cela que nous comprenons la description de son état d'énervement en présence du professeur lorsqu'il a atteint son paroxysme « *moi j'vais loin ! J'vais loin ! Comment dire, j'suis dans le tur-fu* (futur en verlan) *genre j'peux insulter sa mère.* ». Donc, le professeur est clairement positionné comme persécuteur qui éveille l'excitation colérique et peut conduire Ibrahim hors de lui, « *loin* » dans un espace-temps où il est possible de transgresser l'interdit, et où « *tur-fu* » et passé se rejoignent. Nous repérons un lapsus qui peut être révélateur d'un attachement particulier à cette position de victime d'injustice dans la relation au professeur-persécuteur excitant. À un moment donné de l'entretien, Ibrahim, lancé dans une critique illustrée et argumentée des enseignants, parle à plusieurs reprises et avec véhémence de « *manque d'injustice* » (au lieu de manque de justice), nous attirons son attention sur son lapsus constatant qu'il ne s'en aperçoit pas.

Édouard nous dit constater que de nombreux professeurs s'énervent particulièrement en réaction à son comportement d'opposition passive qui consiste notamment à ne pas travailler, « *dormir* », se « *braquer pendant une semaine* », confronter l'enseignant à un mutisme à toute épreuve et rendre copie blanche. Édouard constate donc que les enseignants mais aussi les directeurs d'établissement (directeur de l'école primaire et principal du collège) tendent à s'irriter plus ou moins fortement en sa présence. Cependant, il n'évoque ni ne reconnaît chez lui aucune intention de les énerver, il se positionne ainsi d'une certaine manière comme innocent. Il tend à taxer de « *fou* » les enseignants qui s'énervent ou sont trop sévères et qu'il a le moins appréciés. Cette nervosité folle attribuée aux enseignants contraste avec le fait qu'il dit ne jamais s'énerver. « *j'm'énerve pas c'est bizarre* ». Une scène vécue en CM2 l'aurait particulièrement marqué : le directeur de son école élémentaire dont il dit qu'il était « *fou* » l'aurait secoué physiquement en disant « *mais tu vas arrêter quand !?* ». et il précisera plus tard « *en plus il puait de la bouche* ». Édouard tend à présenter les enseignants comme des tortionnaires (il dessine un élève en train de se faire fouetté par un enseignant) qui ont tous les pouvoirs. « *les élèves doivent juste travailler et se taire* » « *Le professeur a pas de règles il fait ce qu'il veut. Dans tous les cas c'est le prof qui a raison* ». Édouard semble nourrir un scénario selon lequel il serait un enfant innocent exposé à l'excitation folle, incompréhensible de l'autre adulte enseignant tout puissant. Cependant, à la différence d'Ibrahim par exemple, il reste indifférent à l'excitation de l'autre-adulte ou seulement intrigué, voire un peu choqué, mais l'excitation de l'autre adulte ne semble pas le gagner. Nous pouvons supposer qu'Édouard, un peu à la manière de l'hystérique, excite la colère de l'autre et son désir d'emprise et y répond par « *une belle indifférence* » (C. Chabert & B.

Verdon, 2008, p167) et un étonnement (comme s'il n' était pour rien dans cette affaire) le préservant dans son innocence.

Georges « *répond* » aux professeurs jusqu'à l'exclusion du cours quand il a l'impression que l'enseignant se croit « *au dessus* » de lui. Georges éprouve manifestement un certain plaisir à rejouer avec certains enseignants un conflit dont l'enjeu est d'échapper à la position d'être « *en dessous* ». Ainsi il dit « *j'en profitais pour être insolent* » avec les professeurs où le conflit était avéré. Georges semble éviter de répondre au désir de l'autre adulte et supporte difficilement que lui soit imposé un travail (scolaire ou pas) par l'adulte. Nous en déduisons que l'enjeu d'emprise est au premier plan dans la relation à l'enseignant et occulte toute possibilité d'élaboration de la séduction. Cependant l'enjeu « *au dessus* » / « *en dessous* » a sans doute à voir avec la dissymétrie activité-passivité et, pour ce qui concerne le fantasme de séduction, la dissymétrie séducteur/séduit. D'une certaine manière, Georges séduit l'enseignant dans la mesure où il l'entraîne, il l'attire vers un jeu d'emprise dont il est expert. Il nous semble plus probable que Georges soutient une configuration du fantasme de séduction, dans laquelle il tient une place active de séducteur excitant le désir d'emprise de l'autre parental.

Aurélien tend à se décrire comme ayant été la cible privilégiée des critiques des enseignants concernant son comportement. Aurélien reconnaît en lui une colère sourde qui ne demande qu'à s'exprimer en réaction aux cris des enseignants et aux remarques perçues comme irrespectueuses. Donc, il ne met pas complètement l'enseignant en position de persécuteur, reconnaissant que les conflits fréquents avec les professeurs sont en partie dus à un état de mauvaise humeur qu'il ne s'explique pas. Aurélien semble doublement passif face à sa colère sourde et face à certains professeurs persécutants. L'activité vient en réaction à la persécution ressentie et puise sa source dans cette colère toujours présente en fond. Sur le plan fantasmatique, nous pouvons supposer que l'autre interne (colère diffuse) et l'autre externe (persécution et excitation professorale) allient leur force pour exciter l'élève qui tente par la suite d'échapper à la passivité. Aurélien tend donc à présenter ses comportements perturbateurs comme des réactions à l'offense et l'excitation subies provenant de l'interne et de l'externe.

Selma est manifestement séduite par des enseignants hommes dotés d'une certaine force physique (professeur de sport) et/ou d'une certaine carrure (grande taille, « *il faisait 2m* ») ou encore d'une certaine froideur intimidante - « *Il était froid. On avait peur* » -. Selon son discours, ce qui lui plaît chez ces enseignants c'est surtout leur calme, leur qualité d'écoute et d'étayage. Ce qu'elle apprécie également c'est que la différence des générations

soit atténuée dans la relation à un enseignant qui a des « *délire de jeunes* » ou qu'elle estime jeune de par son âge. Par ailleurs, nous observons au test du Rorschach une forte excitation face à la dimension phallique des planche IV et VI. Cette excitation rend sûrement compte du fait que les figures phalliques sur le plan fantasmatique attisent le feu pulsionnel. Ce qui nous permet de supposer que l'investissement des enseignants "hommes forts" trouve entre autres, sa source dans les désirs sexuels inconscients dirigés vers de telles figures masculines. Désirs d'autant plus refoulés qu'ils sont excitants. En somme, il se pourrait bien que la demande d'être aimée tendrement par un homme fort enseignant recouvre le désir menaçant d'être séduite érotiquement par une figure masculine phallique. Nous observons un contraste entre l'absence d'excitation apparente dans la relation aux enseignants hommes porteurs d'attributs phalliques et la forte excitation qui transparaît face aux sollicitations des planches phalliques du Rorschach. Tout se passe comme si les mouvements pulsionnels afférents au fantasme de séduction ne marquaient aucunement la relation aux hommes enseignants qui reste inscrite dans un registre de tendresse désérotisée contenante. Il est possible que les affects et représentations associés au fantasme de séduction soient fortement réprimés, ce qui permet l'abrasion de l'érotisme, et participe de la formation du symptôme de phobie scolaire qui a motivé sa consultation au CMPP.

Helder présente des propos qui suggèrent une tendance à vouloir ou désirer se positionner comme acteur d'une scène de séduction incestueuse d'une figure paternelle ou maternelle. Ainsi en dessinant un enseignant (avec cravate et abdominaux) et après nous avoir dit qu'il va représenter cet enseignant en train d'écrire et un « *élève qui dort* » ("il faut se méfier de l'eau qui dort"), il nous dit subrepticement et à voix basse « *et il y a son élève qui le demande en mariage* » puis passe tout de suite à une autre idée de scénario comme pour effacer les propos tenus à mi-voix. Finalement, le professeur dit aux élèves « *allez les enfants, allez manger* » puis il dessine les plateaux de cantine. Nous assistons donc au déplacement du désir sexuel génital vers l'oralité associée à l'enfance. À la planche 13 MF du TAT, il nous expose une nouvelle fois à de tels propos renvoyant cette fois-ci à l'inceste avec la mère : « *Un homme qui vient de coucher avec une femme et vient de se réveiller le matin et il dit « oh ! putain qu'est-ce-que j'ai fait ». On dirait que soit il est fatigué, soit il a honte. Peut-être c'est sa mère (dit-il à voix basse). Vous ne l'écrivez pas ça !* ». Cette dimension incestueuse ne transparaît pas vraiment dans son discours sur la relation qu'il entretient avec les enseignants de collège. Cependant, son agitation (symptôme principal) en cours trouve sans doute à se nourrir de l'excitation générée par la fantasmatique incestueuse susceptible d'être éveillée et mise en jeu dans la relation à l'enseignant.

Ophélia n'évoque pas d'expérience relationnelle positive avec un ou une enseignante de collège. Selon elle, à partir du passage en sixième, presque tous les professeurs étaient « *sévères* » dans leur notation et par rapport aux retards. Elle nous dit qu'ils avaient tous les mêmes réactions par rapport à ses difficultés scolaires lui disant qu'il fallait « *faire plus d'efforts* », mais ses efforts restent vains d'après elle « *ça change pas, même si je fais plus d'efforts* ». Ophélia tend à présenter ses difficultés scolaires comme une incapacité de compréhension, une tare, fruit de la fatalité contre laquelle elle ne peut rien « *j'ai jamais compris, quand on me donne un truc pas facile à faire, j'comprends pas, j'arrive pas à comprendre; même si on m'explique.* ». Quand elle ne comprend pas en cours et/ou que l'enseignant « *parle longtemps* » elle « *part en absence* », « *dans la lune* ». Ces partances en absence, dans la lune, semblent implicitement comparées au sommeil dont les autres enseignants essayent de la tirer en vain, ainsi, dit -elle « *ils me réveillaient et tout mais ça ne changeait pas vraiment* ». Nous avons eu un aperçu de ce sommeil lorsqu'une fois nous sommes allés la trouver en classe pour lui proposer de nous entretenir avec elle. Elle était affalée sur son bureau, sa tête entre les bras croisés et sa longue et belle chevelure se répandait sur le surface du bureau. Elle nous a finalement suivi, visiblement "à contre cœur". Nous nous demandons si Ophélia ne met pas, par son attitude, l'enseignant en position de tenter de la réveiller tel le prince dans la belle au bois dormant. Mais cette entreprise relève de l'impossible, elle se réveille un peu peut-être mais retombe inexorablement, au moins en milieu scolaire, dans le sommeil d'allure dépressive. Pendant les entretiens nous ressentons l'envie de l'étayer, de l'animer et d'aller à l'encontre de ce que nous percevons comme un fatalisme. Nous avons l'impression qu'elle "porte tout le poids du monde sur ses épaules".

Il nous semble qu'Ophélia tend à éveiller chez l'autre adulte enseignant un désir d'étayage revivifiant mais dans le même temps elle semble éviter massivement tout investissement de la relation aux enseignants, et plus particulièrement, les enseignants hommes (et plus généralement les adultes hommes). L'évitement de la relation passe par le déni de l'existence d'un regard de l'adulte porté sur elle. Elle nous dit ainsi que le regard des autres élèves la « *stressent* », et ce stress empire au point qu'elle soit régulièrement absente du collège à partir de la quatrième. Lorsque nous lui demandons comment elle réagit au regard de l'enseignant, elle nous répond : « *y a pas vraiment de regard en fait, j'arrive pas à expliquer plus* » puis lorsque nous la relançons sur ce sujet lors du deuxième entretien « *j'sais qu'y aura pas de regard d'adulte pour moi mais que des regards d'élèves* ». Le regard des enseignants est donc dénié jusque dans son existence et, en contrepoint, seul le regard angoissant des élèves existe. Nous supposons que cette absence du regard enseignant est le

résultat d'un déni qui porte sur les enjeux affectifs, pulsionnels et fantasmatiques de la relation à l'enseignant. Il semblerait que la relation à un enseignant homme soit plus angoissante. Ophélia dit ainsi qu'elle est moins en confiance avec les hommes enseignants parce qu'elle est plus habituée aux femmes enseignantes, du fait qu'elle n'a eu que des enseignantes femmes en primaire. Nous ajoutons qu'Ophélia n'a pas vu son père depuis au moins 10 ans et que sa mère vit en couple avec une femme. Il est fort probable que ce malaise dans la relation à un adulte homme ait joué un rôle dans le fait qu'Ophélia souhaite interrompre sa participation à la recherche. Elle nous a dit qu'elle souhaitait interrompre sa participation lors du deuxième entretien après la passation de 5 planches du TAT. Ophélia présente aux planches 2 et 3 du TAT des réponses qui mettent en scène des personnages de femmes subissant ou ayant subi l'emprise violente d'un personnage dont nous pouvons supposer qu'il est un homme. Planche 2 : « *Ça fait penser à euh... à l'époque dans la campagne avec des femmes qui font tout le ménage et tout ça. Comme des esclaves (et l'homme?) j' saurais pas dire.* » et planche 3 : « *Une femme triste, j'sais pas, qui a été battue, frappée et c'est tout ce que j'pourrais dire* ». D'après ces différentes données nous supposons que le regard de l'enseignant homme vient faire peser une menace d'emprise violente. Il est fort probable que les séductions originaire, œdipienne ou narcissique qui passent par l'échange des regards dans la relation enseignant-élève soient associées à des représentations, une fantasmatique et un vécu (et un désir ?) d'être sous emprise.

Parmi les 11 cas que nous avons évoqués (Sinan, Naïma, Georges, Ibrahim, Hans, Aurélien, Oscar, Édouard, Selma, Helder et Ophélia) nous identifions un groupe de sept sujets qui ont tendance à avoir recours à un scénario proche du fantasme de séduction dans sa version hystérique. Ce scénario consiste à attribuer à certains ou à l'ensemble des enseignants une part active de persécuteur excitant justifiant la révolte de l'élève face à l'outrage ressenti. Selon ce scénario, l'élève en passe donc par une position passive d'être excité, outré, choqué, et dans un deuxième temps, reprend une position active par la révolte et la confrontation qui se termine souvent dans la réalité par l'exclusion de la classe. Il nous semble que peuvent être inclus dans ce groupe : Sinan, Naïma, Ibrahim, Hans, Oscar et, dans une moindre mesure, Georges et Aurélien.

Édouard attribue la position d'être excité et énervé à l'autre enseignant tandis qu'il tend à dénier tout mouvement de colère en lui. Il semble bien y avoir projection sur l'autre enseignant d'une colère et d'une excitation qu'il ne peut accepter ou traiter en interne. Nous y voyons une certaine similitude avec le scénario de séduction hystérique dans la mesure où

Édouard par son discours met en scène un élève innocent sur lequel se déchaîne un adulte excité. Mais la différence avec le scénario des sept sujets évoqués plus hauts est grande, étant donné qu'Édouard reste impassible face à l'adulte mis en place de persécuteur, comme si l'excitation et la colère de l'autre ne pouvait avoir un effet de contagion, Édouard restant totalement imperméable selon ses dires.

Nous retrouvons dans le discours de ces sujets (Sinan, Naïma, Ibrahim, Hans, Oscar, Georges, Aurélien, Édouard) des éléments qui permettent de supposer qu'ils mettent en œuvre un certain type de procédé dans la relation aux enseignants, apparenté à la séduction hystérique telle qu'elle est définie par J. Schaeffer (1997), à ceci près, que l'érotisation de la relation semble absente. J. Schaeffer écrit que « *l'hystérique séduit comme un enfant séduit un adulte, en toute « innocence », pour se défendre d'une séduction qu'il ressent toujours imminente et qu'il provoque. Cette érotisation est donc anticipatrice et permet le contrôle de l'objet. Le partenaire réel est concerné, peut ressentir ce dont il est l'objet, et même y réagir en manifestant son désir, que l'hystérique subira alors comme une surprise, un attentat et un viol.* » (1997/2013, p226). Pour ce qui concerne les huit sujets mentionnés, il s'agirait plutôt d'exciter en toute innocence la colère de l'autre enseignant adulte de façon à contrôler l'objet-enseignant menaçant (car potentiellement excitant), et ainsi se défendre d'une position passive insupportable dans la relation à l'autre interne (pulsion) et externe (l'enseignant). L'enseignant serait plus ou moins inconsciemment convié à manifester sa colère et sa nervosité, manifestation que l'adolescent « *subira alors comme une surprise, un attentat »* voire *« un viol.* ». Sur le plan de la dynamique activité-passivité, ces adolescents-élèves tendent à être actifs suscitant l'excitation du professeur tout en préservant sur le plan du fantasme et du discours une position de victime innocente passive face à l'enseignant mis en place de persécuteur. Le stratagème pourrait avoir pour visée, dans la même logique que l'hystérique, l'évitement d'une position de passivité subie, remplacée par une passivité activement recherchée, provoquée et anticipée.

Selon un point de vue différent, nous pouvons supposer que le comportement des ces adolescents relève dans une certaine mesure d'un processus d' « *insanisation* » participant de ce que Ph. Gutton appelle « *la folie pubertaire* » (1991). Celle-ci repose sur une conviction folle d'une complémentarité incestueuse partagée entre l'adolescent et l'un des parents. Dans ce contexte, « *grâce à la pseudo certitude* (de complémentarité incestueuse) *donnée sans réserve par l'objet* (parental) *du désir, l'instance surmoïque est contournée. Le principe de réalité est paradoxalement maintenu et le désir du sujet n'est pas forclos car celui par lequel*

la honte survient n'est pas l'adolescent mais l'autre parental, figurant le séducteur sans foi ni loi. » (1991, p182). Nous nous demandons si certains enseignants ne tendent pas à jouer le rôle du « *séducteur sans foi ni loi* » dans le cadre d'une « *folie pubertaire* ». Dans une telle perspective, les comportements des sujets rencontrés peuvent être compris comme une stratégie d'insanisation qui consiste dans « *un effort pour rendre l'autre fou, c'est à dire incapable d'associer, imposé d'agir.* » (1991, p183) endossant le rôle du persécuteur-séducteur.

Selma, Helder et Ophélia présentent chacun un positionnement particulier vis-à-vis de la séduction et du fantasme de séduction :

- Selma peut se présenter comme séduite par des enseignants "hommes forts" mais c'est un scénario de séduction désérotisé à valence plutôt narcissique (le professeur étaye, rassure et écoute).
- Helder tend à se positionner au moins dans le fantasme comme acteur de la séduction. C'est lui qui séduit l'adulte enseignant homme ou femme susceptible d'être un substitut parental.
- Ophélia manifeste un évitement de la séduction, et plus largement, de la relation à l'enseignant, tout en éveillant chez l'enseignant un désir de l'étayer, d'être celui ou celle qui la sortira de son sommeil. L'évitement de la séduction dans la relation à l'enseignant est sûrement lié à la menace d'être sous l'emprise violente d'un autre plutôt masculin.

En ce qui concerne Yassine, Imen, Kevin, Dorian et Aymeric, le passage à l'acte agressif verbal ou physique, subi et agi, prend le devant de la scène dans leur discours sur la relation aux enseignants et leurs difficultés scolaires.

Yassine et Imen manifestent un mouvement dépressif qui semble participer d'un désintérêt global pour les objets externes et un retrait de la relation à l'autre.

Yassine tend à dire que l'élève n'est pas investi par l'enseignant et se présente lui-même comme investissant peu la relation à l'autre. Ainsi, quand nous lui demandons ce qu'il pense que les professeurs attendent de lui, il nous répond « *rien, parce qu'ils ont leur paye. Un prof m'a dit une fois qu'on travaille ou pas ils ont leur paye à la fin du mois. Ça change rien.* » et à la fin de l'entretien il nous dit comme pour résumer sa problématique « *j'suis dans mon monde en fait, j'fais pas attention aux autres.* ». Yassine entre donc, d'après son discours, dans un rapport d'indifférence mutuelle avec la plupart des enseignants. Dans un tel contexte, le fantasme de séduction peut difficilement se déployer et s'exprimer. Ce désinvestissement

semble être le signe d'un mouvement dépressif qui se caractérise notamment par un sentiment d'impuissance face aux apprentissages et de désintérêt pour le savoir. « *même quand je suis concentré, j'ai des mauvaises notes et quand je connais pas je peux rien faire* ». « *la culture j'aime bien. Quand j'avais rien à faire, j'me cultivais un peu. Je regardais des cartes (géographiques) ou des documentaires. Quand j'étais en cinquième et en sixième, j'aimais bien lire. Maintenant y a rien qui m' intéresse.* ». Dans le cadre des entretiens, Yassine manifeste une certaine lenteur, une apathie qui peut évoquer la dépression. Il semble un peu comme absent ou pas vraiment présent à la relation. Les enseignantes de classe relais ont une impression similaire à la nôtre, impression qu'il est "ailleurs" qui éveille un sentiment d'étrangeté. Il semble donc y avoir une rupture du lien à l'autre qui rend difficile le recours à la séduction et au fantasme de séduction.

La difficulté relationnelle avec les enseignants est particulièrement associée à des souvenirs de confrontation physique. Ainsi, en réponse à notre question : « quels sont les professeurs avec lesquels la relation à été le plus difficile ? » Il évoque une relation conflictuelle avec un enseignant de SEGPA, qu'il aimait bien pourtant, - « *j'm'embrouillais avec le prof physiquement. Mais c'était un bon prof.* » - et une enseignante de Science et Vie de la Terre « *détestée* » qui lui aurait jeté son feutre dans l'œil. Il nous semble que, dans une certaine mesure, l'agir remplace ou couvre l'expression et l'élaboration du lien affectif et fantasmatique au professeur. Si Yassine n'a pas vraiment tendance à attribuer à l'autre enseignant une fonction de séducteur-persécuteur caractéristique du fantasme de séduction, cela peut aussi s'expliquer par le fait qu'il semble plus capable d'assumer sa responsabilité dans l'émergence des conflits avec les professeurs, et peut mettre du sens sur ses difficultés relationnelles avec les enseignants à partir de son histoire. Yassine nous explique ainsi, d'une façon un peu mécanique, désaffectivée, comment les difficultés avec les professeurs survenaient selon un engrenage dans lequel chacun avait sa part de responsabilité. Il nous dit « *j'aimais pas les cours. En fait je comprenais pas et comme j'comprenais pas j'parlais, j'm'ennuyais et j'parlais* », ce qui ne pouvait être accepté par les enseignants, et certains d'entre eux réagissaient en tenant des propos perçus comme irrespectueux par Yassine. C'est dans ce type de situation qu'il réagissait par l'agression verbale défensive - « *des fois j'insultais les profs quand ils commençaient à me parler mal (c'est à dire?) « tais toi ! » ou « dégage ! »* » - se faisait exclure de la classe, puis sortait en claquant la porte. Selon Yassine, ses difficultés relationnelles avec les enseignants sont liées à un changement d'établissement scolaire et un déménagement mal vécus. Yassine a déménagé de la banlieue de Lyon à la région parisienne il y a un peu plus d'un an, et nous dit « *j'voulais pas venir ici* ».

Il dit que son nouveau lieu de vie est « *bizarre* » et insiste sur le fait qu'il est en terrain inconnu « *j'connais personne* ». À son arrivée en région parisienne, Yassine est allé vivre chez un oncle avec sa mère tandis que ses deux sœurs cadettes sont allées habiter chez un autre membre de la famille résidant lui aussi en région parisienne, ceci, le temps de trouver un appartement. Il semble donc que le déménagement s'est fait dans l'urgence, sans que la mère ait eu le temps de trouver un appartement. Yassine parle d' « *un déménagement d'un coup, comme ça* ». Yassine explique ainsi l'insolence dans la relation aux enseignants : « *si j'étais insolent avant, c'était que j'étais séparé de mes petites sœurs.* ». Lorsque nous le rencontrons Yassine est sur le point d'emménager avec sa famille en appartement toujours dans la région parisienne et voit ses sœurs plus régulièrement qu'auparavant. Il évoque un vécu difficile de rentrée scolaire dans son nouveau collège « *j'étais mal, seul et j' connaissais personne.* », « *j'étais seul et ça m'énervait un peu* » et ajoute « *j'ai pas envie de m'intégrer ici* ». Yassine présente donc une capacité à, et un désir de, mettre du sens sur ses difficultés rencontrés dans le champ scolaire en faisant du lien avec ses expériences de vie. Cette caractéristique positive semble moins présente chez les autres sujets rencontrés. Nous supposons, en conséquence, que Yassine est plus en capacité d'élaborer ses conflits internes qu'un certain nombre de sujets rencontrés et a, de ce fait, moins recours à la projection sur l'autre adulte enseignant. Ceci lui permet d'assumer d'avantage la responsabilité de ses actes et de moins avoir besoin d'entretenir une fantasmatique de persécution-excitation par l'autre adulte enseignant. La dimension dépressive peut être considérée comme une réaction saine face à une situation particulièrement difficile sur les plans familial et scolaire, signe d'une capacité à éprouver la perte sans avoir trop recours à la projection sur l'autre enseignant mis en place de persécuteur.

Cependant nous constatons aussi un défaut d'investissement et/ou un évitement de la relation à l'autre inquiétant, qui permet difficilement le déploiement d'une séduction (génitale et/ou narcissique) dans la relation à l'enseignant, soutenant l'investissement des apprentissages. Le dessin rend compte de ce désinvestissement : les personnages (un élève et un enseignant) réduits à l'état de silhouettes fantomatiques et le bureau de l'élève qui semble flotter dans l'air sans ancrage au sol.

Imen ne manifeste pas d'investissement particulier de la relation aux professeurs et présente elle aussi un manque d'intérêt pour le savoir ou plus largement pour le monde qui l'entoure. Ainsi, nous dit-elle qu'elle ne s'intéresse à rien en particulier lorsque nous lui posons la question. Imen nous présente un visage fermé, tend à éviter notre regard et répond

de façon très restrictive à nos questions. Elle rend compte de ses difficultés avec les professeurs d'une façon mécanique, désaffectivée sur un registre similaire au discours de Yassine, mais en plus restrictif. Elle nous dit qu'elle était insolente avec la plupart des professeurs et c'est ce qui a motivé son arrivée en classe relais et décrit ainsi l'engrenage délétère : « *j'bavardais, ils criaient et j'répondais* ». Nous constatons que l'aspect purement mécanique et restrictif de cette présentation semble laisser peu de place à l'expression et au déploiement de la séduction et de la fantasmatique qui l'accompagne dans la relation à l'enseignant.

Dans le discours de Dorian et Kevin, c'est l'agir qui domine totalement la scène, dans la mesure où l'enjeu des difficultés dans la relation aux enseignants semble se résumer à agresser physiquement ou verbalement et être agressé physiquement ou verbalement par l'enseignant. Kevin évoque ainsi une succession de faits violents et d'agir qui ont émaillé son vécu scolaire surtout à l'école élémentaire : Il nous dit qu'une professeure en CE2 le frappait avec un petit bâton sur la tempe et lui tirait les oreilles ; une enseignante en CM2 l'aurait sorti manu militari de la classe - « elle *m'avait traîné jusque dans le couloir et avait refermé la porte* » - ; il aurait, en CM1, à plusieurs reprises, refermé la porte à clef derrière l'enseignante, ce qui le laissait libre d'usurper la place de celle-ci - « *c'est moi qui faisais cours* » - nous dit-il ; et il aurait « *mis une balayette* » à la directrice de l'école qui l' « *engueulait* ». Nous sommes sceptiques quant à la véracité de ses propos. Il nous semble que le fantasme chez Kevin entretient une relation étroite avec l'agir et tend à se traduire exclusivement dans l'agir et non par le langage. Ainsi son discours est émaillé d'agissements qui semblent relever à la fois de la réalité et du fantasme. Nous avons été spectateur d'une mise en acte de sa part qui va dans le sens de notre hypothèse : nous étions en train de présenter notre démarche de recherche en classe relais devant Kevin et d'autres élèves. Lorsque nous avons révélé que nous étions psychologue, Kevin s'est précipité devant nous, s'est couché parterre et a fait mine d'être un patient en psychanalyse, c'est du moins comme cela que nous avons interprété son acte. Ainsi il nous semble qu'à peine le fantasme naît-il dans son esprit qu'il doit être mis en acte. Une autre scène vient étayer notre propos : Kevin tentait sans succès de débloquer la table de ping-pong pour la déplier complètement et ainsi pouvoir jouer, nous sommes intervenu et avons débloqué le mécanisme, ce à quoi Kévin a réagi en disant « *vous êtes un magicien !* ». Ainsi notre action, anodine en soi, semble avoir immédiatement trouvé écho dans la vie fantasmatique de Kévin qui a ressenti le besoin de s'exclamer. En ce qui concerne la séduction dans la relation à l'enseignant, nous concluons de

nos observations que si une certaine séduction peut se déployer, elle risque fort de susciter une fantasmatique générant automatiquement une mise en acte problématique sur la scène de la classe.

Nous nous sommes peu entretenu avec Dorian parce qu'il a souhaité interrompre l'entretien prétextant que nous posions toujours les mêmes questions. Nous avons repéré cependant que l'image menaçante d'un enseignant violent semble bien présente à son esprit. Ainsi il dit que « *au collège les prof font trop les malins* » et lorsque nous lui demandons ce qu'il entend par là il nous parle uniquement d'un enseignant qui frappait les élèves deux ans avant l'entrée de Dorian au collège. Cet enseignant aurait tenté d'étrangler un élève. Nous supposons donc que le professeur tend à être mis en place de persécuteur potentiel. La position d'être séduit par l'enseignant est remplacée ou occultée par la position d'être frappé par un adulte, plutôt un homme.

Aymeric ne manifeste pas clairement à travers son discours sur la relation aux enseignants, une configuration relationnelle intégrant la problématique de la séduction sur un versant œdipien. Certains indices peuvent toutefois être interprétés en relation avec sa réponse à la planche 10 du TAT, permettant d'éclairer notre compréhension sur la façon dont Aymeric traite l'excitation sexuelle et l'érotisme qui peut s'infiltrer dans la relation au professeur. Il semble en effet qu'Aymeric se sente menacé par, et fait une fixation sur, la bouche, ou l'objet "bouche" de l'enseignant quand celui-ci élève la voix. Mais plus largement la bouche de l'autre semble faire l'objet d'une agressivité particulière visant à la réduire au silence. Ainsi Aymeric nous dit que « *quand les profs me crient dessus, devant tout le monde, après, moi je répond c'est pas vous qui donnez les règles. Ferme ta bouche ! (à chaque fois vous répondez ça ?) toujours. ».* Nous remarquons également qu'Aymeric dit beaucoup « *ta bouche !* » à ses camarades pour leur dire de se taire, pendant une partie de UNO particulièrement tendue (les parties de UNO classe relais nous semblent souvent tendues). La réponse à la planche 10 du TAT fait également apparaître cette centration sur la bouche « *Deux personnages on dirait, ont pas de bouche (vraiment?) lui [personnage du haut] n'a vraiment pas de bouche.* ». Ici, Aymeric s'appuie sur les parties sombres de la planche qui effectivement tendent à rendre les bouches des personnages invisibles. Il semble que l'absence de visibilité de la bouche viennent faire écho à son désir d'annihiler la bouche de l'autre excessivement troublante. Nous supposons qu'Aymeric en désignant une absence de bouche chez au moins l'un des personnages évite le traitement des sollicitations latentes de la

planche, à savoir : « *l'expression des désirs dans le couple* ». La logique pourrait être « *pas de bouches, pas de baisers donc par d'excitation débordante* ». Donc, lorsqu'Aymeric dit « *ta bouche !* » ou « *ferme ta bouche !* » il est fort probable que cela signifie, entre autres, qu'il tente ainsi d'éteindre le feu du désir sexuel et/ou agressif. Sur le plan de la séduction, la bouche de l'autre tend peut-être à représenter pour Aymeric l'objet partiel séducteur-persécuteur à tenir sous emprise.

Il nous semble que dans les cas de Yassine, Imen, Kevin, Dorian et Aymeric le passage à l'acte verbal ou physique est au devant de la scène de la relation à l'enseignant, il s'inscrit dans une guerre dont l'enjeu principal est d'exercer une emprise sur l'autre enseignant et/ou d'éviter de subir l'emprise violente de l'autre. Ces enjeux d'emprise ont directement à voir avec le corps de l'enseignant (bouche de l'enseignant, enseignant frappé, confrontation physique enseignant-élève) et de l'élève (élève frappé, étranglé, auquel on impose le silence). Le passage à l'acte agi ou subi tend à remplacer la relation affective et court-circuiterait l'expression et l'élaboration des fantasmes mis en jeu dans la relation à l'enseignant.

Nous ne repérons pas d'indice dans le discours d'Idir qui nous permette d'émettre une hypothèse sur son rapport à la séduction dans la relation à l'enseignant. Nous remarquons cependant qu'Idir dit avoir été marqué en bien par son expérience relationnelle avec deux enseignants hommes qui lui ont apporté leur aide. Un enseignant de physique-chimie en cinquième qui l'a « *aidé* » et à propos duquel il précise « *on se parle encore quand on se croise* »; un enseignant de français en sixième qui a mis en place de « *l'aide aux devoirs* ». Cette reconnaissance de l'étayage apporté par un enseignant homme indique, selon nous, qu'il n'est pas menacé outre mesure par la position passive dans la relation à une figure masculine susceptible de remplir la fonction de substitut paternel. Peut-être qu'Idir entretient un rapport suffisamment apaisé avec son fantasme de séduction pour supporter de, voire demander à, être aidé par une figure masculine paternelle.

Notre objectif a été dans ce chapitre d'analyser, selon une approche psychanalytique, la dynamique activité-passivité mise en jeu dans le champ de la séduction entre les sujets et leurs enseignants.

À l'issue de cette analyse nous pouvons distinguer trois groupes de sujets :

- huit sujets (Sinan, Naïma, Ibrahim, Hans, Oscar et, dans une moindre mesure, Georges, Aurélien et Édouard) qui auraient recours à un procédé qui peut s'apparenter à la séduction hystérique consistant à exciter en toute innocence l'autre enseignant pour ensuite lui donner la place de persécuteur sans foi ni loi. Sur le plan de la dynamique activité-passivité, le positionnement est plutôt actif dans la mesure où ils cherchent activement la mise en scène d'une position passive dans la relation à l'enseignant et que l'enjeu de tout ceci serait, notamment, le contrôle de l'objet-enseignant menaçant.
- cinq sujets (Yassine, Imen, Aymeric, Kevin, Dorian) qui semblent remplacer les positions active et passive dans le fantasme de séduction par les positions de frapper et être frappé, ou tenir l'autre sous emprise par un rapport de force physique et/ ou verbal et être sous l'emprise violente de l'autre. Sur le plan de la dynamique activité-passivité, ils sont menacés par des représentations ou des fantasmes d'être sous l'emprise violente de l'enseignant et réagissent par le passage à l'acte lorsque la menace se fait trop sentir.
- quatre sujets (Ophélia, Helder, Selma et Idir) qui semblent présenter chacun des positionnements différents par rapport à la séduction dans la relation enseignant-élève.

D'après nos analyses, les difficultés dans la relation à l'enseignant peuvent donc se comprendre comme un évitement de la position passive d'être séduit.

En effet, il s'agit pour le premier groupe de mettre en scène dans l'enceinte de la classe et à travers le discours, une excitation-persécution par l'adulte. Nous dirons que, plutôt que subir la séduction, ils cherchent à la mettre en scène. Il s'agit pour le deuxième groupe de se maintenir hors de la menace d'une position passive d'être sous l'emprise violente de l'autre enseignant ; menace qui tend à infiltrer ou remplacer sur le plan fantasmatique, la position passive d'être séduit.

Helder, qui fait partie du troisième groupe, semble investir dans une certaine mesure une position active de séducteur incestueux des figures parentales. Pour lui aussi la position passive semble donc à éviter.

Dans la perspective d'une analyse de la dynamique activité-passivité telle qu'elle se joue dans la relation à l'enseignant il nous semble indispensable d'aborder les fantasmes

œdipiens relatifs aux formes du complexe d'œdipe inversée chez le garçon (amour homosexuel pour le père et haine de la mère considérée comme rivale) et positive chez la fille (amour dirigé vers le père et haine envers la mère rivale). Ces fantasmes ne manquent pas de mettre en jeu le fantasme de séduction dans sa version hystérique qui « *assure à l'autre, au père ou à son substitut la place d'un séducteur actif, agent pervers d'un traumatisme dans lequel la participation du sujet, c'est à dire la part de désir qui lui revient et la provocation excitante qu'il implique, est refoulée* » (C. Chabert, 2012, p35). Ces fantasmes participent du travail du féminin dans les deux sexes tel qu'il est défini par J. Schaeffer (1997) qui consiste en un travail particulier du moi visant à accroître la capacité du moi et du corps à se laisser pénétrer par un étranger, porteur de l'effraction pulsionnelle. Il s'agit, nous semble-t-il, de pouvoir accueillir et figurer l'étranger en soi, tâche qui devient impérieuse en période pubertaire. Pour ce faire, un certain travail du moi est nécessaire qui « *exige de sa structure anale qu'elle mette en œuvre sa fonction d'ouverture (démission du fantasme de tout contrôler).* » (J. Schaeffer, 1997/2013, p67).

Il s'agira donc dans le prochain chapitre d'investiguer la dynamique activité-passivité dans la fantasmatique sexuelle œdipienne et dans le travail du féminin. Nous nous attacherons a détecter la mise en jeu de cette dynamique dans la relation à l'enseignant.

IV. La fantasmatique sexuelle œdipienne, le féminin et la bisexualité psychique :

1. Fantasmatique d'une position passive œdipienne et d'une relation homosexuelle mise en jeu dans la relation à l'enseignant :

Nous avons observé qu'un bon nombre d'adolescents, au moins 10 (Sinan, Naïma, Ibrahim, Hans, Oscar, Georges, Aurélien, Édouard, Dorian et Ophélia) expriment un sentiment de persécution dans la relation à l'enseignant ou semblent provoquer et/ou guetter le moindre signe d'une velléité persécutrice de la part de l'enseignant. Il est possible d'interpréter cette dimension de persécution comme le signe de ce que F. Marty (2009) a nommé la paranoïa ordinaire de l'adolescent. Dans le cas des garçons, cette paranoïa serait entre autres le signe d'une lutte « *contre l'homosexualité latente* ». Dans le cas des filles, c'est la menace d'être sous l'emprise violente d'un homme qui semble dominer le tableau. Cette dimension de l'emprise relève peut-être d'une conception phallique de la relation à l'autre

caractérisée par des enjeux de domination, d'emprise et par la menace d'une position passive qui renvoie à l'intrusion anale.

Les propos de 4 adolescent(e)s dont 2 filles indiquent qu'ils sont travaillés par la représentation menaçante et excitante de l'homosexualité masculine dans la relation à l'enseignant homme :

Naïma dit à son professeur de mathématiques de cinquième, « *ferme ta gueule sale pédé* » et se fait renvoyer du collège par la suite. Ce professeur de mathématiques avec lequel, dès le début de l'année, elle ne s'est pas entendu, aurait menacé d'appeler sa mère pour l'informer de son comportement jugé perturbateur ce qui aurait provoqué cette réaction de sa part. Nous savons que Naïma a une relation difficile avec sa mère et avec une de ses grandes sœurs. La menace du professeur de mathématiques d'appeler la mère fait écho à la réponse de Naïma planche 16 du TAT : « *une petite fille qui rentre chez elle, elle sort de l'école et en rentrant chez elle, sa mère est pas contente, du coup, la petite fille ressort et décide de sortir avec ses amis et voilà. (pourquoi la mère n'est pas contente?)* <u>*parce que l'école de la petite fille a appelé*</u>*.* ». À l'image 10 du TAT, elle identifie « *deux hommes qui se font un câlin* ». Il semble donc que la relation homosexuelle masculine soit l'objet d'un investissement inconscient particulier. Naïma emploie souvent l'expression "sur moi" pour dire qu'elle a apprécié ou mal vécu l'attention que lui accorde l'enseignant. Ainsi parle t-elle d'une enseignante d'Anglais en terme positif : « *elle était tout le temps sur moi en train d'essayer de me faire comprendre* » et précise « *il y en a ils sont sur moi pour m'aider et d'autres sur moi pas pour m'aider* ». Il semble donc que la représentation de soi comme en dessous dans une relation de proximité positive ou négative avec l'enseignant(e) imprègne fortement le psychisme de Naïma. Nous supposons que cette dissymétrie dessus (enseignant)/ dessous (Naïma) est sous-tendue par, ou est susceptible d'éveiller, une fantasmatique sexuelle en position passive. C'est la position passive vis-à-vis d'un homme à la voix grave qui serait la plus insupportable pour elle : « *pour moi quand un professeur a une voix grave et qu'il hausse le ton, ça va m'énerver et moi aussi j'vais commencer à parler fort.* ». La position passive féminine semble difficile à élaborer d'après sa réponse à la planche VII du Rorschach : « *Trois pierres collées et au milieu il y a quelqu'un* ». Elle abrase le pulsionnel par le recours au bloc de pierres mais ce « *quelqu'un* » au milieu témoigne peut-être d'une possibilité d'ouverture. Au TAT la position féminine nous semble mieux assumée à travers notamment la représentation de la femme choquée par l'homme planche 6GF.

Nous pouvons donc supposer que Naïma est au prise avec une menace d'être dominée qui, sur le plan fantasmatique, tendrait plus à être associée à une relation homosexuelle masculine qu'à une relation hétéro-sexuelle.

Ibrahim nous dit que les professeurs qui crient l'énervent parce que, dans son quartier, ceux qui crient sont ceux qui se font frapper. « *généralement les élèves comme moi, on aime pas les profs qui crient trop. Si il est dans la rue, si il crie, il va se faire taper.* ». Il dit cela pour étayer sa thèse selon laquelle « *si tu t'énerves c'est que le prof t'a bien poussé à bout* ». Nous supposons donc que ce qui excite sa colère c'est l'idée ou l'impression que l'enseignant désire exciter chez l'autre le désir de le frapper. Il est possible qu'Ibrahim attribue aux enseignants, peut-être surtout aux hommes qui crient, ses propres désirs de position passive d'être frappé par un autre homme. La scène de l'enseignant frappé et dominé par l'élève que nous fait entrevoir Ibrahim témoignerait à la fois de son désir de frapper l'autre adulte-enseignant et d'être frappé par lui et permettrait peut-être de jouir des deux positions (frapper et être frappé dans la relation à l'autre). Nous supposons que,tout comme le fantasme « *un enfant est battu* », cette scène, que nous pourrions nommer « *un enseignant est battu (par l'élève)* », est à mettre en lien avec le désir voilé d'une relation d'amour incestueuse avec une figure parentale paternelle susceptible d'être incarnée par l'enseignant, suivant l'équivalence inconsciente battre/être battu, coïter/ être coïté. Ibrahim compare les enseignants à « *la police* » et les élèves à des « *esclaves* ». D'après son discours, d'une certaine manière, les élèves-esclaves sont susceptibles de subir les violences policières des enseignants. Les figures de l'enseignant et de l'élève viennent donc condenser des positions contradictoires, l'enseignant étant à la fois le policier qui frappe et celui qui désire se faire frapper. L'élève étant à la fois l'esclave et le persécuteur potentiel dont l'agressivité est excitée par les cris de l'enseignant.

Yassine entretenait une relation conflictuelle avec un professeur d'anglais en quatrième. Il nous dit : « *j'm'ennuyais et je l'insultais (comment réagissait-il ?) des fois il comprenait pas et des fois il me virait. J'm'en foutais, je sortais et je l'insultais* ». Yassine l'insultait en langue arabe parfois, c'est pour cela que son professeur ne comprenait pas toujours. Cependant, il s'est trouvé qu'un jour une dame présente en cours d'anglais pour soutenir certains élèves en difficulté a compris les insultes proférées par Yassine en arabe et a « *balancé* ». Il s'en est suivi l'exclusion du collège. Yassine nous dit « *c'est à cause d'elle que je me suis fait virer* ». Cette dame aurait, selon Yassine, fait une traduction de ses propos qui en exagérait la gravité « *elle a remixé mes propos* » nous dit-il. Selon Yassine ce professeur

d'anglais manifestait sciemment une certaine féminité liée à une homosexualité supposée : « *il avait des manières bizarres (?) J'sais pas on dirait il faisait comme une femme. J'crois qu'il est gai. Il le montrait un peu. Des trucs un peu (?) comment il parlait. Moi j' rigolais, je m'en foutais.* ». Il semble donc, que les difficulté relationnelles avec ce professeur soient en partie liées à son homosexualité supposée générant un sentiment d'étrangeté. Yassine dit par ailleurs qu'il a eu des altercations physiques avec un professeur de SEGPA. « *j'm'embrouillais avec le professeur physiquement. Mais j'l'aimais bien, c'était un bon prof.* ». Cette recherche de contact physique avec un enseignant aimé, conjointe au sentiment d'étrangeté et au conflit dans la relation à un professeur perçu comme « *gai* », nous fait nous demander dans quelle mesure Yassine est porteur de désirs homosexuels refoulés qui trouvent à s'exprimer dans le conflit avec certaines figures masculines.

Selma nous dit avoir été l'objet de persécution d'un enseignant de mathématiques qui avait du mal à se faire écouter : « *il arrêtait pas de me saouler. Tout le monde parlait mais c'est tout le temps moi qui prenait* ». Cet enseignant est décrit comme peu patient et ayant une fois dit à Selma dans un accès d'agacement « *ça va pas rentrer dans ta tête !* ». D'après Selma « *il parlait comme une fille. Il criait comme une fille.* » et elle exprime son interrogation quant à l'orientation sexuelle voire l'identité sexuée de cet enseignant : « *j'pense que c'est pas une fille, qu'il est pas gai mais ...* ». quelque chose qui renvoie à l'incertitude quant à l'orientation sexuelle de l'enseignant et au soupçon d'un désir homosexuel semble favoriser le rejet du professeur. Nous constatons que Selma paraît prise dans une contradiction concernant l'investissement d'une identité féminine ou masculine, ainsi elle dit ne pas aimer « *les délires de filles* » et préférer la compagnie des garçons alors que, concrètement, elle est la plupart du temps avec des femmes (sa voisine, ses cousines) et des filles (ses copines). Comme pour nous signifier qu'elle s'identifie plutôt aux garçons « *footeux* » de sa classe , elle dit qu' « *elle aime le foot »* mais ajoute dans un deuxième temps *« j'aime le foot mais je ne sais pas jouer* ».

D'après les protocoles de TAT et de Rorschach, Selma est particulièrement travaillée par la question du féminin au sens de J. Schaeffer (1997), féminin qui fait l'objet d'un rejet, mais est peut-être aussi, objet de désir angoissant. Au TAT, cela se manifeste à la planche 5 - « *Une vieille. On dirait que elle surveille quelque chose ou quelqu-un. Elle a l'air inquiète. Elle surveille quelqu'un ou a peur que quelqu'un rentre chez elle.* » - la peur de l'intrusion d'un inconnu chez elle fait directement écho selon nous à l'angoisse du féminin. À la planche 8BM : « *Un enfant , on dirait qu'il a une arme à la main, mais derrière il y a des gens qui*

font quelque chose à une dame. On dirait que … je sais pas si il va la tuer (?) on dirait qu'il est plus en train de la libérer en fait. J'sais pas en fait, j'arrive pas à voir. ». Selma identifie comme « *dame* » un personnage clairement de sexe masculin. Ainsi nous pouvons supposer que la puissance du fantasme ou du désir que « *des gens »* fassent *« quelque chose à une dame* » la conduit à ignorer dans une certaine mesure la réalité perceptive et percevoir une dame là où elle devrait percevoir un homme. Cette position passive vis-à-vis « *des gens* » et finalement vis-à-vis d'un homme désigné par la troisième personne du singulier « *il* », Selma ne sait pas si ça « *va la tuer* » ou « *la libérer* ».

Nous observons que Selma exprime un fort mouvement de rejet et d'emprise face à la planche VII du Rorschach qui sollicite l'élaboration du féminin. Elle se saisit de la planche, alors qu'elle ne l'avait pas fait avec les autres. Elle la tourne dans différents sens. Et dit « *c'est bizarre. Ça me fait penser à rien en fait. La pause d'un chien (?) quand il se lève comme ça [elle mime la posture du chien] et une tête* ». Le mouvement de rejet devient plus évident à l'enquête : « *Cette tache elle est bizarre. Elle veut rien dire ! Je comprend rien de ça !* ».

Nous nous demandons dans quelle mesure l'aversion pour ce professeur de mathématiques soupçonné d'homosexualité ne traduit pas à la fois un rejet de l'incertitude dans laquelle elle se trouve quant à son identité sexuée et un rejet du féminin.

Trois sujets, Yassine, Naïma et Selma semblent particulièrement sensibles aux signes et représentations d'une homosexualité de l'enseignant. Ibrahim semble fantasmer le plaisir d'être battu chez les enseignants qui crient. Ces signes et représentations tendent à exciter leur colère et/ou leur désir d'établir une relation conflictuelle avec l'enseignant supposé porteur d'un désir de position passive érotisée dans la relation à l'autre. Nous en déduisons que ces quatre sujets garçons et filles sont particulièrement travaillés par des désirs et fantasmes mettant en scène une homosexualité masculine dans la relation à une figure paternelle. L'investissement particulier du conflit avec l'enseignant supposé homosexuel, chez les garçons comme chez les filles, peut être compris comme le combat contre l'angoisse d'être pénétré par voie anale, voire comme une tentative de pénétrer l'autre substitut paternel plutôt que d'être pénétré dans le cadre d'une fantasmatique homosexuelle. L'enjeu serait d'être le dominant dans la scène homosexuelle de pénétration anale. Nous pouvons nous demander si la sensibilité particulière des adolescents à cette question du plaisir pris par l'enseignant en position passive ne fait pas écho à la vivacité de leur propres désirs qui mettent en jeu la passivité vis-à-vis d'un autre masculin.

Concernant l'homosexualité, Madame K, enseignante en classe relais, observe que les adolescents accueillis amènent souvent spontanément cette question de l'homosexualité et de son traitement sociétal. Elle remarque que dans le cadre d'un débat en classe, les élèves expriment la plupart du temps des idées de sanctions répressives de l'homosexualité par la société : «*Ils sont dans la punition. Euh!... ce qui est curieux parce que eux, quand on veut leur appliquer des punitions, ils crient toujours à l'injustice et au scandale. Mais eux sont … [pour les autres ils sont dans la punition ?] Ça peut être, quand ils ressentent de l'injustice, ils peuvent demander de rétablir des sanctions. Mais c'est surtout pour les gens en général. Alors ils ont des idées toutes faites. Par exemple sur l'homosexualité. Alors là c'est … ils sont redoutables ! [C'est à dire.] Ah ! ben c'est à dire que ils demanderaient, c'est tout juste s'ils ne demanderaient pas la peine de mort, pour l'homosexualité. Donc quand on a parlé du mariage pour tous,etc... alors là c'était terrible, terrible ! [C'est un sujet qui revient souvent l'homosexualité ?] Euh ! l'homosexualité les tracasse, oui. Ça les tracasse et pour eux c'est quelque chose d'infâme, de contre nature. Et ben Gérôme me dit l'autre jour, ben « madame vous voyez bien ! Vous voyez ! Prenez un lion, le lion il va chercher une lionne, il va pas chercher un autre lion. Vous voyez bien que ce n'est pas normal si un homme va chercher un autre homme. C'est pas normal. Parce que le lion lui va pas le faire. Donc vous voyez bien que si c'est pas normal, il faut pas laisser faire. ». donc je lui dis « qu'est-ce-que tu proposes ? ». Alors là des solutions vraiment radicales. Mais il n'est pas le seul. Il y a même eu une grande discussion, on a eu de grandes discussions, ça s'est fini, je les ai accompagnés à la cantine exceptionnellement. Il y avait justement une fille qui disait donc « moi, j'ai des camarades filles qui sont homosexuelles, c'est quand même mes camarades ». Donc y a eu des discussions. Est ce que c'est moins pire quand c'est des filles ou quand c'est des garçons ? Mais pour eux, oui c'est quelque chose d'inadmissible. Ils ne comprennent pas que la société soit aussi laxiste.* » (L260-284).

Ces remarques vont dans le sens des résultats de la recherche psycho-sociologique de P. Mercader et N. Carbonne (2014) qui observent que les collégiens garçons sont soumis au sein du collège, à des injonctions de virilité qui semblent corrélées du côté des filles à une injonction de voiler leur féminité, leur identité sexuée « *puisque c'est leur sexe même qui les fait « putes »* » (P. Mercader & N. Carbonne, 2014, p 136). P. Mercader et N. Carbonne observent que « *les recherches sur les violences scolaires en général … nous montrent un univers parfois désespérant, surtout quand on les envisage sous l'angle du genre. Ce système*

adolescent, en effet, est marqué par la menace du viol, le harcèlement sexuel, le clivage des femmes et la contrainte à être un « vrai homme » pour les garçons. » (2014, p136).

Les élèves de classe relais, manifestent dans la relation à madame K une demande de débattre autour de la question de l'homosexualité masculine et féminine ne serait-ce que pour conforter une position virile aux yeux des autres (enseignante et élèves). Par leur demande et leur discours sur les difficultés dans la relation aux enseignants, ces adolescents ou pré-adolescents ont le mérite, nous semble-t-il, d'attirer notre attention sur un travail de la passivité dans la relation à l'autre plutôt masculin nécessaire mais difficile à mettre en œuvre.

Certains sujets semblent osciller entre désir et résistance vis-à-vis d'une position passive dans la relation à un homme possible substitut d'une figure paternelle. D'autres hésitent manifestement entre une identité et un positionnement fantasmatique féminin et masculin.

2. Activité-passivité et féminin redouté, rejeté et désiré :

2.1. Rapport ambivalent au féminin érotisé :

Dans les cas de Imen, Édouard, Idir et Georges nous identifions certains éléments qui indiquent un conflit entre désir d'une, et la résistance à la, position passive dans la relation à une figure masculine.

Imen fait un dessin qui laisse supposer qu'elle désire occuper une place de domination dans la relation aux garçons. Elle dessine une enseignante de français qui dit « *Silence !* » à deux garçons. L'enseignante et les deux élèves garçons sont dessinés sur deux feuilles à part. Nous observons un contraste entre le dessin de l'enseignante et le dessin des deux garçons :

- au niveau du positionnement sur la feuille, l'enseignante étant positionnée en haut sur un axe central et les deux garçons plutôt en haut à gauche.
- nous notons surtout que le corps de l'enseignante est plus grand, plus complet, avec des contours mieux dessinés que ceux des garçons. Les garçons sont grossièrement dessinés et nous font l'effet de silhouettes vagues amputées de leurs mains et de leurs pieds. L'enseignante est munie de talons qui peuvent être considérés comme des attributs phalliques.
- la parole de l'enseignante est explicite et prend plus d'espace sur la feuille tandis que celle des élèves garçons est réduite à un vague « *bla bla* »

Nous pouvons supposer qu'Imen nourrit le désir de prendre une position phallique de domination castratrice sur les garçons, qui passe notamment par leur imposer le silence et les amputer de quelques membres forts utiles, mains et pieds. Elle semble ainsi bien prise dans une conception de la différence des sexes, relevant du phallique-châtrée, et peut-être résolue à reconquérir, par la domination des garçons, le phallus qui lui a été ravi dans l'enfance. Dans le cadre des entretiens Imen parle peu, elle nous présente un visage fermé qui contribue sûrement à créer la crainte que nous avons éprouvée d'éveiller sa colère en posant trop de questions ou des questions trop intrusives. D'une certaine manière peut-être nous réduit-elle un peu au "silence" (à l'instar de l'enseignante sur le dessin). La réponse d'Imen à la planche 10 du TAT vient cependant relativiser cette position rigide phallique, à laquelle elle semble tenir, pour nous laisser entrevoir un plaisir secret dans la relation de proximité avec un homme admettant une position passive féminine : « *On dirait que le monsieur chuchote à l'oreille de la dame.* ». Ici la dame est en position de réception des mots chuchotés à l'oreille par l'homme qui n'est plus tenu de faire silence.

Imen oscillerait donc entre une position castratrice-phallique et une position réceptrice (par l'oreille des mots et de la voix de l'homme) dans la relation au garçon ou à l'homme. Il nous semble cependant que c'est la position castratrice-phallique qui est au devant de la scène.

Édouard met en acte devant nous ce qui pourrait s'apparenter à la mise en scène avec le concours de l'adulte homme d'un fantasme de séduction. En effet, nous avons assisté à une scène dans la classe relais où Édouard se tenait couché avec sa capuche sur la tête devant l'adulte relais, refusant de bouger pour sortir en récréation, dans une attitude que nous pourrions appeler d'opposition passive. Dans cette situation l'adulte homme, s'il se laissait aller au passage à l'acte, aurait été enjoint à jouer le rôle de l'agresseur de l'adolescent couché devant lui en le forçant manu militari à sortir de la classe relais pour aller en récréation. Nous ne pouvons éviter l'idée d'une mise en scène fantasmatique d'une position passive érotisée dans la relation à un homme adulte. Cependant, cette mise en scène présente ceci de particulier que Édouard ne témoigne aucune émotion et c'est l'autre adulte qui s'excite devant son impassibilité. Édouard par son comportement, tend à solliciter activement l'intrusion par l'adulte homme. Il s'agit donc d'une position passive activement recherchée et provoquée. Il faut préciser que la relation était particulièrement conflictuelle avec cet adulte relais chargé notamment de soutenir Édouard dans l'écriture de son rapport de stage. Édouard développait une opposition passive particulièrement tenace dans la relation à cette personne. Il y a donc à

la fois refus d'obéir et appel à la fustigation équivalent d'une position passive dans la relation à une figure paternelle.

Idir dénonce le fait qu'un enseignant de mathématiques « *vraiment méchant* » en cinquième et quatrième favorisait les filles au détriment des garçons. Il nous dit que cet enseignant « *parlait qu'avec les filles et les filles avaient rien* », c'est à dire pas de punitions. Il ajoute que cela a marqué certains de ses amis : « *j'ai des copains qui en parlent toujours* ». Nous pouvons supposer qu'Idir envie la relation privilégiée réelle ou fantasmatique que les filles entretiennent avec le professeur de mathématiques. Une bonne part de sa plainte par rapport aux enseignants est axée sur le fait que la plupart d'entre-eux font des préférences, n'accordant leur attention qu'aux élèves « *qui font le plus d'efforts* ». Nous pouvons faire l'hypothèse qu'Idir, dans une certaine mesure, s'inscrit fantasmatiquement dans une rivalité fraternelle vis-à-vis des autres élèves, dont l'enjeu est d'obtenir l'attention, voire l'amour de l'adulte substitut parental. Cette hypothèse se trouve renforcée par le fait que nous observons une tendance forte chez Idir à employer le terme « *frère* » pour s'adresser à ses camarades en classe relais. Dans le cas du professeur de mathématiques qui favoriserait les filles, nous pouvons envisager qu'Idir fantasme une relation de proximité père-fille désirée par lui et qui éveille de la jalousie. Cette jalousie pourrait être sous-tendue par un désir d'une position passive féminine vis-à-vis d'une figure paternelle.

Georges tend particulièrement à s'inscrire dans une conception et un vécu de la relation à l'enseignant marqués par un enjeu de pouvoir. Il nous dit répondre coûte que coûte à l'enseignant, ne pas se calmer quand l'enseignant « *se croit au dessus* » de lui. L'idée d'une dissymétrie dessus-enseignant/ dessous-élève lui serait difficilement supportable. Georges semble donc se représenter la différence de pouvoir à travers la dissymétrie dessus/ dessous.
Par ailleurs, Georges fait un dessin (en réponse à la question : qu'est-ce-qu'un enseignant pour vous ?) qui révèle bien combien il associe la position d'élève à l'être dominé dans un système de hiérarchie des pouvoirs ou des emprises. Ainsi à travers un dessin schématique, il dépeint une relation hiérarchique qui suit un sens unique descendant, du haut vers le bas de l'échelle hiérarchique. En haut de l'échelle est positionné le couple homo-sexué de « *chefs d'établissement* ». Au milieu de l'échelle se trouve le « *professeur* » exécutant les ordres des chefs d'établissement. En bas de l'échelle, sont figurés deux élèves qui reçoivent le travail donné par l'enseignant. La dissymétrie des places est signifiée par la différence de taille des personnages. L'enseignant étant plus petit que les chefs d'établissement et les élèves plus petits que l'enseignant.

Cette représentation du système scolaire selon une domination des enjeux d'emprise, ajoutée à cet investissement spécifique de la différence dessus/ dessous dans la relation aux enseignants, nous renvoie à l'inscription dans une conception phallique « *toute d'emprise* » (Ph. Gutton, 2008, p97) de la différence des sexes et des générations, qui tient essentiellement à la possession du pouvoir, de la puissance. Selon Ph. Gutton les adolescents excessivement inscrits dans une philosophie phallique restent fixés érotiquement à une représentation d'un parent ou du couple parental comme porteur des attributs phalliques, et plus particulièrement, d'un pénis investi d'une valeur phallique. Il est possible que le couple de chefs d'établissements figuré sur le dessin de Georges entretienne un lien étroit avec des figures parentales phalliques. Nous pouvons supposer que Georges reste trop fixé à une enfance « *dominée par l'érotique liée au parent porteur phallique (soumission-opposition)* » (Ph. Gutton, 1991, p117) ce qui aurait pour effet que la soumission à l'enseignant soit susceptible de constituer l'équivalent d'une position passive érotisée incestueuse. Étant donné l'excitation qui semble gagner George lorsqu'il est confronté à la représentation de la différence dessus-enseignant / dessous-élève, nous pouvons supposer que celle-ci fait écho à un fantasme érotique incestueux mettant en jeu les positions active et passive dans la relation à une figure parentale. L'enjeu serait pour Georges soit d'éviter la position passive érotisée, soit de "prendre le dessus" et ainsi être actif vis-à-vis d'un enseignant passif.

Sur le plan fantasmatique il n'est pas sûr que l'enseignant soit assimilé à une figure parentale, ce serait, d'après son dessin, plutôt le cas du couple de chefs d'établissement. L'enseignant semble plutôt dans un entre-deux entre les chefs d'établissement et les élèves. Il nous paraît intéressant d'envisager l'hypothèse selon laquelle l'enseignant sur le plan fantasmatique tend à jouer le rôle de frère, peut-être de grand frère, plus proche et à la solde des figures parentales (chefs d'établissement) qui le mettent en place de dominer les frères-élèves. F. Houssier qui s'intéresse à la violence dans la relation fraternelle, écrit que selon P. L. Assoun « *le couple fraternel* » est « *fondé sur des scenarii imaginaires mettant en scènes des couples d'opposés ; parmi ceux-ci le couple dominant-dominé.* » (2002, p145). Ce serait donc la position passive érotisée de dominé vis-à-vis du frère (ou de la sœur ?) enseignant qui serait à éviter. Réussir à être dominant dans la relation au frère-enseignant permettrait peut-être aussi de monter dans l'échelle des pouvoirs et se rapprocher ainsi des parents-chefs d'établissement.

2.2. Rapport au féminin maternel :

Aurélien manifeste par son discours un rapport aux filles difficile et nous évoque dans une certaine mesure une "guerre des sexes". Ces difficultés semblent en lien avec un féminin maternel d'autant plus désiré qu'il est menaçant. Aurélien nous dit avoir été en conflit avec des filles et victime d' « *un complot* » de filles, en sixième, qui l'ont accusé de les avoir « *giflées et insultées* ». Suite à cette accusation il aurait été changé de classe ; il nous dit qu'à partir de ce changement de classe vécu comme une injustice il serait devenu « *très violent* ». Nous savons qu'une des raisons de son orientation en classe relais est qu'il a violenté une fille, il lui a mis un coup de tête. Ces éléments laissent penser que quelque chose lui est insupportable chez les personnes de son âge, de sexe féminin et fait peser une menace dont il se défend par l'agir violent. Nous supposons que cela a à voir avec la menace de castration associée au féminin mais aussi avec le fantasme menaçant d'un retour au ventre maternel. Nous constatons en effet au Rorschach une forte présence de la représentation de la castration d'un membre du corps qui entraîne en retour une compensation immédiate par surévaluation des autres membres : planches IV - (à l'enquête) « *des petits bras* (castration)*, des gros pieds et une grosse queue* (compensation phallique) » -, VI « *la France en plus grand* », IX « *un animal sans bras* (castration) , *avec un gros corps et une grosse tête* (compensation). ». Le fantasme de castration semble donc prégnant dans la problématique d'Aurélien et nécessite le recours constant à une compensation sans doute pour préserver un narcissisme blessé. Dans ce contexte, le rapport conflictuel aux filles peut se comprendre comme une mise à distance du féminin châtré visant à affermir une position virile phallique pour compenser un sentiment de castration excessivement pesant (et qui le rapproche du féminin châtré).

Nous observons au Rorschach que la castration sollicitée à la planche II éveille en lui un désir ou un besoin de compensation orale immédiat, que nous pouvons rapprocher d'un fantasme d'incorporation – planche II : il sourit et donne une réponse presque immédiatement après présentation de la planche « *deux cuisses de poulet »* - ce mouvement est suivi à la planche III d'une représentation d'un enfant dans le ventre de sa mère caractérisé par la perméabilité des limites internes-externes - « *une échographie* » et à l'enquête « *Le bébé là* » (détail inférieur central). D'après ces éléments nous pouvons supposer que la confrontation à la castration éveille un fort désir de retour au ventre maternel, en relation étroite avec la satisfaction orale. Le retour au ventre maternel est selon J. Cournut (2001) le quatrième fantasme originaire qui vient nourrir chez l'homme une secrète et puissante envie à l'égard des femmes. Cette envie serait en dernière instance à l'origine de la peur que les hommes ont

des femmes. Envie de se laisser aller à une passivité particulière dans la relation à une figure maternelle, « *s'abandonner, bienheureux, sur le sein d'une toute jeune femme fût-ce au prix de la mort* » et il précise que « *cette envie pourtant est pleine de risques* » car :

- « *la bonne passivité à ne plus bouger devient mortelle.*
- *le masochisme est inépuisable ; gardien de la vie dans une certaine mesure, passé un certain seuil il vire à la destruction de soi.*
- *Quand la peur de la castration ... ne fonctionne pas (ou plus) comme angoisse-signal, elle est, reste (et redevient?) terreur d'être mutilé, tel un Narcisse amputé qui perd son image et sa vie.*
- *Quand la séparation d'avec l'objet maternel n'est pas médiatisée par un complexe qui sacrifie une partie pour sauver le tout, la relation est à plein canal symbiotique ; l'amour entier peut s'y épanouir, la haine aussi et se transmettre. »* (J. Cournut, 2001/2015, p125)

Le comportement violent d'Aurélien avec les filles peut donc être envisagé sous l'angle d'une défense active contre une passivité menaçante liée au fantasme de retour au ventre maternel. Par l'agir violent Aurélien met à distance, fait taire cette envie particulièrement vivace d'une passivité dans la relation duelle à une figure maternelle. Aurélien nous dit que la relation a été particulièrement conflictuelle avec une enseignante de français qui lui en voulait particulièrement - « *tout le temps c'était moi* » - saisissant la moindre occasion pour le réprimander. Cette enseignante avait tendance à tenir des propos irrespectueux vis-à-vis de lui et des autres élèves. Aurélien illustre ce manque de respect par cet exemple : « *la prof de français m'a dit pauvre gars et moi j'ai dit pauvre femme* ». Par cet exemple, Aurélien nous montre qu'il tend à se représenter le conflit avec cette professeure comme une persécution et une haine réciproque qui porte spécifiquement sur l'identité sexuée de chacun des protagonistes, ceci dans le cadre d'une relation homme-femme qui se veut essentiellement duelle et peu distanciée (le manque de respect et le caractère familier des propos sont synonymes d'un manque ou d'une perte de distance dans la relation entre enseignante et élève). Nous pouvons supposer qu'Aurélien cherche, ou a cherché, à mettre en scène, au moins dans la relation à cette enseignante et peut-être plus largement dans la relation aux filles, une fantasmatique de guerre des sexes qui lui permet d'affermir une position virile face à un sentiment pesant de castration, ceci, tout en gardant à portée de haine (une proximité duelle haineuse) l'objet féminin, d'autant plus haï qu'il est secrètement envié et désiré. L'amour réciproque désiré se trouve remplacé par la haine réciproque. Ainsi peut être faut-il entendre sous la dévalorisation mutuelle (pauvre gars/ pauvre femme), le désir inverse

d'une valorisation mutuelle, une séduction narcissique (riche, beau gars / riche, belle femme) dans la relation homme-femme et/ou dans la relation du garçon à sa mère.

Les réponses d'Aurélien planche IV et VII indiquent qu'il tente de préserver une figure masculine phallique (paternelle?) contre les assauts de la castration et, dans le même temps, de maintenir sans succès une figure féminine maternelle hors d'atteinte d'un risque de chute ou d'effondrement. Ainsi à la planche VII il évoque dans un premier temps « *deux personnes, deux femmes qui volent avec les cheveux en l'air et les bras derrières, avec une robe.* » puis à l'enquête finalement elles ne volent pas « *elles tombent de quelque chose.* ».

Nous supposons donc qu'Aurélien s'inscrit dans une lutte contre la passivité associée à la castration et à une fantasmatique liée au féminin-maternel. Il semble inscrit dans une lutte pour soutenir le masculin particulièrement menacé de castration et une figure maternelle menacée de chute.

Sinan semble aux prises avec une femme mère phallique castratrice qui suscite soumission ou révolte et désir de vol. Ainsi à la planche 6 BM c'est une figure féminine-masculine entre mère et patron qui réprimande le fils-employé qui est mise en scène : « *Un monsieur en train de parler à son patron (son patron?) j'sais pas si c'est une dame ou un monsieur. Ou c'est sa mère peut-être (qu'est-ce-qu'ils se disent?) j'sais pas je pense qu'elle lui fait la morale.* ». Nous pouvons supposer que Sinan fait intervenir le patron-mère comme figure surmoïque venant punir les désirs coupables parricides sollicités par cette planche. La mère-patron serait dans une certaine mesure incarnée par certaines professeures principales avec qui il a eu des relations conflictuelles. Sinan dit avoir eu l'impression partagée avec d'autres élèves qu'ils étaient traités et considérés comme « *leur chien* ». Fantasmatiquement Sinan nourrit peut-être une représentation de révolte du groupe de fils-employés contre une mère-patron. Il nous semble que Sinan utilise au TAT les figures de l'élève, du travailleur, du voleur et du patron (et peut-être du chien et du loup au Rorschach) pour remplacer la question de la différence des sexes (et des générations). Ainsi, à la planche 2 c'est la différence entre travailleur et élève qui prévaut et, spontanément, aucune mention n'est faite d'homme et de femme : « *Des élèves qui ont la chance d'aller à l'école et d'autres en train de travailler. Je suis pas sûr. (quel est le lien entre les personnages ?) peut-être c'est leurs parents. Les parents sont au travail et la fille va à l'école* ». À la planche 6BM, la différence mère-fils tend à être remplacée par la différence employé-patron. Le travail recouvre toute élaboration de la relation de couple planche 13MF : « *un homme qui se réveille pour aller au travail. Je vois que ça.* ». Deux figures principales émergent dans le protocole de TAT : le travailleur et le voleur qui intervient planche 7BM - « *Là je sais pas. Peut-être qu'ils sont en train de*

parler d'une histoire, d'une affaire (?) ils ont eu un vol et ils font un plan pour essayer d'arrêter la personne. » - et 16 - « *Une personne qui avait besoin d'argent et volait des choses et les revendait pour se faire de l'argent. Des voitures, des objets de valeur, colliers, bracelets, des arrachés de téléphones, des trucs comme ça. (et à la fin?) à la fin, il a fait son argent et il a arrêté.* ». Nous supposons que ces deux figures du travailleur et du voleur correspondent à deux positionnements différents vis-à-vis des figures parentales et peut-être plus particulièrement vis-à-vis d'une figure maternelle phallique castratrice. Une position plutôt passive de soumission du côté du travailleur et une position plutôt active correspondant à l'action de voler (au sens de dérober) et peut-être de se révolter. La question se pose selon nous de savoir quelle correspondance il y a entre ces deux figures et la différence féminin-masculin.

L'image du loup est convoquée à l'introduction de la passation du Rorschach – planche I : « *un loup* »- et à sa conclusion – dernière réponse de la planche X : « *on dirait des loups* » -. À la planche X nous avons l'impression que l'image « *des loups* » est mise à contribution comme pour faire contrepoint à la réponse « *des chiens* » et nous avons en tête l'impression formulée par Sinan d'avoir été traité comme « *un chien* » par certains enseignants. Selon la disposition spatiale des taches sur la planche, chiens et loups se font face et sont séparés par la tache rose qui pourrait faire office de ligne de démarcation. Nous nous risquons à supposer que la différence travailleur-voleur trouve une certaine correspondance dans la différence "entre chien et loup".

2.3. Activité-passivité et questionnements autour du fantasme de bisexualité :

Helder, ainsi que Hans dans une moindre mesure, manifestent une ambiguïté sur le plan de l'identité sexuée, qui pourrait être sous-tendue par un fantasme de bisexualité permettant de jouir des deux positions active et passive dans la relation à l'autre, et peut-être plus particulièrement dans la relation à un adulte enseignant homme.

Hans nous semble travaillé par la question de l'homosexualité et la représentation de la "pute". Il nous rapporte ainsi spontanément que dans le bus des adolescents l'ont interpellé comme ceci : « *wesh petit pédé ça va ? Tu parles bien avec ta coupe de femme* ». Hans souligne qu'il aurait répondu respectueusement à cette provocation : il aurait répondu « *arrêtez »* au lieu de *« t'es qui toi ?!»* précisant *« je les respecte.* ». Hans nous semble au niveau de l'apparence physique assez efféminé, si bien que l'on peut se méprendre sur son

identité sexuée au premier abord et sa coupe de cheveux y est effectivement pour quelque chose. Hans nous rapporte une dispute avec un élève de classe relais qui renvoie à l'image de soi en prostituée, qui peut-être le préoccupe, le hante particulièrement. Il nous dit que l'élève lui demandait un blanco sèchement : « *un blanco ben j'ai pas (et l'autre élève répond) vas-y, fais pas ta pute ! donne moi ton blanco.* ». Cette anecdote fait écho au fait que Hans ait été accusé par son enseignante de technologie de l'avoir traité de « *pute* », ce qu'il nie. Si l'on en croit les accusations dont il a fait l'objet par son enseignante de CM2 (accusé d'avoir demandé « *comment on doigte une fille ?* »), le corps féminin érotique, le sexe féminin, fait l'objet d'une certaine curiosité empreinte d'agressivité, mise en jeu dans la relation à certaines enseignantes sur lesquelles serait projetée l'image de la pute. L'attention portée à la femme peut transparaître à la planche 10 du TAT malgré une forte inhibition : « *Deux hommes peut-être en train de parler, de penser, de réfléchir (?) peut-être qu'ils parlent de femmes.* ». Cette réponse nous donne l'impression que derrière le surinvestissement masculin de l'actif (parler, penser, réfléchir) se cache un intérêt pour les femmes. Peut-être l'image de la femme suscite t-elle un surcroît défensif d'activité masculine destinée à contre-investir une passivité féminine ?

L'image de la pute contraste avec l'image maternelle très présente dans le discours de Hans. Nous rappelons que Hans a perdu sa mère à 9 ans décédée d'un triple cancer du rectum, du poumon et le troisième indéterminé. Sa mère a vécu trois ans avec le cancer. Hans nous dit qu'en sixième il se bagarrait souvent surtout en réaction à l'insulte « *nique ta mère !* » insupportable pour lui. L'image de la mère surgirait de façon insupportable quand les enseignants lui semblent autoritaires suscitant des problèmes de comportement. Ainsi dit-il : « *mon problème c'est que j'arrive pas à ce qu'on me donne des ordres. J'ai l'impression qu'ils se prennent pour ma mère.* ». Ainsi l'image de la mère et de la pute semblent se côtoyer dans la relation aux enseignants, faisant parfois effraction et nécessitant le passage à l'acte au moins verbal. Sur le plan des identifications bisexuées qui nous intéressent ici, il convient selon nous, de se demander si Hans traduit, par son apparence physique et ses propos, une identité sexuée qui oscille particulièrement entre masculin et féminin, du fait de forts mouvements d'identification à la mère (mêlés à de forts mouvements d'agressivité), dans un cadre d'élaboration difficile de la perte en période pré-adolescente. Hans semble exprimer un clivage entre le féminin érotique (la pute) et le féminin maternel qui le travaille particulièrement. Sur le plan de la dynamique activité-passivité, Hans serait actif (agitation, passage à l'acte, projection) et recourrait à la projection sur l'enseignante, entre-autres, pour contrer ses fantasmes passifs féminin particulièrement puissants, du fait notamment d'une

identification à l'objet maternel perdu. Le rôle de la putain est soit endossé fantasmatiquement par certaines enseignantes, soit endossé par lui, mais doit rester à l'écart de l'objet maternel.

Helder tend à jouer avec les deux formes du complexe d'œdipe, positive et inversée, mettant en scène toujours furtivement une relation incestueuse avec père et mère, accompagnée d'un plaisir à peine voilé qui tient notamment, nous en avons le sentiment, à la réaction de surprise suscitée chez l'autre (nous chercheur en l'occurrence). En témoignent ses propos déjà évoqués, accompagnant la réalisation du dessin mettant en scène un élève qui « *demande en mariage* » l'enseignant homme, ainsi que la réponse à la planche 13MF du TAT mettant en scène un inceste fils-mère. Dans les deux scenarii l'enfant est particulièrement actif vis-à-vis du parent ou de son substitut (l'enseignant). Helder, à la planche 16, donne une réponse particulièrement riche sur le plan symbolique, bien que peu secondarisée, restant, nous semble-t-il, excessivement proche des fantasmes incestueux et de castration. L'histoire qu'il nous conte planche 16 témoigne bien de ce qu'Helder investit particulièrement un jeu d'oscillations entre féminin et masculin dans le cadre des fantasmes œdipiens. Ainsi nous raconte t-il cette histoire : il était une fois « *Un petit moustique qui était le roi des moustiques parce que son père s'est fait écraser par son ennemi juré Jean-Pierre. Et un jour, il est allé en Alaska pour rencontrer le maître Piqûre et demande au maître des piqûres de lui apprendre une technique pour transmettre une maladie qui tue en plus de 40 secondes. Technique qu'il veut tester sur Jean-Pierre. Un mois plus tard, Philippe (le roi des moustiques) avait grossi. Deux mois plus tard Philippe était gros. Un mois plus tard, il réfléchit : « pourquoi je suis venu ici ? » Deux mois plus tard Philippe dit « Ah ouai ! Je suis venu ici pour apprendre la piqûre. ». Un mois après il va chez lui pour prendre à manger. Quatre jours plus tard, il reviendra pour s'entraîner avec le maître des piqûres. Philippe à la fin va se faire tuer (dit comme en aparté). Un mois plus tard, il n'avait plus de nourriture et il s'est dit « ah merde j'ai fait que manger et maintenant il est temps de s'entraîner avec le maître des piqûres ». le maître des piqûres s'appelait Azize Peter Pan. Et un mois plus tard, il a appris la technique de la piqûre mortelle et quand il rentra chez lui, sa femme avait couché avec Mamadou et ils ont fait 50 enfants. Philippe a tué sa femme. Il décida d'aller chez Jean-Pierre et retrouva Jean-Pierre en train de manger des merguez et là il décida de se cacher et manger une petite merguez. Jean-Pierre remarque Philippe et Philippe passe à l'attaque, fonce tout droit vers Jean-Pierre (Helder fait un mouvement de haut en bas avec le bras pour montrer la trajectoire de Philippe qui fond sur son ennemi) et Philippe essaya de l'affaiblir et Jean-*

Pierre a compris ce que voulait faire Philippe. Il met une grosse claque à Philippe et il tombe par terre. Philippe allait mourir bientôt, il perdait beaucoup de sang. Et là, il dit « nique ta mère ! ». »

Constatant que Philippe commence à grossir quand il arrive en Alaska chez le maître des piqûres, nous supposons que le grossissement de Philippe est en partie sous-tendu par un fantasme d'être engrossé par ce maître bien particulier, le « *maître des piqûres* » « *Aziz Peter Pan* ». Cette grossesse qui dure des mois viendrait remplir le vide laissé par la perte du père et du pays natal (quitté pour aller en Alaska) et serait aussi une façon de s'approprier le savoir du maître par incorporation et/ou fécondation. Ce savoir procurant une puissance phallique qui, Philippe l'espère, permettra de terrasser Jean-Pierre celui qui a tué le père phallique par écrasement. Il nous semble que Philippe, dans un deuxième temps, reprend une position virile phallique, une fois qu'il a appris « *la technique de la piqûre mortelle* », tuant la femme traîtresse, incarnant son désir d'être fécondé et plein d'enfant, et se lançant dans la confrontation finale avec Jean-Pierre.

Nous observons, par ailleurs, qu'Helder manifeste au dessin une grande indécision quant au choix de dessiner un élève fille ou un garçon et une incertitude par rapport à la manière de dessiner une élève fille et une enseignante. Helder fait un dessin à partir de la « question qu'est-ce-qu'un élève pour vous ? ». Il dessine tout d'abord un élève garçon qui lève la main dans le coin bas gauche de la feuille et tente ensuite de dessiner une élève fille dans le coin opposé (bas droit) de la feuille. Pour ce faire, il dessine un corps qui nous semble plutôt masculin, caractérisé notamment par une bosse suggestive entre les jambes, présente dans le dessin de l'élève garçon. Il colorie la bouche en rouge précisant que c'est du rouge à lèvres puis change d'avis disant « *non en fait ça va être un mec* » et finalement continue à tenter de dessiner une fille. Il rencontre des difficultés pour dessiner la chevelure féminine et émet un commentaire critique sur cette chevelure : « *on dirait elle a un hot-dog sur la tête. Wesh !* ». Nous rappelons qu' un hot-dog est un type de sandwich composé d'un pain allongé chaud fourré d'une saucisse cuite. L'élève désigné comme fille nous semble plus proche du garçon que de la fille, nous évoquant un être androgyne, une fille avec un sexe d'homme représenté par la pointe entre les jambes (ou la saucisse du hot-dog sur la tête ?). Dans son dessin, Helder représente une enseignante avec une jupe et du rouge à lèvres et il nous demande s'il a le droit de la dessiner ainsi. Il énumère les différentes parties du corps de l'enseignante en la dessinant. Les dessins des personnages sont de mauvaise qualité, interrogeant l'image du corps. Nous notons par ailleurs au TAT, planche 13 MF, qu'Helder manifeste clairement, sous couvert de rigolade, un désir de mutation des sexes ou

d'androgynie et une attention portée aux attributs masculin et féminin : « *Un mec qui travaille trop. Il est en costard (?) il a une cravate et les cheveux ... et la femme, on dirait c'est elle le mec. Elle est nue, elle a les seins à l'air. C'est pas bien ça ! (dit ça en souriant).* »

Helder se plaint que dans sa classe de quatrième « *les filles quand elles parlent n'ont rien du tout »,* c'est à dire pas de punitions. Nous pourrions supposer, comme pour Idir, qu'Helder envie la position de fille dans la relation aux enseignants et fantasme une relation privilégiée filles-enseignants. Cette hypothèse se trouve étayée par deux réponses au TAT : Planche 7BM « *Lui c'est un professeur avec une cravate et lui c'est un élève. On dirait qu'il lui donne des conseils. Il lui dit « calme toi pour la prochaine fois, le prochain cours »* » et planche 10 : « *Un père qui félicite son enfant* ». Nous observons également qu'Helder semble particulièrement investir la relation parents-fille témoignant peut-être d'une forte identification à la fille dans la relation aux parents. Ainsi planche 5 : « *Ça je sais pas (soutien de notre part). On dirait qu'elle ouvre une chambre et elle regarde si sa fille révise ou pas. En fait ça parle que de révision !* » et planche 6BM : « *Une femme triste. Le Monsieur est triste, on dirait que sa fille est morte.* ». Le jeu des positions (au dessin et au TAT) et l'incertitude entre féminin et masculin (dans le dessin) nous conduisent à interpréter cette dernière remarque d'Helder concernant la relation filles-enseignants, comme le signe d'une jalousie envers les filles, trouvant son origine dans la blessure narcissique de ne pouvoir jouir des deux positions féminine et masculine. Il convient de se demander si Helder n'est pas resté excessivement attaché à la bisexualité infantile. Nous faisons ici référence aux écrits de Ph. Gutton (1991) qui, citant M. Laufer (1983), souligne que « *certains enfants vivent inconsciemment avec le fantasme que leur corps n'est ni mâle ni femelle, mais l'un et l'autre, fantasme qui permet d'assurer leur désir homosexuel incestueux et de s'en défendre en même temps. Une telle distorsion peut être assumée par l'enfant œdipien ou dans la période de latence. Mais au cours de l'adolescence, lorsque le corps de l'adolescent devient physiquement sexué, il se peut que pour lui, la seule façon de conserver sa défense (de se défendre encore) d'être homme ou femme soit une cassure du monde extérieur, plus précisément du corps dans lequel la puberté progresse.* » (M. Laufer, 1983, p17)

Sans pour autant parler de cassure, il semble bien qu'Helder soit attaché à une image de soi enfant dans la relation à l'enseignant (et peut-être à son corps), en témoigne son discours sur ses difficultés de comportement en classe : « *Quand un prof est derrière moi, je me concentre. Quand il part je redeviens petit.* ». Il convient de se demander si effectivement son comportement ne traduit pas un attachement au désir de redevenir ou rester « *petit* » et fantasmatiquement bisexué.

Après avoir passé en revue les travaux psychanalytiques sur le fantasme de bisexualité, R. Kaës note que « *tous les auteurs que j'ai consultés reprennent cette position de Freud que le fantasme bisexuel est une défense du narcissisme contre l'angoisse de castration, devant les désirs homosexuels et hétérosexuels interdits.* » (2008, p74). Il reprend principalement les thèses de J. Mac Dougall (1973) a propos du fantasme de bisexualité, qui nous semblent intéressantes pour comprendre la problématique de Hans et Helder. D'après cette auteure « *une triple valeur* » s'attacherait « *au fantasme de bisexualité : celle nostalgique de l'unité défaite (figure nostalgique d'une unité originaire réinventée comme bisexuée) ; celle défensive contre l'angoisse de castration ; celle réparatrice, de la blessure d'être « une moitié seulement de la chose sexuelle* » *(Mac Dougall, 1973).* » (R. Kaës, 2008, p73). L'unité défaite peut se trouver au premier plan dans les problématiques de ces deux pré-adolescents (Hans et Helder) dans la mesure où Hans a perdu sa mère lorsqu'il avait 9 ans et Helder a connu l'exil. Parti du Cap vert lorsqu'il avait 10 ans, il manifeste une certaine nostalgie de la relation familière qu'il entretenait avec les enseignants du Cap Vert. Dans son cas nous parlerions d'une perte de l'unité avec la terre mère.

Sur le plan de la dynamique activité-passivité dans le fantasme, ces deux sujets désireraient inconsciemment jouir des positions passive et active, tantôt s'identifiant à la mère pénétrée dans la relation érotique au père, tantôt au père pénétrant dans la relation érotique à la mère. Cette possibilité d'être père et mère passerait par le fantasme d'un corps bisexué ou ambisexué.

Il nous semble que l'attachement à une forme infantile de soi ambisexuée ne concernerait pas seulement Helder et Hans mais pourrait caractériser la problématique d'autres sujets de notre groupe. Nous observons en effet les signes d'un attachement à une forme infantile de soi à travers les réponses de plusieurs sujets (Édouard, d'Aymeric, Aurélien, Selma, Oscar, Idir) aux tests projectifs. Édouard donne à voir à la planche 3 du TAT, une régression vers la « *position fœtale* » qui constitue selon nous une forme de défense contre la perte. Oscar évite de traiter la question adolescente de l'identité sexuée sollicitée à la planche III du Rorschach en ayant recours à l'image du « *petit enfant* » : « *[rires] ∨ qu'est-ce -que c'est que ça ?! On dirait des gens. On dirait un petit enfant mais c'est que là. On dirait deux petits enfants* » et à l'enquête il dit « *les têtes de deux enfants (det inf centraux)* ». Il manifeste tout de même le fait qu'il est intrigué par la partie de la tache qui suscite particulièrement la question de l'identité sexuée. Ainsi, il montre la moitié inférieure de la planche et nous dit « *ça je sais pas ce que c'est* ». Aurélien a également recours à l'image du

bébé à la planche III du Rorschach. Selma a recours à l'image d'une tête d'enfant dans un contexte de rejet du féminin sollicité à la planche VII. Elle nous dit à l'enquête « *cette tache elle est bizarre. Elle veut rien dire ! Je comprend rien de ça !* » puis ajoute « *Une tête d'enfant* (det supérieur latéral) *mais à l'envers* (c'est à dire tournée vers l'arrière par rapport au buste) ». Aymeric nous compte l'histoire d'une chienne protégeant ses chiots planche 16 du TAT, ce qui dénote, nous semble-t-il, un fort attachement à l' image d'enfant dans une certaine relation à la mère. Idir donne une réponse planche 6GF qui nous évoque un désir de retour au sein maternel face à la menace que fait peser la thématique de la séduction homme-femme particulièrement sollicitée à cette planche. « *Le Monsieur derrière, il demande quelque chose à la dame. La dame le regarde bizarrement et elle a un truc bizarre, quelque chose qui est tombé (?) sur sa poitrine, un bout de fromage sur sa poitrine. (que se passe t-il?) ils discutent.* ». Une autre hypothèse pourrait être que la séduction homme-femme renvoie directement Idir à une expérience de séduction plus précoce (séduction maternelle) dans la relation au sein de la mère. Naïma met en scène une « *petite fille* » à la planche 16 du TAT. Nous pouvons peut-être faire entrer la réponse de Georges planche 10 dans cette catégorie d'une régression vers, ou d'un attachement à, une forme infantile de soi: « *Une mère et son enfant. La mère fait un bisou sur le front du fils et … c'est tout* ».

Ces régressions vers une forme infantile semblent être destinées, dans un bon nombre de cas, à maintenir l'illusion de n'être pas concerné par certaines questions amenées par les changements pubertaires et peuvent favoriser le maintien d'une bisexualité infantile.

Après avoir abordé les questions de la dynamique activité-passivité dans la fantasmatique sexuelle telle qu'elle transparaît à travers le discours des sujets et dans les projectifs ; nous relevons un faisceaux d'éléments indiquant que la majorité des sujets semble au prise avec une fantasmatique sexuelle passive particulièrement vive et difficilement élaborable qui s'actualise dans la relation aux enseignants.

Chapitre B. Dépendance-indépendance et activité-passivité :

I. Forte demande affective dans la relation à des enseignants … destinés à être décevants ?

Nous avons constaté qu'au moins dix sujets (Yassine, Aymeric, Aurélien, Édouard, Selma, Helder, Ibrahim, Idir, Naïma, Oscar, Sinan) rencontrés manifestent des demandes d'être aidés, compris, reconnus, écoutés, regardés voire aimés par les enseignants. Par la formulation d'une demande de soutien, ces sujets montreraient ainsi qu'ils sont capables d'éprouver et élaborer la passivité nécessaire pour toute formulation de demande. Nous rappelons en effet que « *demander implique de faire appel à un tiers »* (ici l'enseignant) , *« dont l'investissement transférentiel met à l'épreuve la capacité d'accepter une certaine forme de dépendance et de passivité à son égard, tout au moins la tolérance aux fantasmes de dépendance et de passivité.* » (J. Y. Chagnon & F. Houssier, 2012, p923). Cependant, nous constatons que six sujets tendent à présenter les enseignants comme ne satisfaisant pas à leur demande et, selon leurs discours, cette insatisfaction joue un rôle dans le fait qu'ils désinvestissent le champ scolaire. D'une certaine manière l'enseignant déçoit les attentes. Il est objet décevant laissant l'élève dans le dénuement. Ce sont les enseignants qui ne « *calculent pas »* qu'ils font des efforts, sont en difficulté sur l'apprentissage d'une notion ou qu'ils lèvent la main pour demander de l'aide. Naïma nous dit ainsi : « *quand je vois que je fais des efforts et que le prof voit pas que je fais des efforts, ben en fait j'ai pas envie* ». Elle définit le bon professeur comme ceci : « *quelqu'un qui me comprend. Après moi, j'dis pas j'suis parfaite. Quelqu'un qui comprend mes difficultés... qui remarque mes efforts.* ». Ibrahim nous dit que certains professeurs, une minorité, « *sont bien parce qu'ils comprennent la vie difficile que les gens ils ont* ». Édouard nous dit « *je faisais des efforts et les profs ils disaient rien donc ça m'a saoulé* ». Yassine dit attendre d'un professeur qu'il l'aide, lui donne la parole et nous dit qu'en quatrième (année où il s'est fait exclure du collège) « *des fois je comprenais rien et on m'aidait pas. Quand je demandais de l'aide ils croyaient que j'étais pas sérieux et du coup on m'aidait pas*. ». Il présente les enseignants comme indifférents aux difficultés des élèves. Ainsi nous dit-il que les enseignants ne se préoccupent pas de savoir si les élèves travaillent ou pas parce que dans tout les cas « *ils ont leurs payes* » à la fin du mois. Sinan dit qu'au collège « *les profs nous aident pas* », « *on se débrouille quand on y arrive pas* » ce qui serait moins le cas à l'école élémentaire où les enseignants seraient plus disponibles. Idir se plaint que les enseignants « *souvent … mettent au fond de la classe* » les élèves qui comme

lui manifestent à un moment donné des difficultés d'apprentissage et un désinvestissement des activités scolaires. Il relève que « *l'attention des profs souvent s'oriente vers ceux qui font le plus d'efforts* », se situant lui implicitement dans le groupe de ceux qui font peu d'efforts.

La question se pose de savoir si ce sont les enseignants qui ne sont pas assez attentifs, ou si ce sont ces adolescents qui en demandent trop, dans le contexte d'une relation enseignant-élève au collège.

Les enseignantes de classe relais remarquent une certaine avidité de la demande d'attention chez les adolescents inscrits en classe relais, associée à une recherche de proximité avec l'adulte dans le cadre d'une relation duelle ou en petit groupe. Madame K remarque que leur comportement en groupe et en individuel diffère du tout au tout : « *[Il y a une différence entre leur comportement en groupe et en individuel ?] Rien à voir ! C'est pas les mêmes. C'est d'autres élèves. En groupe, ils ont tendance à être insolents, euh, à être paresseux, à être bruyants, enfin tous les défauts et les travers de l'élève de classe relais qu'on peut imaginer. Dès que vous les prenez en individuel, même en groupe de 2, jusqu'à 2 c'est d'autres élèves.* » (ligne 78-83). Selon Madame K la demande d'attention est rarement formulée clairement par les élèves, mais cette demande se manifeste entre autres, par leur changement de comportement quand elle peut leur accorder une attention particulière. «*[en fait, elle* (nous parlons de Naïma) *et peut-être les autres, ils ne demandent pas ça* (la relation duelle, plus d'attention) *ils ne demandent pas ça ...explicitement] Ils ne le demandent pas, non. Mais on voit que quand on leur apporte, qu'ils changent complètement. Enfin elle (Naïma) elle l'a verbalisé quand elle a vu les autres arriver mais sinon, ils ne le demandent pas. Mais on s'en rend compte, que quand on arrive à travailler, en général, hein!?...* » (L155-159). La demande d'attention et de proximité relationnelle semble éprouvée par les deux enseignantes selon un mouvement que nous pourrions nommer contre-transférentiel. Madame K dit son impression que ces élèves, surtout les plus jeunes (entre 11 et 13 ans), ont besoin qu'on s'occupe d'eux individuellement. Elle tente de répondre à ce besoin ou cette demande implicite tout en gardant une distance relationnelle suffisamment bonne. « *[Et donc dans le quotidien de la relation avec les élèves, au niveau plus affectif, quels sentiments vous traversent le plus fréquemment dans la relation avec eux ou quels sentiments vous traversent ou vous submergent aussi des fois ?] Moi je me sens assez proche d'eux et ils peuvent avoir de véritables élans de générosité...il y a, comment dirai-je ? Une certaine gentillesse comme dans une famille. J' crois que c'est le fait qu'on vive toute la journée ensemble. Ça crée des liens presque personnels même si moi, euh ! alors ils veulent toujours connaître des choses,*

où j'habite, si j'ai des enfants, si j'ai un mari etc... Bon je leur dis le minimum toujours parce que je veux pas rentrer dans ce jeu là. Mais bon, je leur ai dis par exemple, oui j'ai des enfants, j'ai des petits enfants. J' habite ...., bon, ça ils le savent, mais bon. Je veux pas rentrer dans d'autres modes plus personnels parce que c'est pas, on a pas à le faire en tant qu'enseignant et puis ça peut être quand même très très dangereux. [Du coup vous sentez que si vous ouvriez un peu plus ils s'engouffreraient dans quelque chose quoi ?] Oui, oui,oui, oui. Je pense qu'ils ont besoin de ce lien pour montrer qu'en fin de compte ils sont pas si terribles que ça quoi... quelque-fois vous avez des gamins qui sont vraiment, qui ont l'air compliqués et quand vous instaurez une relation un peu étroite. Pas forcément personnelle mais étroite, rapprochée, euh, ça libère plein de choses chez eux et vous voyez des facettes comme ça qui...qu'ils laissent sortir de leur personnalité, des facettes de gentillesse, de serviabilité, d'envie de réussir, d'envie de réussir, parce que en fin de compte « on s'en fout ! » « l'école on s'en fout ! » etc... Puis au bout du compte ben ils ont envie d'avoir des bonnes notes, ils ont envie de réussir, ils ont envie ben qu'on les aime, ils ont envie qu'on ait confiance en eux, etc. Mais quand vous voyez les dossiers ou quand vous les recevez, vous avez l'impression mais qu'ils sont monstrueux quoi. Et ils peuvent être monstrueux parce que quand ils font tout leur "pataquesse" là, c'est assez désagréable. Mais c'est fini quand on les prend tout seul.» (L420-460).

Madame B ressent également le besoin de proximité et d'attention présent chez ces adolescents mais semble, plus que Madame K, éviter la relation duelle ; ceci, dans l'objectif de rendre les élèves moins dépendants de la relation à l'enseignant mais aussi en vue de se protéger d'une trop grande proximité affective. Elle s'appuie sur les fonctions de l'éducateur et de l'adulte relais qui peuvent d'avantage se permettre de répondre à la demande implicite ou explicite de proximité relationnelle afin de fonder une alliance constructive avec les élèves.

La séquence suivante de notre entretien semble bien traduire son positionnement :

« *est-ce-qu'ils peuvent être dans l'affectif assez vite avec vous, hormis la violence ? non.! Alors c'est sûrement ma personnalité aussi mais moi j'ai tout ce qu'il me faut dans ma vie privée [rire] donc je n'ai pas besoin d'avoir des enfants supplémentaires euh! en plus j'ai des cheveux blancs donc de toute façon déjà, j'suis suspecte* » (L281-284) et plus loin elle nous dit « *moi j'suis pas du tout dans la relation* » (p295) et développe, que selon elle, "être dans l'affectif" est un obstacle à l'apprentissage en s'étayant sur le constat des difficultés rencontrées par ses collègues, l'éducatrice et l'adulte relais lorsqu'ils veulent « *faire travailler* » les élèves. « *Après il est arrivé à plusieurs reprises, pas rarement que euh, ma*

collègue éducatrice et mon collègue adulte relais soient tous les deux dans la salle de classe et à essayer de les faire travailler sur un truc très précis. Ils ont jamais réussi. [Mm] Parce que ils sont dans l'affectif avec l'adulte relais et dans l'accompagnement un peu plus distancé mais affectueux , j'dirais, avec l'éducatrice. » (L299-304). Mais cet investissement affectif différent selon les acteurs est un atout selon elle, en témoigne la séquence qui suit « [*d'accord. En fait ils se saisissent un peu des différents] ... oui, oui [des différents rôles]. On a des personnalités différentes et ils investissent aussi les rôles qui sont différents. Et c'est vrai que moi j'ai pas tellement envie de rentrer dans le côté, euh, confidence par exemple. [Mm et si vous vous laissiez aller, ça pourrait faire ça ?] ah oui! parce que l'adulte relais et l'éducatrice ont énormément de confidences. C'est tout l'intérêt d'être à trois en classe relais dans la mesure où l'éducatrice a déjà pu faire par exemple des informations préoccupantes suite à des choses déposées par mes élèves, euh, en discutant à bâton rompu. Donc c'est important. Mais moi je pense que je ne suis pas dans cette relation avec les élèves parce que déjà c'est pas ma formation. J'aurai du mal à savoir quoi en faire. Euh, à savoir comment réagir, quel conseil euh ! et puis moi je suis en permanence sur les apprentissages donc on a pas beaucoup de moments duels »* (L305-317).

Madame B a l'impression que la plupart des adolescents ont manqué de quelque chose dans la première relation aux parents, au moins au niveau de la maternelle si ce n'est plus précocement. Cette impression s'est forgée, nous semble-t-il, à partir de son contre-transfert mis en lien avec un solide bagage théorique sur le plan du développement psycho-affectif du sujet, et sûrement avec son expérience d'enseignement en milieu spécialisé et auprès des petits de maternelle. « A*h ! je, alors là je pense qu'en matière d'immaturité il y a ce qu'il faut ! Parce qu'ils n'ont pas eu, comment dire. Je pense que ce sont des enfants, soit qui n'ont pas eu, soit qui ont oublié que euh... tout ce qu'on fait quand on est petit avec sa maman quoi. On fait de la patouille, on fait de la pâte à sel, on fait, on prépare des gâteaux »* (L225-228). Madame B a l'impression que les élèves ont « *manqué de câlins* », impression qui prend valeur de vérité lorsqu'elle est confirmée par les commentaires d'un surveillant concernant un élève diagnostiqué TDAH (trouble de l'attention avec hyperactivité). « *Donc il y a un surveillant qui est entré une fois dans la classe. Donc élève soupçonné d'être euh... d'avoir un TDAH, le surveillant l'interpelle et lui dit « oh ! mais toi t'as manqué de câlins ! ». Et là je me suis dit effectivement ils ont du manqué de câlins à un moment donné* » (L239-242). C'est le sentiment d'un manque d'amour qui est exprimé en fin d'entretien comme pour résumer la problématique d'un grand nombre d'adolescents et pré-adolescents reçus en classe relais : « *Ben de toute façon la relation elle est ambiguë, la relation à l'adulte, parce que eux,*

ce qu'ils cherchent c'est être aimés. Bon, ils cherchent pas au bon endroit par ce qu'il faudrait qu'ils soient aimés chez eux. C'est ... pour certains, enfin c'est la que ça pêche. Bon voilà, on peut pas instaurer ce genre de ... en tout cas moi je pense qu'il faut vraiment que je leur apprenne à travailler quelque soit l'adulte qui est là, et à comprendre aussi qu'ils doivent s'adapter à l'environnement. » (L641-645).

Madame B tente tout de même de répondre à sa façon à ce qu'elle perçoit comme un "manque de câlins″ étant petit. Dans cette perspective, elle confectionne ce qu'elle appelle un "berlingot" qui est une sorte de doudou bleu en forme conique de consistance molle et doux au toucher, dont l'un des angles se termine par une ficelle. Cet objet a la forme de la friandise appelée berlingot. Madame B : « *je me suis dit effectivement ils ont du manqué de câlin à un moment donné, et euh ..., comment je fais parce que j'ai pas d'argent pour acheter des balles anti-stress comme on en avait fabriqué en Décembre avec de la farine et que ça avait explosé au CIO dans les poches des gamins. Ils faisaient ça vachement bien ! Mais [rire]*
[ils le faisaient un peu trop bien]. mauvais système. Et surtout le côté câlin, parce que des balles anti-stress en plastique faites avec des ballons de baudruche remplis de farine, il n'y a pas le côté câlin. Donc j'ai fabriqué des berlingots en polaire, remplis de kapok, et je leur ai expliqué un par un, euh... en restant très discrète que « bon ben voilà ! J'ai fait ça pour vous, vous pouvez faire comme ça » - elle me montre, manipule le "berlingot"- « et puis si vous êtes vraiment fatigués, posez votre tête dessus. Vous l'attachez, il y a une étiquette avec votre nom. Vous l'attachez là. Ça reste. Pas le droit de faire Thierry La Fronde. » Ça ils ne connaissent pas mais pour moi c'est une référence. « voilà ! Vous faites des truc intelligents avec. Je vous le prête, ce n'est pas à vous et vous ne faites pas de bêtise avec sinon c'est retiré. » Donc euh , donc là en fait. J'sais pas si vous avez déjà vu des enfants sur des peluches, des petits, ils grattent la couture.[oui] et ils voient en général que l'étiquette. Eh ben là c'est, y a un trou ! [elle nous montre le berlingot abîmé] il faut juste que je répare hein ! Cette recherche de petits enfants qui ont deux ans quoi. [mais ils l'investissent cet objet ?] ah ben tous. Tous. Sauf que là, j'en ai deux à réparer. Ils se les piquent donc là on fait une petite pause parce qu'ils se les piquent. [ils ne sont pas défensifs par rapport à l'idée que ça pourrait faire, que ils seraient des bébés ou des choses comme ça ?] non, pas du tout. Non, j'ai commencé ça à la session précédente. Sur le groupe de 10, il y en a 9 qui l'avaient demandé. Y en a deux qui ont fait une grosse colère parce que je leur avait dit non. Non, je vous l'ai prêté, vous ne repartez pas avec. Euh... les 5 qui sont revenus de la session précédente étaient super contents de voir qu'ils étaient bien là, que je les avais lavé pendant les vacances. Qu'ils retrouvaient leur étiquette, leur ficelle, leur truc. Et les autres (c'est à

dire les élèves de la session en cours qui n'étaient pas présents à la session précédente) ont redemandé. Y'en a trois qui n'ont pas demandé. là sur les 10, y en a 7 qui ont demandé. C'est un réel besoin, c'est pour ça que je pense, alors bon, la classe relais c'est pas fait pour faire du coucouning. [Oui!?] mais n'empêche qu'il y en a que ça calme. [mm] Et je pense qu'effectivement il y a des besoins qui n'ont pas été assouvis dans la petite enfance et moi faut bien que je combatte des moments d'agitation et de violence et ça pour moi, c'est un outil. » (L241-278).

Le fait que les adolescents et pré-adolescents de classe relais puissent investir cet objet confectionné par l'enseignante, témoigne, nous semble-t-il, d'une capacité à supporter la régression à une position de dépendance, à accepter ce que leur apporte l'adulte enseignant et qui répond à des besoins affectifs fondamentaux. La confection de cet objet a permis à l'enseignante de répondre à ce qu'elle ressent comme un manque d'amour, tout en se préservant d'une proximité affective jugée délétère dans la relation aux élèves. En ce sens, l'objet berlingot joue le rôle de médiateur, dans la mesure où il sert d'objet tiers remplissant la fonction de médiation entre la demande implicite d'attention, d'amour, et certainement le besoin d'emprise des élèves (la manipulation du "berlingot" permet également d'exercer une emprise), et la réponse de l'enseignante à cette demande.

Madame B note également que lors de certaines activités extra-scolaires, les élèves montrent clairement une tendance à s'appuyer sur l'adulte lorsqu'ils sont confrontés à une situation nouvelle angoissante. Ses observations tendent selon nous à montrer qu'un bon nombre d'adolescents et de pré-adolescents préservent cette capacité d'avoir recours à l'aide de l'adulte.

Madame B : « *alors quelque chose qui m'aide moi dans la relation à l'élève, c'est...on va faire des séances d'équitation une fois par semaine et la majorité des élèves, parce qu'il y en a très très peu qui ont déjà pratiqué l'équitation. Quelques un ont déjà approché des chevaux ou sont montés sur des poneys mais très très peu l'ont vraiment pratiqué et du coup, là ils ont réellement besoin de l'adulte ! mais euh, à tenir la main hein ! « vous me lâchez pas ! Vous me lâchez pas ! » [d'accord] donc, et là du coup je quitte le masque de professeur. Et c'est vraiment du premier pied (a la relecture nous ne comprenons pas cette expression) parce qu'ils ont peur des chiens. Donc dans les centres équestres, il y a toujours des chiens. En l'occurrence là des labradors [ils ont tous peur des chiens ?!] Alors ils ont tous peur des labradors. Et on a eu, alors, messieurs les psychologues. On a eu un promeneur, une fois, qui*

n'avait pas le droit de rentrer dans le centre équestre mais qui faisait de la provocation avec un rottweiler sans laisse, sans muselière et euh ... les gamins sont sortis du mini bus et l'ont agressé en rigolant. Agressé le chien en rigolant, en l'interpellant etc. Donc nous on était très très ... préoccupés de l'avenir immédiat parce qu'on a pensé que le chien allait leur sauter dessus. Alors bon le maître l'a embarqué, l'a emporté et tout de suite après c'était la première séance pour ce groupe. Tout de suite après, les labradors sont sortis et là les gamins ont poussé des hurlements, voulaient rentrer dans le mini bus. En fait les élèves qu'on a sont majoritairement issus de cités où il y a des rottweillers. Ça ne leur pose aucun problème, ils n'imaginent pas qu'ils vont se faire sauter à la gorge. Par contre les labradors bonhommes mais on peu pas faire plus euh, patauds. Eh ben ça, ça les rend hystériques. Et on l'a vu sur trois groupes différents. [et dans ce moment-là, il s'appuient sur l'adulte ou pas ?] Voilà ! Voilà. Alors ils ont une façon de s'appuyer qui est charmante, c'est à dire qu'ils se cachent derrière et ils poussent l'adulte. Pour que l'adulte aille se faire bouffer (rire franc de Mme B) [D'accord] Sauf moi, ils ne me poussent pas quand même, mais bon. C'est marrant. Bon voilà, c'est drôle. Mais ça c'est un bon moyen pour moi en tout cas de leur montrer que l'aide elle est vraiment partout. » (L507-533). Ce désir de montrer aux élèves que « *l'aide est vraiment partout* » se retrouve aussi dans le discours de Madame K, nous semble-t-il, ceci dans la mesure où elle voudrait manifestement pouvoir s'occuper de chacun des élèves individuellement. Le désir et le fantasme d'une aide de tous les instants et en tout lieu, présent en filigrane dans leur discours, vient témoigner selon nous combien les élèves font ressentir aux enseignantes, une attente démesurée qui ne peut pas forcément se dire. Les enseignantes semblent faire l'objet de forts mouvements transférentiels qui génèrent des mouvements contre-transférentiels particulièrement forts.

A la lumière des discours des sujets rencontrés, élèves et enseignantes, nous pouvons supposer que les adolescents et pré-adolescents collégiens, à risque de décrochage scolaire, peuvent se reconnaître dépendants des enseignants pour apprendre et présenter une forte demande d'étayage dans la relation à l'enseignant. Cependant, certains éléments laissent à penser que cette demande est difficile voire impossible à satisfaire. L'enseignant, surtout dans un contexte standard d'enseignement, serait dans une certaine mesure condamné à être décevant face à une demande impossible à satisfaire. Madame B a peut-être trouvé une parade en proposant l'objet berlingot (nous reviendrons sur ce point).

Sur le plan de la dynamique activité-passivité, c'est la passivité associée à l'attente dans la relation à l'enseignant qui nous semble problématique. En effet, étant établi que bon

nombre d'adolescents reçus en classe relais manifestent une forte attente affective vis-à-vis des enseignantes, la question se pose de savoir comment ils supportent la passivité inhérente à la frustration consubstantielle de l'attente dans la relation à l'enseignant ?

II. Positions actives face à la passivité de l'attente et fantasmatique orale de la relation pédagogique :

1. Fantasmatique orale dans la relation pédagogique :

Les deux enseignantes relèvent que les élèves de classe relais partagent difficilement avec les autres l'attention de l'enseignante. Ils auraient facilement tendance à exprimer et/ou ressentir un sentiment d'injustice dénonçant une répartition inéquitable de l'attention de l'enseignante en fonction des élèves. Le discours des deux enseignantes dresse dans une certaine mesure le tableau d'une compétition et d'une rivalité entre élèves pour obtenir l'attention de l'enseignante. Accepter que l'enseignante ne soit pas toujours disponible quand ils le désirent et qu'elle dispense son attention aux autres élèves semble difficilement supportable. C'est la passivité inhérente à l'attente en situation de dépendance vis-à-vis de l'enseignante qui nous semble mise en jeu. Les élèves ne restent pas passifs mais s'insurgent, "crient à l'injustice", face au ressenti du manque dans la relation à l'enseignante qui peut être perçu comme une exclusion, un abandon.

Nous pouvons supposer que cette rivalité pour l'attention de l'enseignante est à mettre en relation avec le sentiment d'envie dans le cadre d'une fantasmatique orale de la formation. Les discours des enseignantes nous portent à croire que les pré-adolescents et adolescents inscrits en classe relais sont avides d'attention de la part de l'enseignant. Cette avidité n'est pas sans nous évoquer la fantasmatique orale mobilisée dans la formation selon la conception de R. Kaës (1975). R. Kaës définit l'avidité comme, essentiellement, « *le désir de posséder l'objet, soit le sein dont le nourrisson veut vider le contenu : son comportement est celui de l'exploitation maximale de tout ce dont il peut tirer jouissance sans entrave ni limite. L'avidité s'accroît de l'angoisse d'être privé et d'être incapable d'aimer. Une telle conduite, l'angoisse qui la sous-tend ne sont pas rares dans la quête avide de la formation ; le formateur est alors une figure fantasmée retenant pour elle la nourriture et l'amour. Ce soupçon que la mère garde pour elle et en elle ce qu'elle a de bon* » ou qu'elle le réserve pour un autre élève « *est à la base du sentiment de l'envie* » (1975/2007, p33). Lorsque ce sentiment émerge il ne s'agit plus seulement de posséder : « *il s'agit de détruire ou de*

détériorer l'objet de la jouissance, d'attaquer le sein et le corps maternel - ce qu'ils portent en eux – et d'y déposer de mauvais objets » (1975/2007, p33).

Dans cette perspective une observation de Madame K peut être significative de l'expression du manque affectif que certains élèves de classe relais tenteraient de compenser par incorporation orale. Madame K observe que « *la nourriture pour vous (lapsus ?) euh ! pour eux c'est quelque chose de très important. Euh ! il y a des élèves, comme Hédi par exemple, qui ne font rien ! Qui ne veulent faire que de la cuisine parce qu'on mange après. Et c'est une bagarre avec eux, euh, ils arrivent (en classe) ils n'ont rien pour travailler dans leur sac de classe mais c'est rempli de gâteaux, de bonbons et de bouteilles de soda. Et ils sortent en récréation, ce qui est complètement interdit, avec des bouteilles mais des bouteilles d'un litre ou d'un litre et demi, de soda et des poches entières. C'est pas maman qui a mis un pain au chocolat dans un petit cellophane ...[mais c'est les parents qui donnent ça, ou c'est eux qui vont se l'acheter ?] Mais ils font pire que ça ! Les parents donnent l'argent et ils vont se l'acheter. Mais c'est incroyable, parce que ils (les parents) ne vérifient pas les sac. Donc Youssef, ce matin, il n'avait rien pour travailler. Il n'ont pas de stylo, ils n'ont pas de gomme, ils n'ont pas de trousse pour travailler. Ils n'ont pas de feuilles. Voilà, il viennent les mains dans les poches. [Ils ont des provisions quoi.] Mais ils ont des provisions. La plupart, la plupart. Là, Gérôme, alors lui c'est énorme ! Euh ! tous, tous à peu près, sauf Irvin, parce que, il ne doit pas avoir beaucoup d'argent à la maison. Voilà, ils vont à Aldi (super marché), ils s'achètent de la nourriture. Ils arrivent le matin, ils ont la bouche pleine ! déjà. La première chose que je fais le matin, c'est bonbon poubelle, chewing-gum poubelle, etc. Ils arrivent la bouche pleine !* » (L108-125). Cette dernière remarque nous évoque une défaillance du travail d'expérimentation du « *vide de la bouche* » dans la relation avec les premiers objets d'attachement qui permettrait au sujet de s'inscrire selon l'expression de N. Abraham et M. Torok (1987) dans une « *communauté de bouches vides* ». Nous pourrions nous demander s'il ne s'agit pas pour ces pré-adolescents et adolescents, dans une certaine mesure, de réaliser une communauté inverse à savoir : « une communauté de bouches pleines ». Cette communauté favoriserait le procédé d'incorporation au détriment de l'introjection qui se fonde sur l'expérience du langage partagé, venant pallier le vide de la bouche en figurant par ce biais (le langage) la présence de l'objet désiré (1987/2009, p262-263).

Nous observons dans chacune des trois classes relais l'importance prise par l'activité cuisine, chacune des deux enseignantes interviewées reconnaît que la cuisine est une activité particulièrement investie par les élèves. La plupart des jeunes semblent donc particulièrement

apprécier les "plaisirs de la bouche″ inscrits dans la sphère de l'oralité. Une éducatrice a pu nous dire en parlant des élèves de classe relais, « *il faut les nourrir ».*

Plusieurs sujets de notre recherche semblent pris dans une demande marquée du sceau de l'oralité adressée à l'adulte :

Helder dessine ainsi un enseignant qui dit aux élèves « *allé les enfants, allez manger.* ». Par ailleurs, Helder dit clairement qu'il s'agite quand il n'y a pas un adulte à côté de lui, ce qui suggère que cette agitation est destinée, entre autres, à attirer l'attention de l'adulte.

Édouard est inscrit dans une formation de boulanger qu'il semble particulièrement investir (même si tout investissement de formation semble pour Édouard fortement ambivalent). Un matin il nous propose des chips en guise de petit déjeuner. Nous refusons les chips et il nous propose ensuite des gaufres. Estimant, devant son insistance, qu'il tient à nous offrir quelque chose à manger, nous acceptons les gaufres bien que n'ayant pas faim. Nous nourrir semble donc particulièrement important pour lui, peut-être en écho à une fantasmatique orale particulièrement vive.

L'enseignante d'une des classes relais que nous appellerons Madame G dit d'Ibrahim qu'il a toujours faim et présente un comportement qui lui évoque des caprices de petit garçon. C'est donc la représentation d'un petit garçon qui réclame continuellement nourriture et soin à sa maman qui s'impose à nous.

Une éducatrice nous dit a propos d'Ophélia qu'elle demande souvent à être nourrie ou se nourrir en classe relais.

Aymeric a tendance à dire « *ferme ta bouche !* » ou « *ta bouche !* » aux enseignants et aux autres élèves, pointant lui aussi à sa manière, nous semble-t-il, la question de l'oralité. Nous rappelons la réponse d'Aymeric à la planche 10 du TAT : « *Deux personnages on dirait, ont pas de bouche (vraiment?) lui [personnage du haut] n'a vraiment pas de bouche.* ». La question se pose de savoir s'il s'agit pour lui de se prémunir contre une pulsion orale menaçante et les angoisses afférentes. Par son dessin et son récit planche 16 du TAT il exprime par ailleurs une forte demande d'étayage adressée à l'adulte.

Sinan évoque une coalition des élèves soudés contre les enseignants et plus particulièrement une coalition avec deux camarades et amis avec lesquels ils forment un trio depuis la maternelle. Lui et ses deux camarades se sont ligués plus spécifiquement contre une enseignante d'histoire, professeur principale en sixième, présentée comme autoritaire, peu respectueuse des élèves, indifférente à leurs difficultés et « *qui faisait que crier sur* » lui et ses deux camarades. Cette confrontation entre le trio d'amis et les professeurs,

particulièrement une professeure principale, évoque une scène de formation d'un groupe fraternel contre la figure de l'enseignant qui viendrait incarner une mauvaise mère délaissant ses enfants et, peut-être aussi, le père de la horde primitive autoritaire et violent. Nous pouvons supposer que l'enseignant est l'objet de forts mouvements d'envie et donc d'agressivité orale qui naissent en réaction au sentiment partagé, au sein du groupe de pairs, d'une demande affective non satisfaite. La figure du chien qui s'impose à Sinan - « *ils* (les enseignants) *croyaient qu'on était leurs chiens* »- signe peut être aussi la présence d'une fantasmatique orale de dévoration quand les chiens se retournent contre leur maître ou se transforment en loup (figures du loup particulièrement présente au Rorschach). Il s'agissait donc d'une révolte contre un pouvoir totalitaire qu'incarnaient la plupart des enseignants de collège aux yeux de Sinan, et peut-être aussi de ses deux camarades. Ceci nous évoque le mythe de la horde primitive par lequel Freud théorise ce qui est à l'origine du rapport civilisé entre les hommes reposant sur trois interdits organisateurs : interdit de l'inceste, interdit du meurtre et interdit du cannibalisme. Freud propose un mythe selon lequel les premiers hommes formaient une horde qui était sous la domination d'un Père archaïque, un père hors la loi commune et partagée. Maître de la loi, il est hors castration et il fait régner l'incestuel dans la relation avec ses filles comme avec ses fils. Possesseur de toutes les femmes, ce Père fait obstacle à la satisfaction sexuelle de ses fils en leurs imposant l'abstinence. Un jour, l'ensemble des fils se ligue contre le père, ils le tuent et le mange. Freud nous dit que « *par l'acte de consommer le Père, ils accomplissaient leur identification avec lui et chacun s'appropriait une partie de sa force.* ». La pulsion orale et le processus d'incorporation sont donc là encore mis en jeu. Il nous semble plausible de considérer que Sinan et ses deux camarades soutenaient un scénario fantasmatique groupal semblable à celui de la horde primitive dans leur confrontation aux enseignants en cinquième et en sixième. En quatrième, Sinan a changé d'établissement et s'est trouvé séparé de ses deux compères. Il dit aujourd'hui que le fait d'avoir été séparé d'eux lui a permis de mieux investir la relation aux enseignants et aux apprentissages scolaires. Les comportements d'oppositions ont toutefois perduré toujours selon une configuration groupale (Sinan ne dit jamais "je" lorsqu'il parle de la relation aux enseignants mais toujours "on" ou "nous") dans la relation à une enseignante d'anglais, encore une professeur principale. Cependant, celle-ci a su résister aux attaques sans avoir recours à l'exclusion de l'établissement. Aujourd'hui, Sinan dit sa reconnaissance envers cette enseignante et postule que c'est grâce au fait qu'elle lui ait accordé plusieurs « *dernières chances* » qu'il a fini par être moins dans le conflit avec les professeurs. « *elle nous a laissé beaucoup de chances. Elle disait que c'était la dernière fois sinon c'était le conseil de*

discipline. Elle nous a donné 3 ou 4 dernières chances et après c'est comme ça qu'on s'est calmé. ».

Il nous semble donc que Sinan s'inscrivait plutôt dans une relation à l'enseignant marquée par la haine et la plainte fortement nourries par une fantasmatique groupale. Les enjeux d'emprise, de pouvoir, étant au premier plan, ceci laissait peu de place à un éprouvé et une représentation de la passivité de l'attente dans la relation à l'enseignant. Sinan paraît avoir évolué vers une position moins conflictuelle, notamment grâce au lien qu'il a tissé avec une professeure principale qui a su résister aux mouvements d'envie destructeurs sans doute mis en jeu dans la relation. Sinan semblait donc particulièrement dépendant de l'étayage d'un objet, possible figure parentale, qui sache résister aux attaques et conserver un lien avec lui malgré tout. Nous voyons là une bonne évolution de ce qui au départ pouvait être appelé, selon les termes de Ph. Jeammet (2007), une « *dépendance pathogène* » dans la relation aux enseignants.

2. L'auto-sabotage et la plainte garants d'une emprise face au risque de l'attente déçue :

Les deux enseignantes observent chez un grand nombre d'élèves reçus en classe relais une forme d'auto-sabotage que nous pouvons interpréter comme une façon de fuir le sentiment de la dépendance et la proximité dans la relation au professeur. Lors d'un échange informel Madame K nous dit qu'elle a remarqué que souvent les élèves sabotent leur travail après que l'adulte (l'enseignant, l'éducatrice ou l'adulte relais) les ait complimentés. Madame B évoque un comportement qui, selon nous, peut relever de la même problématique : « *A plusieurs reprises j'ai eu des élèves, des élèves différents qui ont dit « oh ! mais c'est la première fois que j'retiens un truc depuis 4 ans ! » ou « ah ! mais j'suis capable de m'en souvenir », alors, points de suspensions, et qui, du coup, le lendemain lâchent l'affaire parce que la réussite c'est pas dans leur cabas quoi. [D'accord] Je pense qu'ils ont une idée d'inaccessibilité de la réussite. C'est pas clair ? [si euh … après avoir verbalisé l'idée qu'ils pourraient réussir] voilà, après avoir constaté eux-même qu'ils avaient réussi, en fait ils lâchent prise dès le lendemain. C'est extrêmement compliqué j'ai l'impression la relation à … [la réussite] à la réussite et à … [oui ?] à croire à un avenir modifiable. Parce qu'en fait, ça, ça a un rapport avec le ressenti du prof euh... ce sont des élèves qui sont, à un moment donné, définis comme des mauvais élèves soit dans leur acquisition des savoirs, soit dans leur comportement.* » (L34-52). Nous supposons que certains élèves sont partagés entre plaisir et sentiment d'une menace lorsque l'enseignante souligne leur réussite scolaire. Cette

menace serait liée au sentiment et à la représentation d'une dépendance et d'une proximité insupportable. L'auto-sabotage pourrait être un moyen de rétablir une position d'être en échec, qui permet d'éviter la conformation au désir de l'enseignant que l'élève réussisse sur le plan scolaire. L'enseignant en les complimentant les confronte peut-être, dans une certaine mesure, à leur manque d'amour et de reconnaissance dans le cadre d'une relation plutôt duelle.

L'auto-sabotage peut ainsi être conçu comme une façon de préserver une indépendance et une maîtrise dans la relation à l'enseignant (et peut-être plus largement dans la relation à l'autre) qui fait l'objet plus ou moins inconsciemment d'une demande affective particulièrement forte.

Une belle illustration de cet auto-sabotage nous semble donnée par le comportement de Georges tel qu'il est rapporté par une éducatrice de classe relais. Elle nous dit que dans le cadre d'un atelier de création d'objets à partir de morceaux de faïence, Georges avait confectionné un cœur constitué d'une mosaïque de couleurs. L'éducatrice lui a exprimé qu'elle trouvait ce cœur particulièrement beau et Georges, peu de temps après cette remarque élogieuse, a repeint son cœur en vert kaki. Nous supposons que Georges s'est trouvé menacé narcissiquement par l'idée d'attendre de l'autre adulte un regard bienveillant. Le sabotage de son œuvre viendrait dans une certaine mesure signifier à l'adulte, "je n'attends rien de toi". Le choix de confectionner un "joli cœur" est en lui-même un démenti à l'apparente autosuffisance et froideur de Georges. Selon l"éducatrice de classe relais Georges ne peut supporter « *vouloir avec l'adulte* » c'est à dire que « *quand l'adulte veut il ne veut pas* ». Nous pouvons interpréter cette remarque comme le signe que Georges est particulièrement attaché (coûte que coûte) à une indépendance et une différenciation par rapport au désir de l'adulte.

L'éducatrice nous rapporte qu'Aurélien présente également une certaine froideur face aux compliments de l'adulte sur son travail. Elle nous conte cette anecdote : dans le cadre de l'activité à médiation artistique proposée par la classe relais, Aurélien a peint avec un autre élève un tableau. Ce tableau fut exposé dans la principale ville du département dans le cadre d'une exposition de tableaux réalisés en classes relais à partir d'une thématique particulière. Aurélien présent lors de l'exposition du tableau s'est fait complimenté par un adulte homme occupant une fonction importante dans la vie politique de la ville. L'éducatrice, étant présente à ce moment-là, a observé qu'Aurélien est resté de marbre face à ces compliments et a présenté, un instant après, un comportement perturbateur, lui qui est plutôt sage d'habitude. Il est possible, selon nous, d'interpréter ce comportement comme une reprise active par auto-sabotage (le comportement jugé perturbateur) face à la menace d'une dépendance dans la

relation à l'adulte incarnant une certaine fonction d'autorité prestigieuse. Cette attitude contraste avec le dessin qu'il fait (en réponse à la question : qu'est-ce-qu'un enseignant pour vous?) représentant un enseignant de mathématiques qui complimente un élève à la fin du cours. Aurélien manifeste donc, par le dessin dans le cadre de l'entretien de recherche, une attente d'étayage par l'enseignant, mais les observations de l'éducatrice semblent indiquer qu'il a des difficultés pour accueillir les compliments de certains adultes incarnant une fonction d'autorité.

Il nous semble qu'une certaine difficulté à supporter l'attente d'un étayage de l'enseignant se retrouve dans les propos d'Aurélien, qui nous dit avec son style expéditif que quand l'enseignant diffère la réponse à sa demande d'explication, il refuse l'aide de l'enseignant « *est-ce-qu'il vous arrive de demander de l'aide à l'enseignant quand vous ne comprenez pas ? Oui mais quand il dit après ou à la fin du cours ben moi j'y vais pas.* ».

Naïma a l'impression que lorsqu'elle demande de l'aide elle ennuie les enseignants et ralentit le groupe classe. « *j' demande pas quand je comprend pas, sauf en classe relais. Les profs surtout, des fois, quand c'est moi, quand je demande, surtout les profs de maths, ils soufflent et j'ai l'impression de ralentir tout le monde.* ». Dans ces conditions, s'exclure ou faire en sorte de se faire exclure peut être considéré comme une façon de reprendre une position active face à la perte ou la menace de perte. Il nous semble notamment que Naïma est prise dans ce genre de problématique. Madame K est l'enseignante de Naïma en classe relais, elle observe ceci : « *je vois Naïma qui était là quand il y avait 4 élèves, qui s'épanouissait complètement parce qu' il y avait peu d'élève et que je travaillais individuellement avec chacun des élèves . Euh... quand ils sont arrivés à être 12, c'était plus pareil. Elle me l'a dit qu' elle regrettait que c'était plus pareil et c'est parti en vrille immédiatement. C'est à dire fugue. [Ah, oui]. Elle est parti en fugue quand même pas mal de temps donc elle venait plus ici et elle ne revenait plus chez sa mère non plus. Elle était en fugue carrément. Elle a été retrouvée par le commissariat hein!. Ce sont des informations que j'ai eu par une fille du collège qu'elle connaissait. Euh !... alors on la voyait, elle était signalée à tel endroit, tel endroit, notamment sur les quais de gare. Mais personne n'arrivait à la faire revenir chez elle. J' pense que le fait qu' on ... quand elle est arrivée ici, ses défauts qu'elle avait dans son collège, ont complètement disparu parce qu' on s'est occupé d'elle individuellement et, pour elle, c'était ce qu'elle attendait. Ça n'avait pas été identifié comme ça, mais ça a été une révélation. Tout ce qui avait été signalé comme des problèmes de comportement ... avait disparu.* » (L140-154). Nous supposons que la fugue de Naïma est liée à bien d'autres facteurs que simplement le fait que Madame K soit moins disponible pour

elle, notamment des conflits dans la relation à la mère et à une grande sœur. Cependant, cette impression et représentation de Madame K selon laquelle Naïma s'est exclue de la classe relais parce qu'elle n'était pas assez disponible pour elle, nous supposons qu'elle est l'effet direct (contre-transférentiel ?) d'un mouvement, chez Naïma, qui consiste à rompre le lien plutôt que de supporter le manque d'attention associé à l'attente insupportable. Ce point de vue se voit confirmé par sa réponse à la planche 10 du TAT.

Sur le plan de la dynamique activité-passivité, il nous semble que, par leur discours, la plupart des sujets rencontrés peuvent se reconnaître dépendants d'une aide de l'enseignant, mais qu'éprouver l'attente de l'étayage par celui-ci est une autre histoire. En effet, attendre que l'enseignant réponde à leur demande d'abord affective semble difficilement supportable pour eux, ce que confirme le discours des enseignantes et le comportement de certains sujets rencontrés. Nous supposons que l'implication dans une relation conflictuelle avec l'enseignant survient pour contre investir une passivité insupportable de l'attente et/ou un risque d'attente déçue.

La dynamique activité-passivité, en lien avec la dépendance qui se dessine à travers les discours des sujets et des deux enseignantes, nous évoque ce que Ph. Jeammet (2007) décrit en terme de dépendance « *pathogène* ». « *Pathogène car elle risque d'enfermer l'enfant puis l'adolescent dans un engrenage dangereux, celui de cette triade pathogène : l'insécurité interne génère la dépendance au monde perceptif environnant qui, à son tour, génère le besoin de contrôler cet environnement dont l'enfant dépend. Or, on ne contrôle pas l'environnement dont on dépend par le plaisir partagé, mais par la mise en place d'une relation fondée sur l'insatisfaction dont les plaintes, les caprices puis les conduites d'opposition et d'auto-sabotage des potentialités du sujet sont les moyens d'expression privilégiés. Par l'insatisfaction, le sujet oblige l'entourage à s'occuper de lui et en même temps il lui échappe et sauvegarde son autonomie, puisqu'il le met en échec en un cycle sans fin. Il évite ainsi l'angoisse d'abandon et l'angoisse de la fusion ou d' intrusion.* » (2007, p76). Ces enfants et ces adolescents se défendent ainsi contre une passivité menaçante sur le plan narcissique, étroitement liée, selon Ph. Jeammet, à l'attente. Ainsi écrit-il « *La confrontation à la passivité est volontiers ressentie, quand elle n'est pas choisie par l'être humain et plus spécifiquement l'adolescent, comme une menace, car elle met en cause son sentiment de continuité et d'unité, fruit de la progressive maîtrise de ses moyens et de ses acquis. À l'adolescence, les sources de cette passivité sont doubles et se renforcent l'une l'autre : passivité du Moi face aux transformations pubertaires dont le corps est l'objet et qui*

s'imposent à lui; passivité liée à la situation d'attente à l'égard des adultes, mais aussi des futurs objets d'investissements, tant affectifs que professionnels, ainsi que du statut social à venir. » (2007, p77). Concernant les sujets de notre recherche qui manifestent une demande d'attention et d'écoute, mais se plaignent ou dénoncent l'incapacité des enseignants à répondre à leur demande, la question se pose, selon nous, de savoir s'ils n'investissent pas dans une certaine mesure une position d'éternel insatisfait, visant à une emprise sur les enseignants et permettant notamment d'éviter la passivité de l'attente. Selon cette conception, la plainte des élèves, vis-à-vis de la majorité des enseignants désignés comme insatisfaisants, participerait d'une stratégie d'emprise relationnelle dans un cadre de dépendance nocive voire pathogène.

Certains sujets se différencient de la majorité en cela qu'ils n'expriment aucune attente ni aucune plainte vis-à-vis des enseignants. Il s'agit d'Imen, Kevin, Ophélia et Georges. Il convient de tenter d'étudier les soubassements psychologiques de cette non attente affichée sur le plan de la dynamique activité-passivité.

III. Incapacité à reconnaître et investir la dépendance dans la relation à l'enseignant chez quatre sujets : quels liens avec la dynamique activité-passivité ?

D'après le discours et les dessins d'Imen, Kevin et Georges, ce sont les enjeux de domination, d'emprise violente, qui prévalent dans la relation ne laissant pas de place à l'investissement d'une relation d'étayage enseigné-enseignant et à la reconnaissance d'une dépendance. Nous rappelons qu'Imen en reste à une description factuelle de la relation avec ses enseignants de collège. Le dessin qu'elle réalise représente une enseignante de français devant le tableau de classe qui ordonne « *silence !* » à deux élèves garçons. Élèves et enseignante n'étant pas dessinés sur la même feuille comme s'il fallait les mettre à distance (c'est aussi une distance nous semble-t-il entre féminin phallique et masculin dévalorisé). Imen dit ne rien attendre des enseignants et ne pas savoir ce que les élèves attendent des professeurs. Elle évite donc de traiter cette question de l'attente réciproque dans la relation à l'adulte enseignant.

Kevin porte un discours marqué par la confrontation souvent physique avec les enseignants de l'école élémentaire. Au collège, le seul enseignant qu'il dit avoir apprécié est un enseignant de technologie qui l'a défendu lors d'un conseil de discipline en quatrième. Son

discours semble laisser peu de place à l'élaboration et l'expression d'une quelconque attente dans la relation à l'enseignant.

Georges à la question : qu'est-ce-que vous attendez des professeurs ? Répond « *j' attends rien. C'est pas à cause d'eux que je suis là* (en classe relais). ». Nous interprétons cette réponse comme le signe d'une difficulté pour élaborer l'attente dans la relation à l'enseignant, associée au rejet ou au déni d'une éventuelle influence des enseignants sur son parcours de vie, qui l'a conduit en classe relais. Le seul enseignant investi est un enseignant de mathématiques en sixième qui laissait aux élèves le choix de travailler ou pas, en leur demandant, s'ils ne souhaitaient pas travailler d'aller « *au fond de la classe* ». Georges serait donc attaché à une certaine liberté de choisir de se mobiliser ou pas dans les activités scolaires et donc à une certaine indépendance vis-à-vis du désir (supposé) de l'enseignant que l'élève s'implique dans les apprentissages.

Ophélia se dit invisible aux yeux des enseignants. Il nous semble qu'elle se protège ainsi de relation angoissante à l'enseignant (plus particulièrement l'enseignant homme). D'après son discours, il n'y aurait donc pas d'attente formulable d'une quelconque aide ou attention bienveillante provenant de l'enseignant, dans la mesure où elle pose comme préalable qu'elle n'existe pas à leurs yeux. Cependant les discours de l'enseignante madame K et de l'éducatrice de classe relais à propos d'Ophélia viennent nuancer le discours d'Ophélia et nos observations, sinon totalement les remettre en question. Selon Madame K, Ophélia était en *« manque de reconnaissance et d'amour* » et s'inscrivait dans une « *quête* » toujours inassouvie d'amour, ce qui la rendait vulnérable car prête à tout pour avoir le sentiment d'être aimée. Elle explique cette quête d'amour par un environnement carencé, une mère peu présente pour elle et un père absent, et par la perte de son grand père (maternel ou paternel ?) juste avant l'orientation en classe relais, Grand père qui aurait été pour Ophélia une « *référence de cet amour* » (L611-625). Nous déduisons entre autres de ces propos, qu'Ophélia a pu développer une demande d'étayage adressée aux adultes de la classe relais, demande entendue, à laquelle enseignante et éducatrice ont répondu chacune à leur façon. L'éducatrice a pu nous faire part du travail qu'elle conduisait, visant à soutenir Ophélia pour qu'elle se soumette moins au désir de l'autre, et affirme plus son propre désir et sa volonté. Dans cette perspective, l'éducatrice a félicité Ophélia d'avoir pu nous signifier son refus de poursuivre sa participation à notre recherche. Ceci étant considéré par l'éducatrice comme un acte positif d'affirmation de soi face à notre désir qu'elle continue jusqu'à la fin du protocole de recherche. La question reste selon nous posée de connaître le sens de ce refus. S'agissait-il d'un refus ou d'une fuite ?

D'après les observations de l'éducatrice et nos observations du comportement d'Ophélia en classe et en entretien individuel, il nous semble qu'elle a besoin de l'étayage de l'autre pour soutenir un tonus corporel à minima. Du moins, elle éveille en nous le désir de la soutenir pour qu'elle "se tienne mieux" moins avachie, moins voûtée. Ce désir semble partagé par l'éducatrice qui se demande « *comment ça se fait qu'elle soit si voûtée, si couchée ?* » et suppose que c'est parce que son milieu familial n'est pas assez soutenant « *il n'y a aucune ossature à la maison* ». Nous en déduisons qu'elle se sent appelée à faire fonction d'ossature pour cette adolescente. Sur le plan de la dépendance, nous pouvons supposer qu'Ophélia s'inscrit, au moins en classe relais, dans une position de dépendance vis-à-vis de l'autre, qui est chargé de faire fonction d'ossature, soutenant une posture corporelle plus dynamique, de la porter. L'éducatrice observe qu'Ophélia avait souvent faim et réclamait à manger. Ophélia présente un léger embonpoint et nous dit que dans sa famille du côté maternel il y a « *un peu d'obésité* » lorsque nous investiguons ce qu'il en est de sa santé. La question se pose d'une dépendance dans la relation à l'autre qui passe par le nourrissage. D'après l'éducatrice Ophélia demandait souvent à la fin de la journée de classe « *est-ce-que je peux rester ?* » c'est à dire jusqu'au départ des adultes de la classe relais. L'éducatrice y voit un besoin d'avoir une compagnie et de discuter. Elle ne semble plaisanter qu'à moitié quand elle nous dit qu'Ophélia aurait passé ses week-end à la classe relais si elle avait pu. Nous rappelons qu'Ophélia vivrait seule dans l'appartement de sa mère. Dans ce cadre carencé, la demande de rester en compagnie des adultes de classe relais peut être entendue comme un moyen de pallier une solitude pesante et bien réelle au quotidien.

Sur le plan de l'activité et de la passivité, les discours de l'enseignante et de l'éducatrice tendraient donc à présenter Ophélia comme excessivement passive, trop dépendante et influençable car soumise au désir de l'autre, et nourrissant une attente avide et continue d'amour et d'attention. L'enjeu du travail avec elle semblait être de répondre à sa demande d'affection, d'attention et de reconnaissance, tout en la mobilisant vers l'investissement d'une position plus active, plus autonome dans la relation à l'autre ; c'est à dire, plus apte à faire entendre son désir, sa volonté, et se positionner comme actrice de son devenir. Ophélia semble en capacité de supporter la passivité inhérente à la dépendance dans la relation à l'adulte enseignante femme, mais nous nous demandons si elle est capable de supporter cette passivité dans la relation à un adulte homme. En effet, nous avons constaté au TAT qu'Ophélia semble porteuse d'une fantasmatique assez crue de soumission de la femme (femme battue, femme esclave) dans la relation à l'homme. À la planche 2, le personnage masculin fait l'objet d'une censure qui ne lui permet pas de l'inclure dans sa réponse, ceci

malgré nos sollicitations. Par ailleurs, après la passation de quelques planches du TAT, Ophélia qui était déjà réticente à nous suivre, a finalement signifié sa décision d'arrêter sa participation à la recherche, ceci sans pouvoir ou vouloir justifier cette décision. Elle dit elle-même qu'elle est plus à l'aise avec les enseignantes femmes que les enseignants hommes. C'est la question de son rapport à la figure paternelle qui nous semble devoir être posée. Nous savons qu'Ophélia n'a pas revu son père depuis l'âge de 4-5ans et qu'elle n'a pas de nouvelles de lui depuis. Père qui d'après l'éducatrice ne l'aurait pas reconnue administrativement. L'éducatrice nous dit qu'une AED (aide éducative à domicile) a été mise en place pour, notamment, « *travailler la question du père* » avec lequel Ophélia aurait réussi à reprendre contact, d'après Madame K.

Nous supposons qu'Ophélia est moins en capacité de supporter la dépendance dans la relation à un enseignant homme, du fait que cette dépendance est susceptible d'éveiller une fantasmatique passive menaçante et/ou peut-être des résurgences traumatiques (passivation). La question du traumatisme se pose en effet, selon nous, au vu de certains éléments biographiques dont nous avons eu connaissance par l'enseignante et l'éducatrice.

Nous observons donc un grand décalage entre le discours d'Ophélia sur sa relation avec les enseignants de collège et les discours de l'enseignante, de l'éducatrice à propos de la relation qu'elles entretiennent avec elle. En effet, Ophélia n'exprime aucun besoin ou aucune demande d'amour, d'attention, tandis que Madame K et l'éducatrice perçoivent l'intensité du manque, de la demande d'affection qui émane de l'attitude d'Ophélia, mais aussi de ce qu'elle a pu leur confier au travers d'échanges verbaux. Une des explications possibles de ce décalage est que la classe relais permet que se noue un lien différent enseignante-élèves dont Ophélia semble avoir su se saisir. Ainsi la demande affective qu'elle n'a pu déployer au sein d'une relation enseignant-élève standard, elle a pu la développer au sein de la relation avec l'enseignante et l'éducatrice de la classe relais. Nous en déduisons qu'Ophélia ne peut développer une demande d'étayage dans la relation à l'adulte que sous certaines conditions qui tiennent notamment à la disponibilité de l'adulte pour elle. Dans des conditions standards d'enseignement elle risque effectivement d'avoir l'impression qu'il n'y a « *pas de regard* » étayant de l'enseignant et sans ce sentiment d'un regard bienveillant elle ne peut se mobiliser. Son rapport au regard de l'autre serait ambivalent à la fois menaçant, réconfortant et nourrissant. Nous pouvons supposer que les enseignants sont bien l'objet d'une forte attente de la part d'Ophélia, mais, dans des conditions standards d'enseignement, elle préfère annuler l'éventualité d'une attention de l'enseignant pour elle, plutôt que d'éprouver une attente

toujours déçue, corrélative d'une passivité insupportable dans la relation à l'autre adulte enseignant.

A l'issue de nos réflexions tirées du discours des sujets de notre étude, plusieurs questions se posent à nous, qui concernent au premier chef la dynamique activité-passivité dans son lien à la dépendance dans la relation à l'autre. Parmi ces questions nous choisissons d'en formuler quelques-unes qui nous semblent pouvoir être éclairées par les protocoles de tests projectifs. Nous nous demandons notamment si le discours négatif sous forme de plainte à l'encontre des enseignants que tiennent bon nombre de sujets n'est pas à inscrire dans un processus d'emprise relationnelle. Il s'agirait de maintenir l'enseignant prisonnier d'un statut d'objet décevant (non suffisamment attentif, aimant, trop distant) toujours à porté de main ou plutôt ... de plainte. La dépendance pathogène peut être abordée sous l'angle d'un processus d'élaboration de la perte et de séparation-individuation défaillant. En conséquence, qu'en est-il de la façon dont les sujets élaborent la perte ? Ceci abordé selon le prisme de la dynamique activité-passivité.

Dans cette perspective nous définissons la passivité comme la possibilité d'être affecté par la perte, la solitude, et éprouver la passivité de l'attente d'un autre étayant. L'activité renvoie à la visée d'emprise normale ou pathogène sur l'autre et sur soi pour faire face à la perte.

Encore une fois l'analyse des protocoles de tests projectifs nous apportera des éléments de réponse.

IV. Passivité et activité en lien avec la perte aux tests projectifs :

Les sujets sont dans leur ensemble fortement interpellés par les problématiques de la perte, de la séparation et de la solitude, telles qu'elles se trouvent mises en jeu au TAT et au Rorschach.

Sur le plan de la dynamique activité-passivité, nous pouvons distinguer trois profils :

- neuf sujets qui se trouvent en difficulté pour élaborer la perte et ont recours à des procédés du registre de l'emprise et à l'incorporation orale pour éviter la passivation.
- trois sujets qui reconnaissent la situation de solitude et tentent activement de faire face.

• un sujet qui peut exprimer un éprouvé face à la perte mais se trouve incapable de le lier à une représentation.

Au sein du premier groupe nous incluons: Édouard, Georges, Hans, Helder, Sinan, Selma, Idir, Aurélien et Aymeric :

Édouard réagit vivement à la planche 3 par une régression vers une « *position fœtale* » qui permet de pallier l'angoisse de perte. Il faut que nous le soutenions pour qu'il puisse mettre du sens sur l'éprouvé de tristesse : « *il s'est fait quitter par sa meuf.* ». La confrontation à la perte entraîne donc une régression vers le ventre de la mère, qui sans doute se trouve associée à des fantasmes d'incorporation orale, dont nous pouvons déceler l'activité aux planches 5 - la mère qui appelle Édouard « *À table ! on mange des coquillettes.* »- et 7BM – le fils chargé d'aller chercher la baguette -. À la planche 13 B, Édouard se trouve en difficulté face à la problématique de la solitude, il tend à réprimer les affects et s'appuie sur le percept pour faire tenir un cadre menacé. - « *C'est un mec assis il a pas de chaussures (?) c'est un clochard, c'est ça. (?) y a rien (?) c'est un mec assis, y a pas de porte. Y a un clou à gauche [temps de latence] il est environ 14h et voilà.* » Hormis à la planche 2, aucun affect ne peut colorer les représentations de la perte aux planches 6BM, 8BM et 11. Édouard tend donc à isoler (isolation entre affects et représentation) et/ou réprimer les affects.

Georges ne peut exprimer d'affect en lien avec la perte et la solitude aux planches 3 et 6BM. Il s'appuie sur le percept pour soutenir un cadre menacé à la planche 13B « *C'est un petit enfant qui est à sa porte. Une maison en bois ancien. C'est bien fait parce que je vois une ombre et je ne sais pas c'est quoi. J'dirai qu'il est énervé.* ».

Hans fournit une réponse très restrictive à la planche 13B qui figure le garçon en position active de penser au lieu d'éprouver « *Un petit garçon en train de penser dans une sorte de grange et il est pied nu.* ». L'élaboration de la perte est évitée planche 6BM « *là, j'sais pas* ».

Helder présente manifestement des difficultés pour traiter la problématique de la solitude à la planche 13B et il a recours à la gestuelle (mime) pour pallier le manque de mots : « *Un monsieur qui est petit. Un enfant, un petit enfant assis devant une porte en bois, une cabane (?) on dirait qu'il est triste comme ça (il mime la posture de l'enfant)* ». La sensibilité à la solitude se retrouve à la planche 12BG - « *Un lac et un bateau dessus un tronc d'arbre (?) un bateau échoué tout seul sur le lac.* ». Dans cette perspective, la désinhibition d'Helder associée à des propos sexualisés peut être interprétée comme le signe d'une défense maniaque contre la perte mise en jeu face à la séparation et à la castration. Helder manifeste

lui aussi une fantasmatique d'incorporation orale à la planche 16 qui peut constituer une défense signant un défaut d'introjection de l'objet perdu. En effet dans l'histoire fort riche de la planche 16, le héros Philippe part en Alaska pour recevoir l'enseignement du maître des piqûres. Pendant plusieurs mois Philippe ne fait que manger et grossit, ce que nous interprétons comme une compensation du vide laissé par séparation d'avec la terre natale par incorporation orale (on peut également y voir un fantasme d'enfantement par le maître).

Sinan se trouve en difficulté pour verbaliser des affects liés à la perte et à la solitude. À la planche 3 c'est la fatigue du travailleur qui remplace l'affect dépressif et la représentation de la perte. : « *Elle est fatiguée (?) elle a trop travaillé.* ». L'activité de travailler semble ainsi venir par une sorte d'activisme, empêcher l'éprouver dépressif d'émerger. À la planche 13B il donne une réponse très restrictive : « *Un petit garçon qui attend quelqu'un (il attend?) dehors.* ». Il semble avoir recours au vol pour pallier l'expérience de perte (perte de l'étayage sur l'image, fin prochaine de la passation) convoquée par la planche 16. Nous postulons que les figures du travailleur et du voleur particulièrement présentes dans ses réponses, sont toutes deux convoquées pour éviter la passivation face à la perte en soutenant une position active (voler, travailler) qui évite de penser le manque. Nous notons à travers l'analyse du Rorschach que la figure du loup semble importante pour Sinan et nous pouvons supposer qu'elle entre dans une certaine correspondance avec la figure du voleur au TAT. Le loup viendrait peut-être signifier une fantasmatique orale qui entretiendrait un lien étroit avec le désir de voler. La fantasmatique orale est peut-être particulièrement mobilisée pour faire face à la perte tout comme le vol à la planche 16. Dans le cas de Sinan, l'une des raisons du conflit avec les enseignants était possiblement une tendance à désirer s'emparer de l'objet enseignant par dévoration et vol pour éviter d'éprouver la perte et la passivité de l'attente dans la relation à l'autre.

Selma représente à minima la réaction dépressive face à la perte à la planche 3, ne peut pas lier l'affect de tristesse à une représentation, et dit d'une certaine manière son besoin de s'appuyer sur le percept (la vision) pour élaborer une histoire. « *Une dame triste qui pleure, <u>on ne la voit pas</u>.* ». Selma peut exprimer cependant la recherche d'un étayage dans la relation de proximité à une figure masculine planche 10. « *Un homme et je sais pas si c'est un homme ou une femme. À droite ça doit être sa femme. Donc soit il la rassure, soit … ça se voit qu'il la rassure, en plus ils ferment les yeux.* », fermer les yeux, ne plus voir semble être le signe que la femme se sent en sécurité. Lorsqu'elle ne dispose plus d'un étayage figuratif à la planche 16 Selma a recours à un scénario que nous pourrions nommer narcissique-phallique en ce qu'il se caractérise par un retrait narcissique (Selma parle à la première

personne du singulier) dans une position de toute puissance. « *Je me vois aux Seychelles avec des esclaves à mes pieds, en train de me faire bronzer (?) c'est tout.* ». La perte de l'étayage sur le percept suscite donc un mouvement défensif sous la forme d'un fantasme d'emprise.

Idir manifeste une grande inhibition aux planches sollicitant l'élaboration de la perte et de la solitude, ne laissant transparaître pratiquement aucun affect et ne permettant pas d'élaborer une représentation. À la planche 3 l'affect est minimisé puis anesthésié - *Euh ... je pense que c'est un garçon, j'sais pas trop, qui est assis par terre avachi sur le canapé ou le siège et il boude ou il dort* - ; et à la planche 13B c'est la sensation qui prévaut sur l'affect - *Un petit garçon qui est devant une cabane, j'pense. On dirait qu'il a froid (?) il attend (?) ses parents, des amis ou sinon rien d'autre* -. Ainsi le sommeil (planche 3) et la centration sur la sensation (planche 13B) peuvent constituer une modalité d'emprise associée à la répression des éprouvés éveillés par la perte. Idir trahit un désir de satisfaction orale dans la relation érotique avec une figure féminine à la planche 6GF par la perception d'un « *bout de fromage sur la poitrine »* de la femme. Cette tendance à la régression vers une satisfaction orale face à une planche qui sollicite l'élaboration de la séduction dans le couple homme-femme dénote, nous semble-t-il, une difficulté pour se défaire d'un désir de proximité érotique avec une figure maternelle nourricière. Le travail d'élaboration de la perte et de séparation vis-à-vis de l'objet maternel semble donc difficile. Idir manifeste clairement au Rorschach un besoin de couvrir l'espace blanc aux planches III et VII par des réponses de mauvaise qualité formelle. Ce procédé vise, nous le supposons, à apaiser l'angoisse de perte, l'espace blanc étant vécu comme un vide et un manque intolérable. Ces réponses correspondent aux « *réponses globales-blanc* » telles que définies par P. Roman (2015, p94) visant une maîtrise à tout prix à travers une saisie totale du stimulus. La sensibilité d'Idir à la perte trouve à s'exprimer planche X par des réponses qui témoignent d'un travail plutôt créatif visant à conjurer la perte éveillée par la fin de la passation. « *En rose je dirais c'est, comment dire ... deux pays rattachés par des animaux qui se tiennent la main. Et après je dirais qu'il y a des animaux qui sautent un peu partout. Il y a un oiseau en orange. un visage un peu bizarre, mais c'est un visage.* » Le recours au visage en dernière instance traduit sans doute une tendance à couvrir l'espace blanc et peut être aussi un appel au visage de la mère des premières expériences relationnelles.

Dans le cas d'Aurélien la problématique de la dépendance est étroitement reliée à la castration. Ainsi la menace de castration suscite des fantasmes d'incorporation orale et éveille un besoin de régresser vers la position de nourrisson dans un contenant maternel. C'est du moins comme ceci que nous interprétons la succession des réponses aux planche II et III du

Rorschach : planche II : « *deux cuisses de poulet* » et planche III : « *une échographie* ». En contre point de cette figuration de mouvement régressif vers le ventre maternel, nous observons un mouvement tout aussi fort de mise à distance des affects mobilisés par la rencontre avec la planche pastel VIII. « *Un logo à plusieurs couleurs (?) le logo d'un jeu (quel jeu ?) Assassin's creed.* » Ici la figure de l'assassin semble convoquée comme « *logo* », masque visant à mettre à distance et voiler les affects. Ainsi Aurélien peut être pris dans une forte quête affective d'un contenant maternel, quête dont il se défend par une mise à distance à l'aide d'un masque-logo phallique (l'assassin). Nous supposons qu'Aurélien a recours au masque pour préserver la limite entre soi et autrui. Plus qu'un masque, l'assassin est peut être, dans une certaine mesure, une figure d'identification. Les passages à l'acte violents d'Aurélien au sein du collège peuvent être ainsi compris comme une mise à distance de l'autre, visant l'emprise sur un désir de régression qui émerge face à la menace de castration. La régression dans la relation à l'autre doit être évitée car elle menace les limites du moi et confronte à la passivation en position de dépendance totale (le nourrisson totalement dépendant des soins et du contenant maternel). Aurélien nous dit avoir préféré la planche II, justifiant ceci par ces mots : « *c'est l'image où j'ai le plus vite pensé à quelque chose* ». Ainsi l'image des cuisses de poulet serait vite venue colmater la brèche de la castration, et Aurélien en aurait éprouvé un certain plaisir, ou soulagement exprimé spontanément par un sourire amusé à la vue de la planche II. Nous supposons donc qu'Aurélien supporte difficilement la castration mise en jeu dans toute expérience d'apprentissage (supporter de ne pas savoir, de ne pas comprendre) et que l'enseignant peut être la cible d'une forte agressivité et avidité orale visant à pallier le manque dans l'instant ("tout de suite-maintenant").

Aymeric manifeste une activité qui peut être inscrite dans le registre de l'emprise à la planche 13B et à la planche 1. C'est l'activité de travailler, de penser qui domine à la planche 1 ne laissant filtrer aucun affect. « *Il travaille. Il réfléchit (a quoi?) au travail, à ce qu'il fait* ». À la planche 13B, affects et représentations sont réprimés et il s'appuie sur les limites, sur le cadre pour garder sous emprise les éprouvés non élaborés menaçant le narcissisme. Malgré nos sollicitations, Aymeric fige sa pensée grâce à un procédé "d'arrêt sur image" : « *un petit devant une porte, il y a du bois autour et c'est tout (?) il se fait prendre en photo. [Aymeric a mis sa capuche, nous avons l'impression qu'il se cache avec]* ». Cependant malgré ses difficultés pour mettre en représentation le vécu de perte et de solitude, Aymeric peut convoquer à la planche 16 une figure maternelle protectrice : « *il était une fois une chienne qui venait d'accoucher plein de chiots et la chienne voulait pas qu'on touche à ses chiots. Enfin elle veut bien, mais elle veut qu'on fasse très attention, c'est tout.* ». Cette figure

maternelle nous semble, dans une certaine mesure, contraster avec la figure féminine de la planche 3 qui n'arrive pas à se protéger elle-même: « *une dame qui n'est pas bien. On dirait qu'elle a trop bu et se tient sur un banc.* ». Nous observons donc chez Aymeric cette dimension régressive qui transparaît dans les protocoles d'au moins cinq sujets (Édouard, Aurélien, Helder, Georges, Idir). Cette réponse à la planche trois pose également la question du recours à l'incorporation orale (boire de l'alcool avec excès) pour pallier la solitude et au défaut d'introjection d'un objet fiable.

Imen tend à avoir recours à l'emprise dans la mesure où elle cache ou remplace l'éprouvé de la solitude par l'activité (penser, regarder). Cependant, avec notre étayage elle peut verbaliser les affects éveillés par la solitude et la perte mais ne peut pas les lier à une représentation. Planche 13B : « *Un petit garçon assis devant sa maison qui regarde quelque chose ou pense (comment se sent-il ?) on dirait qu'il est un peu énervé et triste en même temps.* ». Il y a isolation entre l'affect éveillé par la perte et la représentation, ce qui se manifeste particulièrement planche 16 par une réponse qui prend la forme d'une pure verbalisation d'affect proche du ressenti de l'enfant à la planche 13B : « *De la tristesse, de la colère (une personne qui serait en colère, triste. Pourquoi ?) je sais pas.* ». Après la passation du TAT, dans la perspective de mettre du sens sur cet éprouvé de tristesse et de colère mêlés, nous demandons à Imen si elle est triste de quitter la classe relais, elle répond « *un peu* » en baissant la tête (la session d'Imen en classe relais arrivait à sa fin, c'est pourquoi nous avons formulé cette interprétation).

Deux sujets, Oscar et Naïma, montrent par leurs réponses au TAT un désir de surmonter l'épreuve de la solitude et de la séparation par leur propre moyen, ou du moins, sans avoir recours à l'aide de l'adulte. Oscar manifeste une forte sensibilité à la dimension dépressive de la planche 3 : « *Je pense que la dame est en train de pleurer. Elle se suicide mais arrête au dernier moment et s'est mis à pleurer.* ». Nous pouvons interpréter cette séquence comme un premier mouvement d'emprise face à l'affect dépressif (se suicider) qui laisse finalement place à la passivité, laisser l'affect venir et couler les larmes. Oscar peut s'identifier à la dame, planche 4, qui réclame selon lui de l'attention de la part de son mari. « *C'est un couple, la femme demande l'attention de … en fait le monsieur il regarde quelque part d'autre, il s'intéresse pas à sa femme et sa femme elle le regarde avec un regard qui aimerait que son mari il s'intéresse à elle, qu'il la regarde et lui il est préoccupé par quelque chose d'autre.* ». Oscar semble donc en capacité d'élaborer le vécu lié à la perte et la dépendance, mais il semble également attaché à une certaine indépendance. Ainsi il met en scène une femme qui quitte son village à la planche 2 « *On dirait c'est triste. On dirait*

qu'elle quitte son village, qu'elle va partir. » et, à la planche 13B, un enfant qui refuse l'exploitation et d'une certaine manière se révolte contre la domination adulte « *C'est une grotte ? (ça pourrait.) je sais pas (l'important c'est ce que vous vous pensez et ...) c'est un enfant. Moi je pense que c'est un enfant à l'entrée d'une mine et il ne veut plus travailler.* ».

Naïma, tend à éviter la verbalisation des affects associés à la perte et la solitude mais insiste sur la mobilisation active de l'enfant pour faire face à la situation. Il s'agit de tenter de s'en sortir seul ou avec l'aide de ses camarades. Ainsi planche 13B : « *Un petit qui ne vit pas dans de très bonnes conditions, il a l'air de penser (?) À qu'est-ce-qu'il va faire. Qu'est-ce-qu'il peut faire. On dirait, il s'en sort comme il peut.* » et planche 16 « *une petite fille qui rentre chez elle, elle sort de l'école et en rentrant chez elle, sa mère est pas contente, du coup, la petite fille ressort et décide de sortir avec ses amis et voilà. (pourquoi la mère n'est pas contente ?) Parce que l'école de la petite fille a appelé.* ». Nous constatons donc une volonté de faire face seule, ou avec ses amis, ainsi qu'une tendance à se séparer de la mère (position active) plutôt que d'être exclue par elle ou subir son mécontentement (passivation). Ce désir d'indépendance contraste avec le mouvement régressif et la dépendance que suggère le terme « *petite fille* ».

Naïma, Selma et Imen, manifestent toutes trois à la planche 7GF un désir de mise à distance de la mère. Naïma : « *Une fille triste. Sa mère essaye de comprendre qu'est-ce-qu'il y a mais la petite fille ne veut pas parler avec sa mère.* » ; Selma « *Une enfant avec sa mère. On dirait qu'elle lui lit une histoire et on dirait que sa fille s'en fiche.* » ; et Imen « *La mère parle à sa fille et la fille écoute pas. Elle est concentrée sur quelque chose d'autre. (sur quoi ?) dehors.* ». Il y aurait un réel désir d'émancipation du giron maternel, d'une certaine manière, une prise active d'indépendance sous forme de rupture du lien à la mère, associée à une curiosité pour l'extérieur et à une recherche d'étayage en dehors de la sphère maternelle. Pour Selma cette quête d'étayage sera peut-être recherchée dans la relation de proximité avec une figure masculine, ce dont témoignerait sa réponse à la planche 10 : « *Un homme et je sais pas si c'est un homme ou une femme. À droite ça doit être sa femme. Donc soit il la rassure soit ... ça se voit qu'il la rassure, en plus ils ferment les yeux.* ». Naïma compterait plutôt sur ses amis (voir sa réponse planche 16). Par contre Imen semble assez démunie pour mettre en scène au TAT la recherche d'un étayage à l'extérieur.

Aymeric tend, lui aussi, à mettre en scène planche 6BM une prise de distance par rapport à la mère : « *[Aymeric se cache les yeux avec ses mains et nous attendons un certain temps avant de le resolliciter] l'homme on dirait qu'il a quelque chose dans les mains (?) il part de chez lui (?) il va partir de chez la dame (la dame ?) ça peut être sa mère.* ». Nous

savons qu'Aymeric a été séparé de sa mère lorsqu'il avait 8-9 ans dans un cadre de violence familiale. Il réside maintenant chez son père. Cette réponse traduit peut-être un besoin de se positionner comme actif pour éviter le traumatisme de la séparation subie, selon la logique partir (position active) plutôt qu'être abandonné (passivité traumatique).

10 sujets (Imen, Aymeric, Édouard, Hans, Helder, Aurélien, Sinan, Selma, Idir et Georges) manifestent donc aux projectifs de forts mouvements d'emprise face à la solitude et à la perte qui les menacent particulièrement. Cependant, la plupart peuvent exprimer un désir d'étayage dans la relation duelle à travers les projectifs, le dessin et leurs discours sur la relation aux professeurs. Ainsi le fort recours à l'emprise gênerait mais n'empêcherait pas totalement l'expression d'une demande d'étayage, plus ou moins voilée dans la relation à l'autre. Dans le contexte de la relation à l'enseignant de collège, nous nous demandons si l'autre enseignant est en mesure de répondre à leur demande d'étayage, qui semble souvent empreinte d'une certaine avidité orale. Nous supposons que ces adolescents ont recours à des procédés entrant dans le registre de l'emprise (répression des affects, recours à l'agir, appui sur la sensation, sur le percept, opposition passive), à partir du moment où cette demande, profonde, exigeante, souvent voilée, d'étayage ne peut être satisfaite ou menace de ne pas l'être.

Nous considérons que cette problématique de la dépendance/indépendance est mise en jeu dans la transmission intergénérationnelle. Nous pourrions parler d'une interdépendance entre les générations. Nous tenterons donc maintenant d'analyser comment nos sujets se positionnent comme élève-descendant inscrit dans la chaîne des générations, vis-à-vis du savoir transmis par les enseignants-ascendants. L'enjeu du prochaine chapitre sera de déterminer leur positionnement entre activité et passivité dans le rapport à la transmission intergénérationnelle mobilisant la question de l'identification.

Chapitre C. Dynamique activité-passivité et transmission intergénérationnelle du savoir dans la relation pédagogique :

I. Activité-passivité face au savoir et sa transmission : le fantasme d'auto-formation ?

La fantasmatique de Édouard, Georges, et dans une moindre mesure, Idir, pourrait être marquée par ce que R. Kaës (1975) appelle le fantasme « *d'auto-formation* » :

Édouard tend à positionner l'enseignant dans une fonction qui consiste à lui rappeler un savoir déjà là en lui dans une partie obscure de sa mémoire. Quand nous lui demandons ce que lui ont appris les enseignants, il semble embarrassé pour répondre à notre question et dit « *c'est comme si je le savais déjà et en fait ils me l'on juste rappelé* », il ajoute « *moi je sais tout avant tout le monde* » et ne semble pas plaisanter en disant cela. Il termine sa réflexion par l'expression d'une incertitude « *je sais pas si ils m'ont vraiment appris quelque chose … j'sais pas* ». D'après son discours, il n'y a donc pas vraiment transmission intergénérationnelle du savoir, mais plutôt révélation par l'enseignant d'un savoir inconscient de l'élève. Édouard dit ne pas écouter la parole de l'enseignant de manière consciente mais évoque une écoute inconsciente. Il nous dit « *mon conscient n'écoute pas mais mon inconscient écoute* » manifestement satisfait de cette formulation. Nous en déduisons qu'Édouard accepte difficilement l'idée que le savoir puisse provenir de l'enseignant et la dimension passive qui en découle. Dimension passive de réception d'un savoir associé à une dissymétrie actif-enseignant / passif-élève.

Georges dénie tout intérêt porté à la personne du professeur et à son discours : « *j'me fais pas d'idée (sur les professeurs) j'm'en fous* ». Mais il peut dire qu'il s'intéresse aux mathématiques et à l'histoire. C'est la matière qui l'intéresse et le professeur ne joue aucun rôle dans le fait que ce soit intéressant ou pas. Il dit que les professeurs ne lui ont « *rien appris* » et ajoute qu'il a appris des choses tout seul en regardant des documentaires. Il y a donc un déni et/ou un refus du lien de transmission professeur-élève associé à une légère tendance à se présenter comme autodidacte. À partir de la question : qu'est-ce-qu'un élève pour vous ? Il dessine sous forme schématique, un élève qui travaille à la maison et cela le conduit à la « *réussite* » (noté textuellement sur le dessin). Nous retrouvons là sa tendance à se positionner comme autodidacte et rejeter ou ne pas supporter la nécessité de s'inscrire dans une transmission du savoir du professeur vers l'élève.

Idir a pu nous dire qu'il a de nombreux livres chez lui « *pour apprendre* » à propos notamment de « *l'histoire* » et du « *corps humain* ». Il nous dit qu'il peut passer du temps à lire ces livres avec une certaine avidité, en lisant plusieurs en peu de temps. L'expression qui nous vient à l'esprit est qu'il « *dévore les livres* ». Nous constatons au TAT, planche 2, que l'amour des livres peut remplir une fonction particulière pour Idir. Planche 2 : « *Au premier plan, une dame qui aime les livres parce qu'elle en a dans la main. Derrière elle, il y a un homme avec son cheval qui fait son champ. La dame j'sais pas on dirait qu'elle regarde le ciel ou elle prie (y a t-il un lien entre ces personnes ?) soit ils habitent ensemble, soit ils sont de la même famille. L'homme et la femme au deuxième plan, c'est les parents de la fille au*

premier plan. ». Dans cette réponse l'amour des livres semble permettre d'éviter de traiter la question de la relation aux figures parentales. L'amour des livres peut être considéré comme un mode de compensation plutôt oral qui permet de pallier le manque généré par la mise à distance des figures parentales. Nous notons une certaine avidité dans son rapport aux jeux vidéos, il nous dit en effet qu'il peut passer une journée dans sa chambre à jouer à la console. Il est adepte des jeux In Real Life (IRL), et de Grand Theft Auto (GTA). Idir a présenté un fort absentéisme en quatrième - il a calculé la somme des heures de cours manqués et cela ferait environ deux mois d'absence - et dit que, pendant ces temps d'absence, il s'occupait essentiellement à jouer aux jeux vidéo bien installé sur son lit. Ce discours d'Idir nous laisse à penser qu'il peut dans une certaine mesure se satisfaire d'une vie en autarcie dans laquelle il n'est pas nécessaire d'en passer par la relation à l'autre pour se construire (excepté une forme de lien aux autres par les jeux en réseaux), la nourriture psychique provenant essentiellement du monde virtuel, et l'acquisition d'un savoir scolaire s'effectuant par la lecture avide de nombreux livres qui sont à sa disposition.

Ces trois sujets (Édouard, Georges et Idir) semblent avoir tendance à nourrir l'idée selon laquelle ils peuvent acquérir et posséder un savoir scolaire sans en passer par une transmission intergénérationnelle élève-enseignant. Le discours d'Édouard serait plus guidé par l'idée d'un savoir déjà-là indépendamment de la transmission intergénérationnelle. Les discours de Georges et Idir renvoient plus à l'idée d'une acquisition autodidacte du savoir en autarcie (seul chez soi).

Ces discours nous évoquent ce que R. Kaës nomme le fantasme d'autoformation qui apparaîtrait « *très fréquemment dans les fantasmes des adolescents* » (1975/2007, p17). La logique de ce fantasme consiste à considérer que la formation s'effectue de façon autarcique en puisant en soi le savoir déjà là. Dans ce contexte, « *la formation n'émerge pas comme processus, devenir, genèse : elle est déjà faite, ou elle n'est à parfaire que selon l'exigence d'un modèle intangible, absolu. La formation se réduit en une unique, définitive et perpétuelle auto-mutation.* ». Il s'agit de ne pas être dépendant et ne pas être en dette vis-à-vis de la génération précédente et entretenir l'« *idéal auto-érotique* » de « *ne rien devoir à personne qu'à soi* » (1975/2007, p20). Nous rappelons que ce fantasme remplit plusieurs fonctions : défense contre la scène primitive, « *occultation de la place du sujet dans le désir des parents, méconnaissance du vagin et du pénis* » et « *protection contre l'angoisse de castration* » (1975/2007, p17). Ce fantasme permettrait selon R. Kaës (1975) de mettre du sens sur les comportements de certains adolescents qui refusent tout examen, toute sanction à

l'école, et à l'université ressenties comme une intolérable blessure narcissique autant que scandale d'être « *réduit* », dans la chaîne des générations, à une position relative. Il précise que « *ce refus* » (de l'examen, de la sanction et plus profondément de l'inscription dans la transmission intergénérationnelle) entraîne en retour (de bâton) l'angoisse d'avoir perdu tout repère d'identification, que l'adolescent va tenter d'apaiser par « *la demande pressante d'un jugement, d'un passage, d'une initiation* » qui fassent fonction de repères symboliques garants de « *l'échange social* ».

II. Un processus d'identification intergénérationnel empêché par les enjeux d'emprise et la menace de déformation :

1. Approché à partir des tests projectifs :

Nous constatons au TAT que la différence des générations est peu mise en scène aux planches qui la sollicite particulièrement. Nous pensons aux planches 6BM et 7BM pour les garçons, et à la planche 7GF pour les filles (F. Brelet-Foulard & C. Chabert, 2003). La planche 2 sollicite également la différence des générations pour les deux sexes en ce qu'elle convoque la triangulation œdipienne, ceci, bien que la différence des générations entre les trois personnages ne soit pas manifeste.

Nous observons que Hans ne reconnaît pas la triangulation à la planche 2, évite de répondre à la planche 6BM et n'évoque pas de différence des générations à la planche 7BM

Aymeric ne reconnaît pas la triangulation à la planche 2. Il ne reconnaît la différence des générations entre les deux personnages de la planche 6BM, qu'après sollicitation de notre part. Il semble remplacer la différence des générations à la planche 7BM par un rapport de hiérarchie inversée quant à l'ordre vertical suggéré par la planche. Il y a en effet mise en scène du rapport entre le président François Hollande (l'homme plus jeune) et une personne possiblement à son service (homme plus âgé et surplombant légèrement l'autre homme).

Oscar ne reconnaît pas explicitement la triangulation à la planche 2, bien que nous puissions supposer qu'elle est présente en filigrane derrière la mise en scène d'une dame qui quitte son village, qui pourrait représenter le travail de séparation vis-à-vis de la sphère familiale, et de séparation d'avec les figures parentales de l'enfance. Il reconnaît la différence des générations à la planche 6BM. Il ne reconnaît pas la différence des générations à la

planche 7BM qu'il semble reportée sur une différence haut-bas : « *C'est deux monsieur. Il y a celui du bas on dirait qu'il est un peu blasé...* ».

Georges ne reconnaît pas du tout de triangulation à la planche 2, ni de lien entre les personnages. Il reconnaît la différence des générations à la planche 6BM. Il ne la reconnaît pas à la planche 7BM présentant les deux personnages comme « *deux vieux hommes* ».

Sinan dans un premier temps, à la planche 2, tend à situer les trois personnages sur le même plan générationnel, mentionnant toutefois une différence qui consiste à distinguer les « *élèves qui ont la chance d'aller à l'école* » et ceux « *en train de travailler* ». Il perçoit une configuration triangulaire avec notre sollicitation quand nous posons la question du lien entre les personnages. À la planche 6 BM la différence des générations est dans un premier temps remplacée par une différence employé-patron. Elle n'apparaît que suite à une réaction de surprise interrogative de notre part « *son patron !?* ». Par cette réaction de notre part, insuffisamment contrôlée selon nous, nous avons sans doute un peu forcé Sinan à s'interroger sur l'identité du personnage d'abord désigné comme « *patron* ». « *Un monsieur en train de parler à son patron (son patron !?) j'sais pas si c'est une dame ou un monsieur. Ou c'est sa mère peut-être.* ». Ici les deux différences, celle des sexes et celle des générations, sont tout d'abord voilées ou évitées, non reconnues explicitement. À la planche 7BM il n'est fait mention d'aucune distinction entre les deux personnages.

Imen et Ophélia, à la planche 2, ne reconnaissent pas la triangulation œdipienne et la différence des générations n'est pas évoquée.

Ophélia, semble surtout centrée sur la différence entre dominants-soumis qui peut être est corrélée dans son esprit avec la différence homme-femme. Planche 2 : « *Ça fait penser à euh... à l'époque dans la campagne avec des femmes qui font tout le ménage et tout ça. Comme des esclaves (et l'homme ?) j' saurais pas dire.* ». Cependant la possibilité de faire référence à une époque ancienne signe peut-être un possible appui sur une temporalité qui intègre la différence des générations.

Nous constatons qu' au moins sept sujets (Hans, Georges, Imen, Ophélia, Aymeric, Sinan et Oscar) sur les onze ayant passé le TAT, semblent en difficulté pour figurer la différence des générations dans leurs réponses.

Nous observons donc à travers les réponses d'Aymeric, Sinan, Oscar et Ophélia la mise en scène d'une différence qui semble plus reposer sur une hiérarchie de pouvoir (le président François Hollande, les femmes esclaves, la différence entre celui en haut et celui en bas, l'employé et la patron) que sur une différence des générations. Nous nous demandons

dans quelle mesure la différence de pouvoir ou d'emprise entre en concurrence avec, ou gêne, l'accès à l'intégration et l'élaboration d'une différence des générations.

Selma, qui peut évoquer la différence des générations au TAT, semble aussi entretenir, de façon forte, la représentation d'une différence basée sur des critères de pouvoir associés à des attributs narcissiques. Elle évoque ainsi à la planche 2 une fille moins âgée et « *plus soignée* » que l'autre personnage féminin. Elle ne peut reconnaître de lien entre la fille plus jeune et les autres personnages. À la planche 16 elle se met en scène dans une position de maître « *avec des esclaves à* » ses « *pieds* ». La réponse à la planche 6GF semble articulée à la représentation de la différence selon la classe sociale (riche/pauvre) : « *ça se voit que c'est des riches* ».

2. Approché à partir d'éléments tirés du discours des sujets :

Différents éléments du discours des sujets permettent de supposer que les enjeux d'emprise tendent à occulter ou remplacer les différences générationnelles dans la relation aux enseignants

En effet, dans nombre de cas, les discours des sujets à propos de la relation aux enseignants, font apparaître des enjeux d'emprise particulièrement forts, à travers les représentations d'un ou des élèves sous le pouvoir d'un ou des enseignants, ou inscrit dans une rébellion vis-à-vis d'un ou des enseignants qui tente(nt) d'exercer un pouvoir de façon autoritaire et arbitraire. Nous nous demandons si les sujets entretiennent une représentation de différence adulte-enseignant/adolescent-élève sur un versant d'emprise (différence dominant-dominé) qui tend à concurrencer excessivement, voire remplacer une représentation de la relation étayée sur la différence des générations.

Georges, comme nous l'avons déjà fait remarquer, représente par son dessin l'élève en bas de l'échelle hiérarchique et nous dit « *répondre* » aux enseignants quand ceux-ci se croient « *au dessus* » de lui.

Naïma, parlant de sa relation aux professeurs, dit que certains enseignants étaient « *sur* » elle. La représentation de la différence dessus-enseignant/dessous-élève est donc convoquée pour penser sa relation aux enseignants. Cependant, être dessous l'enseignant n'est pas forcément associé à des expériences négatives. Ainsi, nous dit-elle qu' une enseignante d'anglais qui l'a particulièrement aidée était « *tout le temps sur* » elle « *en train d'essayer de* » lui « *faire comprendre* ». Naïma différencie les enseignants qui sont sur elle pour l'aider et

ceux qui sont sur elle pour l' « *enfoncer* ». Elle nous dit son « *impression* » que la majorité des enseignants « *sont là juste pour* » l' « *enfoncer* ». Sa façon de justifier cette impression d'être enfoncée renvoie nous semble-t-il à la différence dessus-enseignant/dessous-élève, dominant-dominé. Ainsi nous dit-elle que « *si il y a quelque chose qui se passe mal ça va retomber sur moi. Si il y a un prof qui va me taper et moi aussi je vais le taper, ça va retomber sur moi.* ». La thématique de la violence vient donc se combiner à la question de l'emprise des enseignants « *sur* » elle.

Pour Imen l'enjeu et le désir de pouvoir nous semble se révéler à travers son dessin d'une professeure de français munie d'attributs éventuellement phalliques (chaussures à talon) qui ordonne « silence ! » aux élèves (garçons) bien plus petits en taille.

Sinan nous dit l'impression partagée au sein de son groupe d'amis que les enseignants les traitaient comme des « *chiens* ».

Ibrahim compare la position d'élève à la condition d'esclave en évoquant un des ses camarades qui aurait dit « *on dirait on est des esclaves* ». Il dit aussi « *les profs pour nous c'est comme la police, on peut rien faire avec eux* ». Ibrahim remet d'une certaine manière en question la différence générationnelle entre enseignant et élève. Il se lance dans une dénonciation de la croyance selon laquelle les enseignants, parce que plus âgés et souvent plus grands en taille, seraient plus forts physiquement que les élèves. Il nous parle d'un jeune de son quartier capable de battre des personnes plus âgées et plus grandes en taille. Ibrahim dit investir la relation aux adultes dont il a le sentiment qu'ils lui ressemblent, les différences générationnelles s'estompant. Son discours nous fait penser à la recherche d'un adulte qui fasse office de grand frère (voir étude de cas). Il est possible d'après ces éléments qu'Ibrahim supporte difficilement la différence des générations sur le plan de la transmission du savoir. Le désir d'effacement de la différence sur le plan du savoir peut s'exprimer à travers les propos d'Ibrahim concernant les mathématiques : « *je sais que je suis très bon en maths. Je peux devenir prof de math. Je pourrais devenir plus fort que certains profs de math.* ». Il situe donc d'emblée la possession du savoir en mathématiques dans une rivalité ou une compétition vis-à-vis des enseignants où il s'agit d'être le « *plus fort* ».

Hans nous dit : « *mon problème c'est que j'arrive pas à ce qu'on me donne des ordres* ». Recevoir des ordres de la part des enseignants éveillerait en lui « *l'impression* » insupportable « *qu' ils se prennent* » pour sa mère décédée quand il avait 9 ans. Hans, en réponse à notre question concernant la différence entre enseignant et élève, nous dit que les enseignants ont le pouvoir. Il dit aussi que l'élève « *n'a pas son mot à dire* ». Hans évoquant son expérience de CM2 nous dit que les élèves « *ont pris le pouvoir* » précisant que c'était

selon lui « *du grand n'importe quoi !* ». Ainsi la question du pouvoir semble centrale dans son vécu et sa représentation de la relation aux enseignants. La position d'élève renvoyant plutôt à la soumission et à la castration de la parole.

Édouard pose directement la question de l'emprise dans la relation enseignant-élève par son discours et ses dessins. En réponse à la question: qu'est-ce-qu'un enseignant pour vous ? Il dessine un professeur seul à son bureau muni d'un livre et qui dit aux élèves « *travaillez et taisez vous !* ». En réponse à la question: qu'est-ce-qu'un élève pour vous? il dessine un élève obligé de pousser une grosse pierre, fouetté par un enseignant qui prend manifestement plaisir (sourit) dans sa position de tortionnaire. Nous constatons que dans ce dessin la différence des générations n'est pas signifiée. Selon cette figuration, la différence enseignant-élève reposerait donc essentiellement sur le couple tortionnaire-victime, ou maître-esclave, et non pas sur la différence des générations.

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, le discours de Kévin est marqué par la confrontation violente avec les professeurs, ce qui nous renvoie à des enjeux d'emprise violente prédominants dans son vécu et sa représentation de la relation aux enseignants.

Dans un tel contexte d'une relation élève-enseignant et d'une fantasmatique infiltrées par des enjeux d'emprise, la menace qui pèse sur un grand nombre de sujets nous semble entrer en correspondance avec une angoisse de dé-formation identitaire corrélative de l'investissement d'une position d'élève. Car investir une position, une attitude d'élève c'est risquer d'être un esclave (Selma, Ibrahim, Édouard), le maillon d'un système hiérarchique en bas de l'échelle (Georges), un être réduit au silence dans la relation à des enseignants tout puissants (Imen, Hans), être un chien dans la relation à son maître (Sinan), ou encore être en dessous d'un enseignant qui "enfonce" (Naïma).

Dans une telle configuration, nous supposons que l'identification intergénérationnelle mise en jeu dans la transmission scolaire du savoir se trouve empêchée de se déployer pour au moins la moitié des sujets rencontrés.

Cependant, il nous semble que quelques sujets, surtout Édouard et Ibrahim, peuvent rendre compte à travers leur discours d'une certaine identification dans la relation à certains enseignants. Il s'agit d'une identification qui semble faire un peu oublier la différence des générations dans la relation à l'adulte, et semble reposer fortement sur la reconnaissance d'une ressemblance.

Ainsi, Édouard répondant à la question : est-ce-que la relation à un enseignant vous a changé ? Nous parle de son stage actuel en pâtisserie qui se passe bien et évoque spontanément le pâtissier qui l'encadre en le présentant comme quelqu'un qui « *a les connaissances pour faire prof mais n'a pas les diplômes* ». Nous supposons un mouvement d'identification à cette personne qui a acquis une connaissance "hors des sentiers battus" de la trajectoire scolaire. Cette remarque concernant ce que nous pourrions appeler son "Maître de stage", précède l'expression de son rapport au savoir et à la transmission scolaire selon ces termes : « *c'est comme se je le savais déjà et en fait ils* (les enseignants) *me l'ont juste rappelé* ». Nous observons donc une certaine filiation entre le maître de stage et l'élève sur plan du rapport au savoir scolaire (savoir acquis ou déjà là sans en passer par une validation ou une transmission scolaire).

En ce qui concerne Ibrahim nous développons cette question de l'identification aux enseignants et plus généralement à l'adulte plus loin (voir étude de cas p345)

Chapitre D. De l'éprouvé à la créativité en milieu scolaire :

I. Traitement des affects à partir des tests projectifs :

1. Les procédés de traitement de l'affect au TAT :

tableau récapitulatif des procédés de traitement
de l'affect au TAT

	Procédés de type labile B1-3, B2-2, B3-1, B3-2	Procédés d'évitement CF-1, CN-4, CL-2
Georges	2x B1-3	3xCL-2, 3xCF-1
Édouard	1x B1-3	5xCF1, 2xCL2, 1xCN- 4

Sinan		7xCF-1
Idir	2x B1-3	5x CF-1
Aymeric		5x CF-1, 1x CN-4, 1x CL-2
Selma	4x B1-3, 1x B3-1	3x CL-2, 1x CF-1
Naïma	2x B1-3	3x CL-2, 1x CF-1
Hans	4x B1-3	4x CF-1
Imen	5x B1-3	2x CF-1
Oscar	6x B1-3, 1x B3-1	
Helder	4x B1-3	

Nous observons que cinq sujets (Georges, Édouard, Sinan, Idir, Aymeric) sur onze ont particulièrement recours aux procédés d'évitement, essentiellement les procédés CF-1 définis comme « *accent porté sur le quotidien, le factuel, le faire – référence plaquée à la réalité externe-* ».

Selma et Naïma semblent surinvestir la perception visuelle mais plus largement c'est la question du voir, regarder et de l'être regardée, vue qui semble particulièrement les préoccuper.

Dans le protocole de Selma nous repérons des signes de cette préoccupation aux planches 2 « *elle surveille quelque chose* », planche 3 « *on la voit pas* » (CL-2), planche 8 « *j'arrive pas à voir* » (CL-2), planche 6GF « *ça se voit que c'est des riches* », planche 10 « *ça se voit qu'il la rassure* » (CL-2), planche 13MF « *il a vu quelque chose qu'il ne voulait pas voir* » et planche 16 « *je me vois aux Seychelles* ».

Dans le protocole de Naïma nous en observons des signes à la planche 2 « *ils voient quelque chose arriver* », planche 4 « *une dame qui voit un homme mais l'homme on dirait qu'il ne la voit pas* », planche 7GF « *elles voient quelque chose* », « *elle lui dit mais elle, elle voit pas.* ». Nous avons côté CL-2 ses remarques sur le percept planche 5 « *derrière elle c'est sombre* », planche 13MF « *l'image derrière est sombre alors qu'on dirait que c'est pas sombre* » et sa remarque qui signe une tentative de déterminer par la perception le sexe des personnages de la planche 10 « *deux personnes mais j'arrive pas à voir si c'est une femme ou un homme* ».

Nous relevons l'importance du voir, du regarder dans quatre autres protocoles (Georges, Idir, Imen, Hans) à travers une activité de regarder ou voir, attribuée aux personnages qui vient souvent remplacer l'éprouver et/ou la représentation. Ainsi, par exemple, Imen insiste à la planche 2, sur l'activité de regarder de la jeune fille au premier plan, sans pouvoir préciser ce qu'elle regarde, ni ce qu'elle éprouve, comme si l'activité de regarder se suffisait à elle-même et/ou avait une valeur défensive destinée à abraser l'affect. « *Au premier plan, on dirait qu'elle regarde quelque chose. Il y a une dame enceinte et un monsieur qui tient un cheval. (ils se connaissent?) le monsieur et la dame, pas les trois. (et la fille au premier plan?) elle est en train de regarder quelque chose.* ». Idir donne un bon exemple de cette utilisation défensive du regard à planche 4 « *C'est un couple et je sais pas, elle me dit rien cette image (?) j'sais pas ils regardent quelque chose.* ».

Hans et Georges semblent avoir recours à l'activité de regarder en combinaison avec celle de penser dans une visée d'abrasion de l'affect, donc une visée d'emprise répressive. Ainsi Hans à la planche 2 : « *une campagnarde avec des gens autour, peut-être en train de faire la guerre, j'sais pas. Elle est en train de regarder quelque chose. Elle pense.* », Georges à la planche 7BM « *Deux vieux hommes qui se parlent. Ils <u>sont pensifs</u> (a quoi pensent-ils ?) <u>ils pensent quelque chose que je ne pourrais pas voir là dedans</u>.* ». La réponse d'Idir à la planche 1 nous semble du même ordre, combinant le penser et le voir à visée défensive, voire abrasive : « *Un enfant qui lit quelque chose, il apprend, <u>il se concentre</u>. <u>Ça se voit</u> qu'il a du mal et c'est tout (vous ne voyez pas un objet?) un livre, une table ou j'sais pas.* »

Attribuer aux personnages une activité de penser, de réflexion (souvent associée à l'idée de travail) servirait donc souvent l'emprise répressive. C'est la cas d'Aymeric planche 1 : « *il travaille, il réfléchit (à quoi?) au travail, à ce qu'il fait* » ; Imen planche 13B :« *Un petit garçon assis devant sa maison qui regarde quelque chose ou pense* ». Hans a particulièrement recours à ce procédé, planche 1 :« *Un élève qui bouche ses oreilles, avec un violon devant lui. Peut-être pour être dans le calme, essayer de comprendre des choses,*

essayer de penser à une musique qu'il peut jouer. (l'élève est en classe?) non », planche 4 : « *Une dame et son mari. Je sais pas ce qu'ils font, à quoi ils pensent.* », planche 7BM : « *Deux hommes peut-être en train de parler, de penser, de réfléchir (?) peut-être qu'ils parlent de femmes.* », et planche 13B : « *Un petit garçon en train de penser dans une sorte de grange et il est pied nu.* ».

Le fort investissement du visible (voir, se voir, être vu) qui s'exprime surtout dans les protocoles de Selma, Naïma et dans une moindre mesure dans les protocoles de Georges, Idir, Hans et Imen, peut se trouver éclairé par les propos de C. Chabert sur le « *surinvestissement du visible* » (2011, p92-93) caractéristique des « *problématiques narcissiques* ». « *l'addiction à « être vu » pourrait rendre compte du noyau commun de toutes les problématiques narcissiques dans leur rapport à l'autre : une spécularité qui maintient l'investissement de la surface (au détriment de la profondeur) et protège ainsi de toute forme d'intrusion ; encore que, dans certains cas, l'extrême érotisation du regard bascule dans une quasi-projection de la pénétration par l'autre. En contrepoint... le surinvestissemnt du visuel pourrait avoir comme fonction première d'étouffer toute forme d'expression d'affects et surtout de leur sens : ainsi les liaisons causales susceptibles de connecter les affects et les représentations sont implacablement étouffées par un mutisme qui frappe et le langage et les messages qu'il est susceptible de porter.* » (2011, p92-93).

Nous relevons que six sujets (Imen, Idir, Hans, Georges, Édouard, Selma) du groupe se trouvent particulièrement mis en difficulté par la planche 16, étant tenus d'inventer une histoire, sans pouvoir s'appuyer sur une perception visuelle (la planche est blanche et c'est la dernière du protocole, donc elle clôt la passation). Cette observation peut indiquer un surinvestissement du percept externe, corrélatif d'un évitement et d'un défaut d'investissement des perceptions et représentations internes. Idir et Hans sont dans l'incapacité de donner une réponse ou évitent cette situation. Georges essaye mais n'arrive pas à décrocher du percept blanc : « *C'est une toile de peinture et y a rien dessus, je sais pas quoi raconter (elle est où cette toile ?) dans la neige.* ». Imen verbalise des affects déconnectés de tout scénario : « *De la tristesse, de la colère (une personne qui serait en colère, triste. Pourquoi ?) je sais pas.* ». Édouard manifeste son incapacité à se prêter à ce genre d'exercice en donnant une réponse qui montre, selon nous, son agrippement à une spécularité dont il n'arrive et/ou ne veut pas se détacher pour construire une pensée autonome, moins dépendante d'un jeu de reflet narcissique. « *C'est un bureau. Un mec assis sur une chaise avec son manteau parce que il a froid. Il fait un test de TAT et … là, il est à la dernière planche et il doit raconter une histoire.*

Et il raconte que c'est un mec assis sur une chaise qui fait un test de TAT et ... là, c'est la dernière planche et il doit raconter une histoire et il raconte que ... [il commente] c'est un truc qui finit jamais en fait. ». On peut difficilement dire mieux l'agrippement spéculaire qui fait impasse à la mobilité créative de la pensée et permet d'éviter la question de la fin, donc de la mort, la perte, la castration - « *c'est un truc qui finit jamais en fait* » -. Selma manifeste un repli narcissique associé à un fantasme de maîtrise à forte teneur auto-érotique : « *Je me vois aux Seychelles avec des esclaves à mes pieds, en train de me faire bronzer (?) c'est tout.* ». L'idée de « *se faire bronzer* » renvoie selon nous à l'auto-érotisme à visée d'emprise, l'idée étant, "je me fais du bien sans avoir besoin de l'intervention de l'autre" ; mais peut-être, en sous-bassement et simultanément, met-elle le soleil (qui fait bronzer) en place de partenaire sexuel.

Nous observons d'après les indicateurs choisis figurant dans le tableau, qu'Imen, Helder et Oscar se distinguent des autres sujets dans la mesure où ils semblent plus en capacité de verbaliser des affects et les attribuer aux personnages, et ont moins recours aux procédés d'évitement.

Imen manifeste tout de même des difficultés pour lier représentation et affect, bien que nous constations qu'avec notre soutien, elle se montre un peu plus capable de faire la liaison. Imen soit exprime un affect sans représentation, soit à l'inverse une représentation sans affect; ce dernier cas de figure relevant du procédé d'isolation (côté A3-4 au TAT).

2. Comportements significatifs d'une menace de submersion par l'excitation :

Helder et Oscar manifestent globalement une bonne capacité à verbaliser les affects et les lier à des représentations. Cependant, nous observons qu'ils sont susceptibles d'être submergés par l'excitation, entraînant une désinhibition et/ou un recours à l'agir à visée d'emprise qui prend la forme d'une agitation motrice et, plus largement, d'un langage du corps ; comme si l'envers de cette capacité à verbaliser des affects et les lier à des représentations était la submersion excitationnelle et l'agitation.

Dans la cas d'Oscar, la combinaison excitation-agitation se manifeste surtout durant la passation du Rorschach.

Nous observons en effet qu'Oscar manipule beaucoup les planches du Rorschach et exprime au début de la passation un fort mouvement de rejet vis-à-vis du test - «*Ça veut rien dire !* », « *C'est n'importe quoi ça !* ». La réponse d'Oscar à la planche X du Rorschach nous

laisse penser que la passation du Rorschach éveille en lui une forte charge d'excitation qui lui donne l'envie de fuir cette situation insupportable et de l'évacuer par la motricité. « *Ça je sais, c'est plein d'animaux qui essayent de prendre la fuite. Ils courent, ils courent, ils courent. Quand je dis des animaux, c'est peut-être des extraterrestres. Ça ressemble pas à des animaux.* ». La scène qui a suivi la passation du Rorschach est venue confirmer l'hypothèse d'un besoin de fuite et de décharge de l'excitation par la motricité. En effet, juste à la fin de la passation, le portable de l'éducatrice de classe relais sonne dans le bureau où nous conduisons l'entretien et Oscar se saisit de l'occasion, du moins c'est notre impression, pour s'éclipser; il prend le portable de l'éducatrice, ouvre la porte et l'appelle. Puis, positionné entre le bureau et le couloir, il nous demande si notre entrevue est terminée et s'il peut partir pour lui amener son portable. Nous l'autorisons à partir. Cette sortie fait, selon nous, directement écho à la dernière réponse de la planche X du Rorschach. Après la passation du Rorschach et une fois sorti de la salle d'entretien, Oscar semble particulièrement agité comme s'il avait de l'excitation à décharger. Il fait des petits mouvements du corps que nous pouvons assimiler à de la danse et à des impulsions gestuelles, et, soudainement, sans crier gare, il agresse physiquement un camarade en lui donnant une série de coups de poings dans l'épaule et un coup de pied. Cette agression est extrêmement brève et le camarade attaqué semble plus surpris qu'énervé. L'éducatrice qui a assisté à la scène est également surprise. Cette agression nous donne l'impression d'une décharge aveugle momentanée qui n'a pas vraiment valeur d'agression mais qui est plus un jeu violent avec l'autre. Elle se passe dans un espace donnant sur les toilettes où l'on se lave les mains, quelques minutes avant que les élèves n'aillent à la cantine.

Pour ce qui concerne Helder, nous avons constaté sa désinhibition au TAT qui se traduit par des propos incestueux à la planche 13MF accompagnés d'un humour un peu débridé et absurde. « *Un homme qui vient de coucher avec une femme et vient de se réveiller le matin et il dit « oh ! putain qu'est-ce-que j'ai fait ». On dirait que soit il est fatigué, soit il a honte. Peut-être c'est sa mère (dit -il à voix basse). Vous ne l'écrivez pas ça ! Il y a un bouquin juste à côté. Il y a un petit cadre à la façon marseillaise (parle avec l'accent marseillais). Un mec qui travaille trop. Il est en costard (?) il a une cravate et les cheveux … et la femme, on dirait c'est elle le mec. Elle est nue, elle a les seins à l'air. C'est pas bien ça ! (dit ça en souriant).* ». Sa réponse à la planche 16, "magistrale" par la richesse des potentialités symboliques qu'elle semble contenir (et en ce qu'elle traite du thème de la

relation au maître), traduit aussi la vive excitation qui tente d'être canalisée par l'historisation. Helder dit lui-même que l'agitation est la principale source de ses difficultés en classe.

Il faut noter que l'excitation semble gagner Oscar et Helder surtout aux dernières planches de la passation (du Rorschach pour Oscar et du TAT pour Helder) ce qui peut signifier que l'excitation est le signe d'une défense maniaque contre la séparation et/ou la castration. La réponse très fournie d'Helder peut être conçue comme une façon de remplir l'espace blanc de la planche 16 qui fait peser la menace du vide, d'ailleurs nous constatons que le héros de l'histoire manifeste un fort besoin d'avoir le ventre plein de nourriture et de bébés issus de la relation au « *maître des piqûres* » ou à « *Mamadou* ».

Nous notons qu'Édouard se saisit de chacune des planches du TAT et la repose quand il a fini de répondre. De plus, il garde son manteau pendant toute la passation prétextant qu'il a froid. Ceci peut être interprété comme une mise à distance défensive du test et une recherche d'emprise par la préhension. Le fait qu'il garde son manteau, ajouté à la nature spéculaire de sa réponse à la planche 16 peuvent être interprétés comme un surinvestissement défensif de la surface limitante protégeant de l'intrusion de l'autre en soi. Ce qui nous renvoie à la description de C. Chabert (2011) d'« *une spécularité qui maintient l'investissement de la surface (au détriment de la profondeur) et protège ainsi de toute forme d'intrusion* » (p93).

Aymeric semble extrêmement fatigué pendant la passation du TAT et manifeste des moments d'absence où il reste à fixer la planche du regard, si bien que nous devons le solliciter pour continuer la passation. Il met ses mains sur les yeux (Pl 6BM) et met sa capuche vers la fin de la passation, si bien que nous ne voyons plus ses yeux. Nous pouvons supposer que ce comportement est une façon de maîtriser l'excitation, en évitant de regarder et en s'absentant physiquement (sommeil) et psychiquement.

3. Traitement des affects au Rorschach :

Parmi les six sujets ayant passé le Rorschach :

- deux présentent un nombre élevé de réponses côtés Barrière (Idir 4B/0P ; Aurélien 5B/1P)
- Selma présente un nombre élevé de réponses côtés Pénétration (5P/0B)
- les six sujets n'utilisent quasiment pas les éléments sensoriels dans la construction de leurs réponses et s'ils les intègrent c'est souvent dans des modalités défensives inhibant la pensée.

Aurélien par sa réponse à la planche VIII, nous laisse penser qu'il peut réagir violemment pour préserver une maîtrise face à certains affects vécus comme une menace. Ainsi la confrontation aux couleurs pastels semblent éveiller le besoin d'une mise à distance en ayant recours à la figure de l'assassin. « *Un logo à plusieurs couleurs (?) le logo d'un jeu (quel jeu?) Assassin's creed.* ».

Nous remarquons que Naïma figure des kinesthésies (la plupart, de bonne qualité formelle) seulement aux planches colorées, excepté à la planche X, comme si la couleur éveillait automatiquement chez elle un besoin de mouvement ou de figuration de mouvement. Planche II : « *deux ours qui se tirent enfin qui se battent* » ; planche III : « *deux personnes qui portent quelque chose* » ; planche VIII : « *Deux animaux, là en rose, qui essayent de monter quelque chose* » ; planche IX : « *un insecte et au milieu on dirait quelque chose que les insectes veulent attraper.* ». Ceci nous laisse supposer que Naïma a particulièrement recours au mouvement du corps ou à la représentation du mouvement (ce qui n'est pas la même chose), pour traiter la charge affective et d'excitation véhiculée par la couleur. Les gestes de tirer, porter, monter, attraper, se battre renvoient, selon nous, au registre de l'emprise.

Le comportement d'Oscar pendant et après la passation (décrit plus haut) renvoie également au recours au mouvement à visée d'emprise sur l'excitation.

Le protocole de Rorscach de Selma indique qu'elle est susceptible de se sentir submergée, pénétrée (fort score de pénétration : 5P/0B) par une excitation incontrôlable éveillée par des représentations de figures phalliques (planche IV et VI) et du féminin (planche VII). Planche IV : « *Je vois pas. Une tempête, non ?* » ; planche VI : « *Elle ressemble un peu à l'autre (Pl IV), on dirait une tempête au centre.* » ; à la planche VII, c'est une forte réaction de rejet, d'emprise et la dévitalisation par la figuration d'un chien qui prend la pose (ou qui "fait le beau" ?) : « *[elle se saisit de la planche, alors qu'elle ne l'avait pas fait avec les autres. Elle la tourne dans différents sens] c'est bizarre. Ça me fait penser à rien en fait. La pose d'un chien (?) quand il se lève comme ça [elle mime la posture du chien]* » et à l'enquête « *cette tache elle est bizarre. Elle veut rien dire ! Je comprend rien de ça !* ». C'est donc plus un échec de l'emprise qu'elle donne à voir. Emprise que pourtant elle tente rigidement et fortement de mettre en œuvre, mais sans réel succès. Ses réponses aux planches pastels sont très restrictives, témoignant, entre autres, de sa difficulté pour élaborer les affects et de sa tendance à les réprimer. Selma semble osciller entre répression de l'affect et

submersion par l'affect et l'excitation. Cependant la réponse à la planche II, particulièrement, témoigne selon nous, par son caractère complexe et symbolique, d'une capacité d'élaboration de l'affect préservée : « *un cœur. C'est le même cœur qui est là mais séparé. (c'est un ou deux cœurs ?) un cœur.* » et à l'enquête « *On dirait qu'il (le cœur) revient là mais séparément.* ».

4. Un point sur les résultats par rapport au traitement des affects :

A partir des critères choisis pour l'analyse du traitement des affects aux projectifs nous observons que :

- cinq sujets (Georges, Idir, Édouard, Sinan et Aymeric) sur onze ont particulièrement recours à des procédés d'évitement.
- trois sujets (Selma, Naïma et Georges) ont particulièrement recours à des procédés CL-2 (appui sur le percept et/ou le sensoriel).
- six sujets (Georges, Naïma, Selma, Idir, Hans et Imen) tendent à attribuer aux personnages des activités de voir, mais aussi (et souvent en association) des activités de penser, réfléchir, qui participent de modalités défensives empêchant d'éprouver et représenter (le voir et le penser des personnages masque et/ou abrase l'éprouvé).
- six sujets (Idir, Édouard, Selma, Hans, Georges, et Imen) paraissent particulièrement dépendants du percept pour penser, dans la mesure où ils sont mis en difficulté pour inventer une histoire lorsqu'ils ne disposent plus de l'appui du percept à la planche 16.
- nous observons, comme attendu au Rorschach, une faible prise en compte des éléments sensoriels.

Il semble bien y avoir un mouvement d'emprise visant la répression des affects qui marque les protocoles de TAT et de Rorschach d'au moins huit sujets sur douze (Naïma, Georges, Idir, Hans, Aymeric, Édouard, Sinan et Aurélien). Cependant nous n'observons pas de surinvestissement de la perception et de l'agir (excepté Oscar au Rorschach) durant la passation des tests, comme nous l'avions supposé. L'activité de voir semble particulièrement investie par un bon nombre de sujets dans une visée d'emprise sur les éprouvés et la représentation.

Au cours des entretiens avec les sujets nous constatons qu'ils peuvent nous signifier ce qu'il ressentent en termes positifs et négatifs dans la relation aux enseignants. Ils expriment également fortement une quête affective (demande d'attention, d'être compris, etc...). Il ne

s'agirait donc pas de sujets coupés de leurs émotions, loin de là. La plupart des sujets peuvent dire combien ils sont, ou ont été affectés, marqués ou excités par l'enseignant ou une situation scolaire. Ceci dénote un accès possible à la dimension passive des mouvements pulsionnels « *du côté de la sensation de l'empreinte, de la perception comme « effet » du stimulus externe ou interne* » (C. Chabert, 2011, p89). Cependant, plusieurs sujets rendent comptent à travers leur discours d'une excitation et d'affects négatifs irrépressibles qui surgissent dans le contexte scolaire sur lesquels il leur est difficile de mettre du sens. Ces éprouvés négatifs reconnus et exprimés dans le cadre des entretiens, nous pouvons les ranger dans deux catégories :

- il y a les éprouvés dont ils ne peuvent déterminer l'origine. C'est une irritation, une excitation diffuse qui semble en deçà de la représentation.
- il y a les éprouvés négatifs qui seraient causés par les enseignants.

Il convient d'étayer ce point de vue par des exemples que nous tirerons de leurs discours et de nos observations.

II. Rapports aux affects et à l'excitation en fonction du discours des élèves :

Georges, Imen, Helder et Sinan (dans une moindre mesure) évoquent une excitation débordante dont ils ne peuvent déterminer l'origine. Dans ces conditions les enseignants peuvent soit augmenter l'excitation, soit être convoqués dans une fonction de contenance ou de contention. Ces quatre sujets se présentent donc d'une certaine manière comme passifs vis-à-vis d'une excitation provenant d'une altérité interne.

Georges nous fait part du sentiment de quelque chose d'insupportable dans le fait de voir des professeurs ou d'entendre certains professeurs. Ce quelque chose d'insupportable il n'arrive pas vraiment à l'identifier, comme si c'était en deçà de la représentation. « *les voir, ils me parlent* (les professeurs de sixième)*, je supporte pas* ». Il nous fait part également d'une sorte de fatalité, qui fait, qu'au bout de deux semaines après la rentrée des classes, il n'est plus calme « *souvent j'suis calme deux semaines et après ...* ». Georges peut donc se dire et se sentir excité à la fois par la simple présence de certains enseignants et par une force interne qui l'empêche d'être calme. Il semble par contre plus difficile pour lui d'exprimer des affects qui caractériseraient sa relation aux enseignants. En effet, Georges ne rend nullement compte d'un quelconque investissement affectif de la relation aux enseignants de collège ou de l'école

élémentaire. Nous en déduisons qu'il serait plus facile pour lui de se dire et se sentir excité par l'enseignant que de se dire et se sentir affecté par celui-ci. Les affects semblent évacués de la relation aux enseignants et seule reste l'excitation, à travers la problématique d'être calme ou pas calme en classe. Georges n'exprime aucune attente affective vis-à-vis des enseignants et suppose que les enseignants n'attendent rien de lui hormis de rester calme. En effet, selon Georges, les seules intentions des enseignants à son égard serait de le « *calmer* ». il nous semble donc que Georges tend à réduire le professeur à une fonction calmante (calmer l'excitation) qui relève plus de la contention, donc de l'emprise, que de la contenance, puisqu'elle exclut l'affect de la relation. Ceci laisse supposer qu'à défaut de pouvoir se calmer seul, il délègue à l'autre professeur la fonction de le calmer, c'est à dire abaisser l'excitation menaçante.

Imen nous dit qu'elle a choisi d'aller en classe relais pour se « *calmer* ». Il y aurait donc une excitation présente en toile de fond à propos de laquelle elle ne peut pas nous dire grand chose et qui participerait des conflits avec les enseignants. Cette excitation semble mêlée à des éléments qui évoquent un mouvement dépressif. Elle nous dit en effet que rien ne l'intéresse et qu'elle a « *tout lâché* » sur le plan des apprentissages. Ceci nous évoque sa réponse à la planche 16 du TAT où s'entremêlent colère et tristesse, sans pouvoir relier ces affects à une représentation. « *De la tristesse, de la colère (une personne qui serait en colère, triste. Pourquoi ?) je sais pas.* ». Tout comme pour Georges mais dans une moindre mesure, la relation aux enseignants semble désaffectivée.

Helder nous dit qu'il a besoin de la présence d'un adulte à côté de lui pour ne pas s'agiter. Il se reconnaît donc agi par une excitation irrépressible bien visible au TAT. L'enseignant étant convoqué comme présence étayante pour pallier le débordement pulsionnel.

Sinan semble avoir été pris dans une excitation de groupe partagée avec ses deux amis de longue date. Ainsi nous dit-il que, s'il n'avait pas été séparé de ses deux amis, il serait resté en proie à quelque chose de l'ordre de l'informe qui pourrait désigner une excitation de groupe à l'état brut, non symbolisée ou symbolisable, donc non mise en forme. Sinan évoque le fait qu'en CM1 et CM2 lui et ses deux amis se "relâchaient" le dernier trimestre – « *au début de l'année ça se passait bien et au dernier trimestre on se relâchait (c'est à dire ?) on sortait des trucs hors sujets* ». Cette relâche inexorable du troisième trimestre qui les conduit à « *sortir des trucs hors sujets* », est peut-être à relier à une relâche de la contention ou de la contenance de l'excitation qui déborde et fait dériver vers du « *hors sujet* », du « *n'importe*

quoi ». Dans une certaine mesure, Sinan dit avoir été agi par une force non représentable liée à un phénomène groupal.

Yassine, Aurélien, Aymeric et Hans évoquent un état affectif qui semble peu identifiable mais présent en toile de fond et qui les rend particulièrement irritables. Dans une certaine mesure eux aussi se présentent comme agis par une force obscure excitante.

Yassine nous fait part de son sentiment d'être dans un environnement « *bizarre* » depuis qu'il a déménagé de la région lyonnaise, ne pouvant préciser ce qu'il entend par bizarre. Il nous dit qu'il sort peu de chez lui à cause de ce sentiment d'étrangeté projeté sur son environnement de vie. Par ailleurs il constate que, depuis qu'il a intégré le collège, il est plus calme, mais quand il s' « *énerve c'est pire qu'avant* », c'est à dire que la colère est plus forte et plus difficile à apaiser une fois qu'elle est déclenchée. Yassine s'est fait renvoyer de la classe relais suite à une altercation avec un autre élève de classe relais également renvoyé. Nous avons retrouvé Yassine par la suite dans une autre classe relais et avons brièvement parlé de cette altercation avec lui. Yassine nous dit « *il m'a tapé en traître et après on s'est tapé. Quand on s'est battu ils n'ont pas séparé moi et Samir, ils m'ont surtout séparé moi* (c'est à dire que Yassine était toujours dans le combat alors que Samir avait cessé de se battre). *J'étais plus en moi en fait. J'ai pris un couteau et j'ai failli ... j'sais pas.* ». L'éducatrice de classe relais nous a confirmé que Yassine semblait hors de lui. Cette éducatrice nous rapporte que Yassine s'en est pris au mobilier de la classe après avoir été séparé de l'autre élève. Elle nous dit qu'il ne semblait pas l'entendre. Il a fini par se calmer tout seul.

Aurélien nous dit qu'il était souvent de « *mauvaise humeur* » et était « *violent* » surtout en cinquième (plusieurs exclusions temporaires de l'établissement à cause d'altercations ou d'agressions physiques sur d'autres élèves). Il dit que quand il était de mauvaise humeur il perturbait le cours. Les enseignants semblaient habitués à ce manque de disponibilité pour les apprentissages scolaires dans la mesure où Aurélien dit : « *ils* (les enseignants) *savent que je vais pas écouter, donc ils disent directement vas t'asseoir là-bas* (c'est à dire au fond de la classe). » ce qui semble convenir à Aurélien. Nous supposons donc qu'Aurélien est au prise avec une colère, une irritabilité peu élaborée qui est susceptible de favoriser le passage à l'acte violent et le conflit dans la relation aux enseignants.

Aymeric nous parle d'une nervosité de base qui entraîne l'altercation physique avec les autres élèves. Il nous décrit ainsi la spirale qui conduit au conflit : « *des élèves disent quelque chose que j'aime pas. Ça m'énerve et j'essaye de lui expliquer et il s'en fiche et ça m'énerve encore plus.* ». Il nous dit également « *j'ai été viré de mon collège parce que je me battais*

beaucoup et quand je m'énervais, ils avaient du mal à me stopper ». Il nous dit « *En CM1 j'ai commencé à m'énerver. Je m'énervais vite.* ». Aymeric peut nous faire part de ce qui selon lui expliquerait ses altercations avec les autres élèves et sa nervosité en CM1; il nous dit : « *comme j'ai vu ma mère beaucoup de fois se faire taper...* » (par son compagnon, beau-père d'Aymeric). Le conflit avec les autres élèves continue lors de son deuxième CM2 après un changement d'établissement scolaire, parce que nous dit-il « *les gens, enfin les élèves voulaient que me battre* ». Il y a donc dès la primaire un ancrage de la violence en milieu scolaire, qui fait écho et se surajoute à la violence dans le milieu familial. Dans ces conditions nous pouvons supposer que la nervosité, la colère et les altercations physiques viennent signifier la lutte contre la reviviscence de l'expérience traumatique d'enfant passif témoin des violences conjugales. Ce type de processus visant le renversement de la passivation en position active d'emprise, serait fréquent chez les sujets ayant été témoins de violences conjugales dans l'enfance (L. Razon & C. Metz, 2011). Il s'agirait d'une certaine manière de guetter et d'éviter la passivation traumatique de la victime en se lançant ("à corps perdu") dans le combat avec l'autre potentiel persécuteur. Aymeric peut nous faire part des pensées irrépressibles qui le hantent et viennent alimenter la colère et le conflit. Il nous dit ainsi que lorsqu'un enseignant lui « *crie dessus devant tout le monde* » il ne peut pas s'empêcher d'imaginer que les autres élèves médisent de lui - « *j'imagine qu'après qu'on* (l'enseignant) *me crie dessus on* (les élèves) *dirait quelque chose sur moi* ». Nous constatons donc qu'Aymeric dit d'une certaine manière être agi (donc passif) par des affects et pensées irrépressibles.

Hans se dit lui aussi pris par une colère incontrôlable dans certaines situations qui éveillent la représentation insupportable d'une attaque contre la figure maternelle (nous rappelons que la mère de Hans est décédée quand il avait 9-10ans). Ainsi nous dit-il, qu'il se bagarrait beaucoup en sixième parce qu'il ne supportait pas les « *nique ta mère !* » et nous dit « *mon problème c'est que j'arrive pas à ce qu'on me donne des ordres parce que j'ai l'impression qu'ils* (les enseignants, les adultes) *se prennent pour ma mère* ». Ces représentations et affects incontrôlables seraient donc d'après lui à la source des conflits avec les enseignants.

Selma, dans la mesure où elle dit être sujette à une angoisse irrépressible à l'origine de ce qu'elle désigne comme une phobie scolaire, reconnaît d'une certaine manière être aux prises avec des affects et une excitation qui peuvent la submerger. Nous avons constaté particulièrement au Rorschach à travers des réponses « *tempêtes* » que Selma semble effectivement avoir à faire avec une excitation difficilement élaborable.

Georges, Imen, Aymeric, Yassine, Aurélien, Sinan, Helder, Hans et Selma se disent donc agités par une force interne qui les affecte, les passivise. Il s'agit d'une excitation, d'une colère, d'une nervosité, d'une angoisse (Selma) associées ou pas à des représentations qui s'imposent à eux dans certaines situations. Nous en déduisons que ces sujets peuvent se reconnaître affectés négativement par des stimuli internes, et ont donc pu développer à minima la dimension passive des mouvements pulsionnels telle qu'elle est définie par C. Chabert (1999). Ils reconnaissent également que l'autre enseignant ou élève peut les énerver ou les apaiser et, excepté Georges et Imen, ils peuvent dire avoir été touchés, marqués négativement ou positivement par certains enseignants. Ils nous disent donc que leur état d'excitation dans la classe va dépendre à la fois de leur état interne et des stimuli externes provenant de l'enseignant et/ou des autres élèves. Dans les cas de Georges et Imen, il semble plus facile de se dire, voire se sentir excité par l'enseignant qu'affecté (touché affectivement). Nous pouvons supposer que l'excitation dans la relation aux enseignants tend à prendre la place des affects qui ne peuvent être accueillis et élaborés ou, autrement dit, que les affects qui ne peuvent être éprouvés se transforment en excitation. Dans ces conditions l'enjeu principal de la relation à l'enseignant devient de se calmer ou d'être calmé.

A travers les discours d'Ibrahim, Naïma et Oscar, ce sont essentiellement les enseignants qui sont désignés comme les "fauteurs de troubles", comme agents excitants et irritants. Ils sont donc passifs (excités, affectés) vis-à-vis d'un enseignant actif (excitant, énervant). Nous en déduisons que l'excitation et les affects de haine en interne sont difficilement reconnus et projetés de façon privilégiée sur les enseignants selon la logique « *l'enseignant me hait donc je le hais en retour* » ou « *se n'est pas moi qui m'excite mais c'est l'enseignant qui m'excite* ». Pour ces trois sujets être affecté-excité par l'autre externe (l'enseignant) serait donc plus supportable que d'être affecté-excité par l'autre interne (le ça, l'inconscient). Dans une perspective différente, Selma pourrait également avoir particulièrement recours à la projection qui serait à l'origine du symptôme phobique (phobie scolaire, phobie des transports) bien ancré dans son organisation psychique.

Selon le discours d'Oscar, c'est lorsque l'enseignant est de mauvaise humeur que lui prend l'envie de « *faire des blagues* », c'est à dire faire rire ses camarades et l'enseignant si possible. Oscar ne reconnaît pas vraiment une excitabilité interne mais c'est plutôt l'autre enseignant de mauvaise humeur qui stimule l'excitation. Nous avons pourtant relevé dans son attitude au Rorschach une gestion difficile de l'excitation qui se traduit par de l'agitation et des positions de prestance. Une excitabilité interne semble donc présente mais peu reconnue.

Naïma nous dit qu'elle est en classe relais parce qu'elle s' « *énerve vite avec les profs* ». et quand nous lui demandons ce qu'est selon elle le rôle de l'enseignant, elle nous répond : « *Des fois j'ai l'impression que les profs ne servent qu' à m'énerver. J'ai toujours l'impression qu'ils ne sont là pour rien en fait. J'ai l'impression qu'ils sont là juste pour m'enfoncer.* ». Naîma tend donc à présenter les professeurs comme étant à la source de son énervement dans le cadre scolaire, associé à la représentation de s'enfoncer ou de se faire enfoncer. L'enfoncement nous renvoie à la chute dépressive, l'enseignant étant dans une certaine mesure désigné comme responsable de cette chute (celui qui enfonce). Mais elle peut reconnaître tout de même à minima que cet énervement relève d'une « *impression* » c'est à dire d'une représentation et d'un éprouvé subjectif.

Ibrahim soutient l'idée selon laquelle « *un élève peut jamais s'énerver tout seul comme ça à part si il a des problèmes psychologiques. Si tu t'énerves c'est que le prof t'a bien poussé à bout. Moi quand je m'énerve c'est la faute du prof.* ». Cette position de principe transparaît tout au long de son discours sur sa relation aux enseignants. Ibrahim désigne donc bien les enseignants comme les premiers stimulateurs de l'énervement donc d'une certaine excitation en classe. Nous pouvons supposer qu'Ibrahim prend la figure enseignante comme objet de projection privilégié, ce qui lui permet de soutenir une affirmation du type « ce n'est pas moi c'est l'autre » et ainsi de ne pas traiter ce qui pourrait être de l'ordre « *des problèmes psychologiques* ».

Selma présente des symptômes qui relèvent de la phobie scolaire diagnostiquée ainsi par la psychiatre du CMPP dans lequel elle est prise en charge depuis 2 ans lorsque nous la rencontrons. Selma est déscolarisée depuis au moins deux ans, ce qui indique que le symptôme de phobie scolaire semble s'être installé dans une forme de chronicité. Elle s'est appropriée ce terme de phobie scolaire pour désigner son trouble. Concernant notre approche théorico-clinique de ce trouble, nous sommes particulièrement sensibles aux travaux de A. Birraux (2014, 1999) pour qui la phobie scolaire à l'adolescence est le signe d'une difficulté pour faire face au changement pubertaire, difficulté qui s'enracine avant tout dans une fragilité narcissique. Selon elle, tout phobie est d'essence projective, c'est à dire qu'elle résulte en premier lieu d'une déportation sur l'externe de la "mauvaiseté″ interne qui ne peut être élaborée et reconnue. Dans le cadre de la phobie scolaire l'adolescent ou le pré-adolescent transforme par l'intermédiaire de la projection, « *son environnement scolaire en objet persécuteur* ». Il s'agit « *d'exporter à l'extérieur du sujet les menaces et les angoisses ressenties dans la quotidienneté d'une pratique telle que l'école* » (A. Tassel, 2017, p46). Nous pouvons donc supposer que Selma a, ou a eu, particulièrement recours à la projection

sur l'école pour éviter de se confronter aux éprouvés pubertaires et aux remaniements qu'ils impliquent. La question se pose de savoir si les enseignants constituent, ou ont constitué, eux aussi, un objet de projection qui participe de la représentation angoissante attachée à l'environnement scolaire. Selma nous dit qu'aujourd'hui elle se rend compte qu'elle était « *trop sévère avec les professeurs.* ». « *Un s'énerve trop facilement, un ne sait pas faire cours* » nous dit-elle pour illustrer son état d'esprit de l'époque. Nous en déduisons que la projection sur l'enseignant a pu jouer un rôle dans la constitution de la phobie scolaire.

Idir, Édouard et Ophélia manifestent plutôt une anesthésie de l'excitation et des affects, à travers leurs discours, qui peut être conçue comme une forme de répression (des affects et de l'excitation) étayée sur le surinvestissement du sommeil dans un environnement familier (la chambre), voire le surinvestissement du ralentissement psychomoteur propre au mouvement dépressif.

Idir décrit des comportements de relâchement des efforts scolaire à l'entrée au collège, qui nous évoquent un mouvement dépressif accompagné d'opposition passive. Il nous dit, qu'au début de son année de sixième, il était « *content* » parce qu'il appréciait « *qu'on change de prof à chaque fois* » mais l'investissement des apprentissages scolaires semble avoir chuté « *des fois je travaillais pas. J'avais pas envie. J'voulais rien faire. Les mauvaises notes, j'en avais rien à faire.* ». Il lui arrivait souvent en sixième de na pas sortir son stylo et de ne pas écrire. Il ne peut pas nous dire grand chose de son état affectif à cette période là. Il nous dit tout de même que « *il y avait beaucoup de problème à l'intérieur du collège. Ça m'a saoulé* ». Nous constatons que cette description de son comportement n'est pas vraiment accompagnée d'une nomination d'affects correspondant, excepté à travers l'expression bien adolescente « « *ça m'a saoulé* ». En 4ème, Idir aurait raté l'équivalent de 2 mois de cours. Il nous dit : « *j'restais chez moi et je dormais* ». Cette attirance pour le sommeil, sa chambre avec son lit et sa console de jeu, serait encore bien présente, ainsi nous dit-il clairement : « *j'aime pas aller au collège, préférerais rester dans mon lit. Rester dans ma chambre à jouer à la console.* ». Il nous semble que là encore Idir ne mentionne pas d'affects, de sentiments (de vide, de colère, etc...) qui expliqueraient son comportement. Nous nous demandons si le sommeil et la réclusion dans la chambre ne sont pas destinés à anesthésier l'affect et l'excitation. Cette impression d'un manque d'affect dans son discours résonne puissamment avec ses réponses aux planches 3 et 13B du TAT. À la planche 3 l'affect dépressif tend à être remplacé par le sommeil, la posture corporelle d'avachissement ; et à la planche 13B l'accent est mis sur la sensation, à défaut de pouvoir exprimer, nous le supposons, l'affect éveillé par

la représentation de la perte, de la solitude de l'enfant. Nous rappelons qu'Idir a été diagnostiqué Hyperactif en fin de grande section de maternelle, il semble avoir accepté et intégré ce diagnostic comme un élément de sa personnalité, voire de son identité. À travers son discours, nous observons un contraste entre son comportement en classe en élémentaire, qui évoque une grande agitation en même temps qu'une fantasmatique maniaque - « *j'étais partout* », nous dit-il -, et le relâchement, l'apathie qui l'aurait gagné à partir de la sixième. Dans une certaine mesure le contraste perdure dans le comportement qu'il décrit au collège. Ainsi nous dit-il qu'il « *lève tout le temps la main* » en classe, ce qui dénote une forte mobilisation et une certaine excitation à travers l'image du doigt tout le temps dressé, de la main tout le temps levée. Mais il évoque en même temps son désir de rester dans son lit devant un écran. Ce contraste se retrouve dans le dessin : en effet il dessine sur des feuilles à part un enseignant et un élève. L'élève lève la main et répond à la question de l'enseignant qui demande combien font 2x2. Nous intervenons pour demander s'il n'y a qu'un élève dans la classe puis Idir réagit en dessinant trois autres élèves. L'un est en train de dormir la tête entre les bras, les deux autres étant en train de discuter du match d'hier. Nous relevons donc cette oscillation entre des comportements différents en classe, qui peuvent être considérés comme des façons différentes de gérer l'excitation, et les affects oscillant entre : endormissement (anesthésie), agitation scolairement valorisée en levant « *tout le temps la main* » et transgression par le bavardage en classe.

Si nous combinons nos observations tirées du discours et des projectifs (Rorschach et TAT) nous pouvons supposer qu'Idir élabore difficilement l'excitation pulsionnelle et les affects dans la mesure ou il navigue entre une surexcitation et une anesthésie affective. La configuration serait celle-ci : menace de débordement par l'affect et l'excitation d'un côté et répression par l'endormissement de l'autre.

Idir à la fin d'un entretien qui précédait une période de vacances scolaires fait une remarque qui nous évoque une forme de dépressivité adolescente. Nous entendons en bruit de fond les élèves excités de quitter le collège pour être en vacances (élèves qui dévalent les escaliers en courant, cris, etc …). Idir nous dit alors spontanément, qu'en sixième et en cinquième, il était, comme ces élèves, excité, et exprimait son excitation, sa joie d'être en vacances. Il nous dit maintenant être « *content et pas content* » parce qu'il sait que les vacances vont passer trop vite. Il dit que pendant les vacances il va se « *reposer* ». Une désillusion associée à une certaine fatigue aurait donc remplacé l'excitation joyeuse portée par les illusions de la jeunesse. Peut-être peut on y voir un travail de maturation en train de se dérouler vers une meilleure intégration des éléments (affects et représentations) dépressifs ?

Édouard semble éprouver des difficultés pour se reconnaître excité et affecté dans la relation à l'autre. Lorsque nous demandons à Édouard : « *est-ce-qu'une fois un enseignant vous a fait perdre le contrôle de vous même ? Vous a particulièrement énervé ?* », il répond « *je m'énerve pas. C'est bizarre* », ce que nous interprétons comme une difficulté pour intégrer les affects agressifs dans la relation à l'autre. Édouard tend à présenter une relation aux enseignants où ce sont eux qui s'énervent, lui restant impassible. Il décrit ainsi la configuration typique de son problème relationnel avec les enseignants : « *en fait je dors mais ça les saoule* ». Si nous nous intéressons à l'excitation et les affects circulant dans la relation à l'enseignant, nous nous représentons donc, d'un côté un élève en état d'anesthésie affective et excitationnel puisqu'il dort, et de l'autre côté l'enseignant "saoulé" d'énervement (affect agressif et excitation). Édouard dit investir particulièrement le sommeil, le lit, la chambre et la console de jeu (dans la chambre) depuis longtemps. Il nous dit : « *l'année dernière j'ai beaucoup séché les cours. Je reste chez moi, je dors. Je me couche tard donc je dors beaucoup. Je suis tout le temps dans mon lit depuis toujours.* ». La question se pose de savoir si cet investissement du sommeil, du lit et de l'écran ne sont pas, entre autres, une façon d'éviter d'être affecté et excité par les stimuli, les changements internes et externes propres à la période adolescente. Nous avons observé au TAT qu'Édouard a recours au fantasme de la position fœtale lorsqu'il est confronté à la problématique de la perte à l'image 3. Par conséquent, nous supposons que dormir, rester dans son lit, serait dans son cas à mettre en lien avec cette fantasmatique de la régression vers une position fœtale. Il s'agirait peut-être de maintenir l'illusion qu'il est encore dans le ventre de la mère, c'est du moins comme cela que nous avons tendance à entendre « *je suis tout le temps dans mon lit depuis toujours*. » Édouard peut tout de même dire à demi-mot que certains enseignants l'ont agacé, ce qui témoigne d'un accès à minima à l'éprouvé d'une colère dans la relation à l'enseignant.

Il a tendance à désigner les enseignants avec lesquels il ne s'est pas entendu comme « *fous* » et « *bizarres* ». Il nous dit en effet que toutes ses « *profs d'histoire étaient des folles* », le directeur de son école élémentaire était « *fou* », une enseignante d'anglais également, une enseignante de musique faisait « *une dépression* » selon lui et un enseignant de SVT parle avec une voix « *assez bizarre* ». Nous pouvons supposer que l'étrangeté interne qui pose la question de la folie tend à être projetée sur les figures enseignantes, peut-être surtout des femmes (les enseignants hommes sont décrits comme « *moins stricts* »). Nous émettons l'hypothèse selon laquelle Édouard a particulièrement recours à la projection, sur l'autre enseignant, de ce qu'il ne peut élaborer en interne, l'excitation, les affects agressifs

vecteurs d'un sentiment d'étrangeté, étrangeté également projetée sur les enseignants. La passivité qui consiste dans l'être affecté, excité par l'autre interne/externe semble donc difficile à développer. Édouard se dévalorise beaucoup lors d'un entretien parce qu'il se rend compte qu'il a oublié les clés de son domicile « *j'suis un cas sos'* (expression qui signifie cas social), *j'suis con* ». Cette dévalorisation de soi signifie peut-être qu'Édouard est confronté à des affects dépressifs forts qui peuvent le submerger au quotidien. Ces affects semblent plus facilement exprimables que ceux qui traduiraient l'excitation et l'agressivité. Édouard dit ne s'intéresser et ne s'impliquer que dans les apprentissages qui présentent pour lui une finalité concrète - « *les trucs qui me servent à rien ça me saoul du coup je fais pas* » -. Il nous dit également qu'il aime les mathématiques mais uniquement lorsqu'il apprend « *des choses qui servent à quelque chose dans la vie de tout les jours* ». Il nous donne un exemple en comparant les équations présentées comme inutiles, et les opérations mathématiques de base, utiles car elles lui serviraient dans son stage de pâtisserie à calculer les proportions en fonction du nombre de parts prévues. Cette centration sur un "savoir utile", car directement et concrètement applicable dans son quotidien, nous donne l'impression d'un "savoir froid", c'est à dire non soutenu par un investissement affectif, mais plutôt par un calcul "à froid", contrôlé, de ce qu'il va pouvoir "en tirer" comme bénéfice concret. La relation à l'enseignant et la transmission du savoir se voient donc dans une certaine mesure dévitalisées, excessivement détachées de leur dimension affective. Le discours d'Édouard va donc plutôt dans le sens d'un surinvestissement de l'emprise vis-à-vis des affects et de l'excitation dans la relation à l'enseignant.

Ophélia peut exprimer des affects positifs qui ont marqué sa relation aux enseignants de l'élémentaire. Elle nous fait part également de sa peur du regard des autres élèves. Cependant, la relation aux enseignants semble perdre de sa teneur affective à partir du collège. Ainsi nous dit-elle, qu'il n'y a pas de regard des enseignants pour elle comme s'ils ne lui portaient aucune attention. Ce sentiment de non regard ou de vide de regard, est un sentiment diffus, Ophélia se trouvant en difficulté pour nous expliquer ce qu'elle entend par là. Le sentiment de vide relationnel se retrouve dans son dessin qui met en scène des personnages sans visages, un rond vide à la place du visage, chacun des personnages (un élève et un enseignant) est seul sur deux feuilles séparées. Par son discours Ophélia nous transmet également la représentation d'une mémoire des apprentissages scolaires qui se vide d'une année sur l'autre. Ainsi nous dit-elle, que lorsqu'elle passe à la classe supérieure (passages en cinquième,quatrième puis troisième) elle oublie systématiquement ce qu'elle a appris l'année précédente. Ce vide nous le supposons peut s'inscrire dans une organisation

dépressive. Nous observons, à travers son discours sur la scolarité et sa posture corporelle en entretien, et en classe, un abattement qui nous évoque le ralentissement psychomoteur dépressif. Ophélia nous dit qu'elle tend à s'endormir en classe, les paroles des enseignants ayant un effet soporifique – « *si le prof parle longtemps je pars vite en absence* » -, nous constatons qu'elle est souvent positionnée en classe relais la tête dans les bras croisés sur le bureau et qu'elle se tient voûtée. Nous percevons une sorte de fatalité dans son discours sur ses difficultés scolaires, qui, associée à son abattement physique, nous donne envie de l'aider voire de la remuer pour lui insuffler du tonus psychique et musculaire. « *Je suis dans la lune parce que l'école c'était pas pour moi. J'ai jamais aimé l'école parce que je suis pas doué. Même si j'écoutais je comprenais pas.* » ou bien « *ça ne change pas même si je fais plus d'effort* ». Nous sommes confronté, dans une certaine mesure, à un vide d'affect, car l'abattement qu'elle nous fait ressentir n'est pas accompagné de l'expression d'affects de tristesse et/ou de colère. Cette absence de certains affects et ce qui semble être un ralentissement psychomoteur contraste avec la force évocatrice des scenarii qu'elle nous propose au TAT, surtout aux planches 2 et 3, qui mettent en scène des femmes esclaves et battues. Nous rappelons qu'Ophélia n'est pas allée plus loin que la planche 5 ce que nous pouvons interpréter comme un malaise et un évitement devant la force des émergences fantasmatiques (et/ou traumatiques?). La question se pose selon nous de savoir si Ophélia ne s'inscrit pas dans un fonctionnement caractéristique de ce que Solange Carton (2011) nomme « *les dépressions sans émotions* ». L'hypothèse étant celle-ci : Ophélia surinvestirait le ralentissement psychomoteur « *dans l'objectif d'éteindre l'affectivité voire de servir de contre-investissement aux scenarii fantasmatiques inconscients qui cherchent à s'activer* ». « *surinvestissement du manque d'énergie, de la fatigue aussi bien psychique que corporelle* (qui) *aurait pour objectif, et pour effet, au même niveau élémentaire, d'éteindre l'émotion, d'abraser la réactivité émotionnelle* » (Solange Carton, 2011, p69). De ce point de vue, le sujet se forge une certaine représentation du ralentissement psychomoteur qui vise l'anesthésie émotionnelle influant sur la capacité du sujet à identifier et exprimer des émotions. Cependant « la « *« désémotionnalisation » est une pseudo-désaffection car l'objet est encore là, en dépit de tous les efforts du sujet pour le perdre de vue* ». « *Le discours ne semble ignorer ce qui l'anime que pour mieux conserver en secret les affects et l'objet.* » (2011, p70-71).

L'importance que semble prendre la question du regard dans sa problématique (peur du regard des autres élèves, pas de regard de la part des enseignants, et peut-être aussi, posture corporelle particulière qu'elle donne à voir) associée à cette désaffection apparente

nous évoque une nouvelle fois ce que C. Chabert (2011) écrit a propos du « *surinvestissement du visible et donc du regard* » qui caractérise le rapport à l'autre dans « *les problématiques narcissiques* ». Elle note que « *dans certains cas, l'extrême érotisation du regard bascule dans une quasi-projection de la pénétration par l'autre. En contrepoint, ... le surinvestissement du visuel pourrait avoir comme fonction première d'étouffer toute forme d'expression d'affect et surtout de leur sens.* » (p92-93). Il ne s'agit pas de postuler qu'Ophélia s'inscrit dans une problématique narcissique, mais d'envisager le lien possible entre la question du regard et la désaffection qu'elle nous fait ressentir. Le discours de l'enseignante de classe relais sur Ophélia nous laisse penser qu'elle n'est pas enfermée dans une clôture narcissique dans la mesure où Ophélia semble pouvoir se confier à elle et manifester un investissement affectif de la relation.

Il est difficile d'émettre des hypothèses quant à la façon dont Kevin et Dorian traitent les affects et l'excitation, étant donné que nous n'avons pu les rencontrer qu'une fois en entretien. Nous constatons toutefois que Kevin présente par son discours une relation aux enseignants dénuée d'émotion, centrée sur l'agir, la confrontation physique (fait une « *balayette* » à la directrice) ou le châtiment corporel (battu avec un petit bâton, gifle, expulsion manu militari de la classe). L'acte semble remplacer l'affect et l'émotion, au moins dans la relation à l'enseignant. Par ailleurs, l'agitation motrice est manifeste à travers son comportement en entretien (il a besoin de s'occuper les mains, manipule les objets sur le bureau) et en classe relais, ce qui peut témoigner d'une excitation interne débordante. Kevin s'inscrirait donc plutôt du côté d'une emprise par l'agir dans son rapport à l'affect et l'excitation.

Il ressort de nos analyses du rapport aux affects et à l'excitation à partir du discours des sujets, que la majorité d'entre eux peuvent se reconnaître excités et/ou affectés positivement et négativement par un autre interne (force obscure interne) et/ou externe (l'enseignant). La majorité des sujets aurait donc accès à minima à une certaine passivité qui consiste « *d'abord* (à) *admettre que l'action de l'objet a un effet de modification sur le moi du sujet. Le corollaire en est la reconnaissance de ces transformations internes, notamment dans leur traduction la plus perceptible au départ, c'est à dire en terme d'intensité, donc quantitativement : l'effet de l'objet se repère dans une augmentation de l'excitation* » (C. Chabert, 2011, p90). Deux sujets, Georges et Imen, semblent figés dans cette reconnaissance exclusivement quantitative de l'effet de l'autre en soi. C'est à dire qu'ils ne reconnaissent

l'effet de l'objet enseignant qu'en terme d'augmentation ou d'abaissement de l'excitation, sans pouvoir accéder à un éprouvé plus qualitatif, en terme d'affects identifiés et verbalisés.

Trois sujets (Naïma, Oscar, Ibrahim) ont tendance à désigner l'enseignant comme l'agent excitant-irritant ne reconnaissant pas en eux un autre interne (inconscient, ça) qui les excite et les affecte négativement. Nous en déduisons qu'il est plus facile pour eux de se reconnaître passifs vis-à-vis d'un autre externe (enseignant) que d'un autre interne. Cela va dans le sens d'un défaut d'élaboration de la passivité dans le rapport à ce qui les anime, les agit en interne, associé à un recours au procédé défensif de la projection. La figure de l'enseignant agent excitant-irritant est également fortement présente dans les discours de Georges, Hans, Aurélien et Sinan, comme nous avons pu le remarquer dans la chapitre traitant du fantasme de séduction. Leur discours fait apparaître que la submersion affective et excitationnelle provient d'une combinaison entre l'influence de l'autre interne (l'inconscient) et l'influence de l'autre externe (enseignant).

Trois sujets (Édouard, Idir et Ophélia), semblent tenter d'anesthésier l'excitation provenant de l'interne et de l'externe par un sur investissement de l'ennui, du sommeil voire du ralentissement psychomoteur dépressif.

La majorité des sujets ne semblent donc pas coupés de leur vie affective mais nous disent tous à leur manière, à demi-mot, qu'ils vivent des expériences de passivation en rapport avec des affects diffus, ainsi que des excitations qui les submergent, ceci associé ou non à des représentations irrépressibles (exceptés Édouard, qui dit ne jamais s'énerver, et Idir qui n'évoque aucun débordement émotionnel ou excitationnel). Ces débordements, nous le supposons, sont le signe d'un défaut d'élaboration des affects et de la psycho-sexualité bien visible aux tests projectifs. Face au débordement qui menace, les modalités de l'emprise sont employées à défaut de symbolisation de ce qui les anime en interne. Ainsi nous observons que huit sujets sur les douze ayant passé des tests projectifs, ont particulièrement recours aux procédés d'emprise dans le rapport aux affects et à l'excitation.

Le corps en tant que source de ces éprouvés nouveaux, non élaborables et énigmatiques, vecteurs d'expériences de passivation, risque de faire figure de séducteur-persécuteur pour ces sujets,. Nous étudierons dans le prochain chapitre la dynamique activité-passivité dialectisée avec le rapport au corps (corps propre et corps de l'autre) tel qu'il transparaît dans le discours.

III. Activité-passivité dans le rapport au corps propre et au corps de l'autre-enseignant :

1. Le corps enjeux d'emprise (corps propre et corps de l'autre) :

Plusieurs signes provenant du discours et du comportement des sujets peuvent être interprétés comme une tentatives de préserver une emprise sur leur corps.

Trois sujets (Naïma, Georges, Imen) insistent sur le fait qu'il tiennent à choisir leur place dans la classe (au fond, devant, etc …). Naïma nous dit que les conflits avec les enseignants naissaient souvent à partir de problèmes de placements dans la classe, choisis par l'enseignant et non désirés par elle.

Les enseignants sont présentés par plusieurs élèves dans une position d'emprise sur le corps de l'élève qui passe avant tout par le contrôle de la prise de parole :

Édouard fait deux dessins : un enseignant qui force un élève à pousser un boulet en le fouettant et un enseignant qui ordonne « *travaillez et taisez vous !* ». Imen dessine une enseignante qui dit « *silence* ! ». Hans décrit la position d'élève comme privé de parole. Naïma met en scène dans son dessin un enseignant qui lui ordonne de se taire en la tutoyant : « *Naïma tu te tais !* ».

L'enseignant serait donc celui qui exerce une emprise sur la parole de l'élève. Dans ces conditions, nous pouvons supposer que "répondre" à l'enseignant, avoir le dernier mot, est une façon de ne pas être sous emprise en défendant une liberté qui est en partie une liberté corporelle de la voix. Il s'agit de ne pas se taire. Naïma nous rapporte une anecdote qui nous évoque un désir ou un besoin d'expression émotionnelle par le cri, réprimé par l'enseignant : « *en basket* (cours de sport) *quand je marquais des buts ben je criais et ils* (des élèves) *l'ont dit et le prof m'a collé* ».

Ibrahim, nous l'avons vu, est attaché à l'exercice d'une parole libre en classe dans le cadre de débats ou de discussions entre les élèves et l'enseignant. Nous supposons que ceci peut être sous-tendu par l'attachement à une certaine liberté du corps, qui dénote par rapport à la forme scolaire standard.

Quatre sujets semblent particulièrement attachés à une certaine liberté transgressive du corps dans l'enceinte de l'école :

Ibrahim met en scène, par le dessin, des élèves qui entrent dans la classe, deux élèves sont déjà assis mais la majorité (8) sont debout et une partie d'entre-eux (3 élèves) tiennent

des propos légèrement transgressifs - « *moi je me tire* », « *hé ! Vas y bouges !* » « *TG !* » (c'est à dire "ta gueule !") . Les élèves debout sont désignés comme étant « *encore dehors* », ceci bien qu'ils soient figurés à l'intérieur de la classe. Nous en déduisons que le fait d'être debout, associé ou pas à des propos transgressifs par rapport à la norme scolaire qui évoquent le mouvement du corps (« bouges », « tire »), permet à Ibrahim de les situer dans un entre deux, dehors tout en étant dans la classe, absents et à la fois présents. Nous supposons, que par ce dessin, Ibrahim signifie son désir d'investir une certaine liberté du corps, qui lui permet de se situer dans un entre deux entre intégration dans la classe et investissement d'un ailleurs. Il s'agit probablement entre autres d'échapper à l'emprise scolaire sur le corps.

Kevin nous parle d'une « *cachette secrète* » dans son ancien collège que lui seul et quelques camarades connaissaient. Il nous dit avoir découvert cette "cachette" lorsqu'un ami a fait un trou dans le mur en se battant contre un autre élève. Kevin précise que cette cachette était même inconnue des adultes qui ont construit le collège et affirme qu' « *on pouvait y rentrer au moins à mille !* ». Ce récit certainement un peu ou complètement fabulé ou enjolivé, traduirait selon nous le désir de Kévin d'échapper à l'emprise scolaire tout en restant dans l'enceinte du collège. Il nous fait part dans une certaine mesure de son désir d'illimité dans l'enceinte de l'établissement par l'évocation de la capacité d'accueil énorme - « *au moins mille* » élèves – de ce contenant secret. Échapper à l'emprise est associée à des activités physiques interdites telles que jouer à se battre. Nous savons que la dimension corporelle est fortement mise en jeu dans son discours sur la relation aux professeurs, présentée exclusivement sous l'angle de la confrontation physique.

Aymeric nous dit qu'il erre dans les couloirs du collège pendant les heures de cours. Il dit : « *j'vais dans les couloirs, j'me balade dans tous les couloirs et des fois j'ai envie de m'évader* » ce qui peut se concevoir comme le signe d'un attachement à une liberté de se mouvoir dans l'espace scolaire et d'en sortir.

Nous supposons qu'Aymeric et Kévin nous font part, d'une certaine manière, de leur désir d'introduire, au sein même de l'établissement scolaire, des expériences solitaires ou partagées hors cadre, qui sont une façon de s'approprier les lieux, d'apposer sa marque à l'espace scolaire. Ces expériences leurs permettraient d'éprouver et se représenter un entre-deux caractérisé par le sentiment de s' « *évader* » tout en restant dans l'enceinte scolaire. Cette démarche de faire sien un espace ressenti comme étranger, voire hostile, pourrait être considérée comme l'exportation sur la scène scolaire d'un besoin de s'approprier un corps lui-même ressenti comme étranger, voire hostile. Il s'agit, peut-être, de se faire intrus dans l'enceinte de l'école, en entrant et errant dans des lieux formellement ou implicitement

interdits (cachette secrète, couloirs), pour se défendre contre et/ou compenser le sentiment d'être intrusé par les éprouvés pubertaires en provenance du corps. Nous nous inspirons ici directement d'une des hypothèses défendue par A. Maurin (2010, 2014) dans ses travaux traitant de l'investissement adolescent des espaces et des temps dits informels dans les institutions éducatives. Elle émet l'hypothèse selon laquelle « *C'est en se constituant comme intrus dans l'environnement que l'adolescent transfère cette figure de l'intrus, comme intrus à sa propre topique psychique. La figure de l'intrus apparaît dans tous les moments où un sujet est confronté au remaniement de la scène corporelle, première scène de rencontre avec l'autre, première scène de marquage social du sujet et premier lieu sans doute de délinquance. C'est en fonction du rapport à l'intrus que le sujet va instituer son rapport d'intimité. Ainsi les fantasmes d'intrusion peuvent être forts dans des établissements scolaires vécus comme enfermant sans être protecteurs.* » (2014, p763). Sur le plan de la dynamique activité-passivité nous pouvons supposer qu'Aymeric et Kevin font intrusion par leur présence non autorisée (pas là où ils devraient être) dans certains espaces de l'établissement scolaire, de manière à compenser et traduire l' expérience d'être intrusés par les éprouvés et les fantasmes qui les mettent en position passive (passivation et passivité).

Nous remarquons par ailleurs que Kevin et Aymeric manifestent un désir d'emprise sur le corps de l'enseignant et plus largement le corps de l'autre. Kevin semble ainsi, de par son discours, centré sur des enjeux relationnels d'emprise violente, qui passe d'une certaine manière par "le corps à corps" à travers des confrontations physiques avec les enseignants ou des fustigations par les enseignants. Aymeric nous dit avoir souvent recours à cette formule - « *ferme ta bouche !* » - lorsqu'un enseignant fait des remarques sur son comportement. Nous constatons par ailleurs qu'il utilise beaucoup l'expression « *ta bouche !* » pour dire à ses camarades de se taire. Nous pouvons y voir une centration sur la bouche pris comme objet d'emprise.

En réponse à notre question à propos de ses loisirs, Kevin nous dit faire du sport selon un rythme et une intensité qui nous semble exceptionnelle ... et douteuse. Nous nous demandons encore s'il ne fabule pas. Il nous dit en effet qu'il fait du foot tous les jours, et que, depuis le CE2, il se lève à 5 heures tous les matins pour faire un footing de 2 heures. Ceci nous paraît d'autant plus extraordinaire qu'il nous dit être asthmatique depuis sa naissance et qu'il a été hospitalisé une semaine l'année dernière suite à une crise d'asthme. Nous entendons, en tout cas, dans ses propos, une fantasmatique d'emprise sur le corps à travers l'effort physique quotidien, qui permettrait de repousser et connaître les limites de son corps, mais aussi faire taire les éprouvés en se vidant par dépense énergétique. Nous observons par

ailleurs, qu'il est particulièrement agité en classe relais, cette agitation excessive a constitué la cause principale du choix de l'enseignante de ne pas renouveler la présence de Kevin en classe relais pour une deuxième session. Pourtant, il est rare que l'enseignante ne propose pas une deuxième session voire une troisième lorsqu'elle juge cela nécessaire. Il manifeste également une certaine agitation motrice en entretien, accompagnée de l'expression verbale d'une exaspération « *c'est fini là ?!* ». En classe, son agitation est associée à ce que nous ressentons comme une désinhibition. Nous rappelons par exemple, que lorsque nous avons dit que nous étions psychologue lors de notre première rencontre avec les élèves (5-6 élèves debout positionnés vers le fond de la classe) dans l'espace classe, Kevin s'est détaché du groupe d'élèves et, en un instant qui nous a paru furtif et surréaliste, il s'est allongé devant nous (comme un patient en analyse avons nous pensé sur le moment) puis a rejoint le groupe d'élève prestement. Ce comportement a fait rire les élèves ainsi que l'enseignante. Nous observons également, qu'il est dans une grande proximité physique avec une fille dans l'enceinte de la classe relais, fille qui, elle aussi, manifeste une grande agitation. Ils se jettent dans les bras l'un de l'autre dans l'enceinte de la classe. Ils ne semblent pas former un couple d'amoureux, mais s'excitent l'un et l'autre, alimentant ainsi une sorte d'agitation enfantine et érotisée qui nous évoque une élation maniaque à deux. Ce comportement en duo ne nous paraît pas dénué d'une certaine dimension chorégraphique.

Plusieurs éléments caractérisant son comportement et son discours nous évoquent une défense maniaque antidépressive. Ces éléments sont : ses propos concernant son activité sportive intense, son agitation en classe et en entretien, sa désinhibition, ainsi que sa tendance à exagérer voire fabuler certaines situations. Nous faisons allusion ici à ses propos concernant la cachette secrète qui, telle qu'il nous la présente, possède une capacité d'accueil exponentielle; - « *on pouvait y rentrer au moins à mille !* » -. Nous rappelons également son enthousiasme, lorsque nous débloquons la table de ping-pong, traduit par cette phrase « *vous êtes un magicien !* » ce qui nous donne l'impression d'être momentanément pris comme objet d'idéalisation. Nous pensons que Kevin désire ardemment introduire de la magie dans le quotidien et peut-être en particulier le quotidien scolaire. Dans cette perspective, la suractivité ou le fantasme de suractivité sportive serait une façon d'échapper aux "temps morts". Comme le postulent S. Proia, Y. Morhain et J. P. Martineau (2006) à propos de la suractivité sportive hypomaniaque il s'agirait « *d'échapper à la confrontation psychique du temps présent (épreuve du réel) et du passé (nostalgie) car ressentis trop proches du temps suspendu synonyme de dépression. Ce n'est pas tant la passion pour une discipline sportive particulière qui pousserait le sujet sportif à la suractivité que la fuite de la réalité intérieure*

vers la réalité extérieure. » (p162-163). Ainsi à partir des propos de Kevin nous nous représentons des journées pleines ("à ras bord") qui commencent dès l'aube par le footing, se poursuivent par le temps scolaire émaillé de conflits avec les enseignants et se terminent par du foot. Kevin se positionnerait donc plutôt vers une emprise rigide sur les affects dépressifs à travers des procédés d'emprise sur et par le corps.

Ophélia semble attachée à refuser toute activité sportive au moins dans le cadre scolaire. Elle nous dit « *j'ai toujours détesté le sport. Quand j'ai pas envie de courir, j'ai pas envie de courir !* ». Elle nous parle, sans vraiment approfondir, d'une course d'orientation qu'elle aurait mal vécue en sixième, qui serait venue alimenter son aversion pour le sport. Nous relevons son désir de courir lorsqu'elle en a envie, qui montre, selon nous, un investissement de la maîtrise de son corps. Ainsi ses efforts physiques ne doivent pas être déterminés par la volonté et le désir d'un autre, fût-il enseignant de sport, mais par sa propre volonté ou « *envie* ».

Yassine nous paraît un peu au ralenti sur le plan de son énonciation verbale et le timbre de sa voix est assez monocorde. Yassine nous donne l'impression de ne pas être vraiment présent à la relation, cette impression semble partagée par l'enseignante et l'éducatrice de classe relais. Elles nous disent qu'elles le trouvent insaisissable, un peu "dans son monde" pourrions nous dire, paraphrasant ainsi les propos de Yassine lui-même. Il nous dit en effet « *j'suis dans mon monde en fait je porte pas d'attention aux autres* » ou aussi « *j'ai pas envie de m'intégrer ici* » (dans ce nouveau lieu de vie qu'il n'a pas choisi). Sa présentation et ces propos, qui pointent un évitement de relation à l'autre, entrent en contradiction avec le fait qu'il peut se confier à nous, nous faisant part des ses sentiments, de ses préoccupations et évoquant son histoire. Yassine sort parfois de son « *monde* », de sa lenteur, pour entrer dans des confrontations physiques violentes avec d'autres élèves. L'expression « *il faut se méfier de l'eau qui dort* » lui conviendrait bien nous semble-t-il. Cela nous permet d'émettre l'hypothèse selon laquelle Yassine oscille entre deux modalités défensives dans la relation à l'autre. Il a recours au retrait de la relation, pour s'isoler dans son monde, et dans certaines conditions il a recours au passage à l'acte hétéroagressif. Le ralentissement moteur que nous percevons participe peut-être d'un mouvement d'isolement relationnel désiré. Dans ce cas il s'agirait de garder le corps au ralenti pour se préserver des affects et excitations naissant dans le rapport à l'autre. La logique de ce procédé pourrait être de tenir son propre corps sous une emprise dévitalisante pour garder l'autre à distance. Le recours à l'acte hétéroagressif semble correspondre à des moments où il submergé par un affect et une excitation non identifiés, il est agi (passivation) plus qu'il n'agit. Lors de

l'altercation qui a causé son renvoi de la classe relais, il nous dit qu'il était dans un état second. D'une certaine manière il était passif face à une impulsion violente dépersonnalisante, « *j'étais plus en moi* » nous dit-il. Selon l'enseignante qui était présente Yassine aurait dit « *je vais tuer quelqu'un !* » et parlait encore de « *planter* » l'adolescent avec lequel il s'était battu quelques heures après l'altercation. Ces éléments nous évoquent ce que C. Balier (2006) a nommé le recours à l'acte : il désigne ainsi les agir violents qui visent avant tout à « *faire disparaître l'objet menaçant la continuité narcissique* ». Il parle en cela d' « *une visée meurtrière* » (2006, p169). Le sujet lorsqu'il a recours à l'acte est souvent dans un état de dépersonnalisation, ce qui pourrait correspondre au vécu de Yassine. Dans une perspective différente, mais proche de celle de C. Balier, J. Y. Chagnon (2013) propose de penser le recours à l'acte comme un tentative de « *dominer, écraser ou tuer* » les « *parties de soi non subjectivées* » incarnées momentanément par la victime. Il s'agit donc, par ce genre d'acte, de retrouver une emprise sur soi et sur l'autre, face à la menace de passivation, en rapport avec la reviviscence d'expériences traumatiques (parties de soi non subjectivées) menaçant la continuité narcissique. Concernant son avenir professionnel Yassine nous fait part de son désir de suivre une formation militaire pour devenir « *garde du corps* ». Son rêve serait d'être garde du corps d'un « *rappeur* » célèbre « *dans des pays comme la Belgique ou la Suisse* ». Nous pouvons interpréter ces propos comme l'expression d'un fantasme d'emprise sur le corps, son corps et celui de l'autre (un autre prestigieux, le rappeur célèbre).

Nous rappelons que Yassine souffre de la maladie de Berger qui a été diagnostiquée lorsqu'il avait 12ans. Il nous dit avoir été hospitalisé trois mois à cause de cette maladie, et la seule conséquence qu'il évoque est qu'il doit éviter le sel dans son alimentation. La maladie de Berger, également appelée glomérulonéphrite à dépôts mésangiaux d'igA, est une maladie auto-imune atteignant les reins. Nous supposons qu'il doit éviter le sodium pour préserver ses reins. Cette expérience nouvelle de la maladie à l'adolescence n'a sans doute pas manqué de participer à la constitution d'un certain rapport au corps qui nous semble marqué par le désir d'emprise.

Aurélien a présenté des comportements hétéro-agressifs envers d'autres élèves dans l'enceinte du collège alors qu' en classe relais son comportement est exemplaire. Il se montre sage et concentré dans les activités. Aucune altercation physique ne nous est signalée. Nous sommes toutefois interpellé en entretien par son visage qui nous semble inexpressif et fermé, ceci associé à un discours laconique. A la première tentative de réinclusion dans son collège d'origine il a agressé une nouvelle fois un élève. Les données du Rorschach nous ont permis d'émettre l'hypothèse que le passage à l'acte hétéro-agressif, dans son cas, remplit entre autres

une fonction d'emprise sur la relation à l'autre. Il s'agit de mettre à distance certains affects qui naissent dans la relation à l'autre, et réaffirmer une position phallique menacée, représentée au Rorschach par la figure de l'assassin planche VIII. Nous avons vu qu' avant d'être orienté en classe relais, sa violence et sa haine se sont dirigées préférentiellement vers des filles, ce que nous avons interprété comme une défense contre l'angoisse de castration et contre l'angoisse de passivation, associée au fantasme de retour au ventre maternel. Il tenterait donc de se protéger par l'emprise violente sur le corps de l'autre et peut-être plus particulièrement sur le corps féminin.

Helder délègue en quelque sorte à l'enseignant une fonction apaisante sur son corps en nous disant qu'il lui faut un enseignant derrière lui pour ne pas s'agiter et rester concentré – « *quand le prof est derrière moi je me concentre* » -. Il nous dit que son corps agit indépendamment de sa volonté par cette phrase: « *c'est comme si ta tête elle veut mais ton corps veut pas* » se concentrer et écouter en classe. Cette excitation du corps s'accompagne manifestement d'une excitation psychique. Ainsi, nous avons observé, au TAT et à travers le dessin, une désinhibition qui se traduit notamment par des représentations ouvertement incestueuses, qui lui procurent manifestement un certain plaisir et l'excitent. Nous remarquons également au dessin les signes d'une représentation du corps ambivalente sur le plan de l'identité sexuée, peut-être marquée par le fantasme de bisexualité. La question d'une défense maniaque contre la dépression se pose selon nous. Helder nous met sur cette voie interprétative lorsqu'il nous dit « *j' fais un peu le con pour que les autres rigolent parce que j'aime pas voir les gens malheureux.* ». Helder se reconnaît donc volontiers passif vis-à-vis de son corps ; mais à travers cette excitation psychomotrice ne s'agit-il pas d'éviter une autre passivité inhérente au mouvement dépressif, selon un procédé d'emprise défensive semblable au cas de Kevin ?

Oscar, nous l'avons vu, manifeste une agitation motrice dans le cadre de la passation du Rorschach et semble particulièrement agité juste après la passation. Nous observons ainsi qu'il frappe un autre élève par surprise et fait des mouvements d'une manière qui nous semble compulsive. Oscar serait donc susceptible d'être débordé par l'excitation dans certaines situations et aurait recours à l'emprise par l'agir face à la menace de débordement. Sur le plan du comportement en classe relais, d'après l'éducatrice et l'adulte relais, Oscar était très calme lors d'une première période (1 à 2 mois) quand il était seul en classe relais. Lorsque les autres élèves sont arrivés, ce qui faisait un groupe de 8-9 élèves, Oscar est devenu plus agité. Mais d'après l'adulte relais le comportement d'Oscar a vraiment changé lorsque Naïma (seule

fille du groupe d'élèves) est arrivée en classe relais. Nous avons assisté à un bref échange fort intéressant entre l'adulte relais et Oscar au sujet de son changement de comportement.

La scène se passe sur un temps de récréation, dans l'espace classe de la classe relais; étaient présents Oscar, l'adulte relais et nous. L'adulte relais, un homme d'une cinquantaine d'année, assis sur une chaise, dit (ordonne?) à Oscar « *assied toi là!* », il cherche manifestement à ce qu'Oscar s'assoie à côté de lui pour lui parler. Après avoir répété plusieurs fois cette injonction, Oscar s'assoit finalement. L'adulte lui dit alors qu'il ne reconnaît plus l'Oscar qui était si sage quelques semaines auparavant jusqu'à ce que le nouveau groupe d'élèves n'intègre la classe relais. Il lui dit « *tu as changé* » et Oscar répond « *c'est vous qui avez changé* ». Les effets de changement que produisent en lui l'arrivée des autres élèves, en terme d'excitabilité notamment, semblent donc difficiles à reconnaître pour Oscar et projetés sur l'autre (c'est pas moi c'est vous qui avez changé). L'agitation motrice d'Oscar serait une façon de garder le contrôle face à un changement interne (augmentation de l'excitation) qui ne peut être suffisamment élaboré, accueilli et reconnu.

Idir semble exprimer par son dessin le désir d'une diversité de comportements possibles de l'élève au sein de la classe, en figurant des attitudes contrastées de quatre élèves. Il dessine en premier un élève qui répond avec empressement à la question de l'enseignant en levant la main. Nous avons l'impression qu'il compte s'arrêter là, alors nous lui demandons « *il n'y a qu'un élève dans la classe ?* », puis il dessine un élève en train de dormir affalé sur son bureau qui, par un effet de perspective, semble un peu à l'écart et ajoute également deux élèves qui discutent du match de foot de la veille, l'un étant retourné vers son camarade de derrière. Idir exprime peut-être ainsi un désir de liberté d'attitude corporelle et verbale dans l'enceinte de la classe.

Hans nous fait part du sentiment de n'être « *qu'un enfant comme dans une peau d'adulte* ». Cette réflexion vient signifier selon nous la disjonction qu'il vit entre son psychisme et son corps qui évolue. L'image de la peau d'adulte nous renvoie à la question de l'enveloppe telle qu'elle est remise en jeu face à l'avènement du pubertaire et de la puberté. L'enjeu pourrait être pour Hans de (re)trouver une continuité suffisante entre l'"encore enfant" qu'il se sent être à l'intérieur et la peau qui enveloppe cet encore enfant. Nous nous représentons un enfant passif face au changement touchant à son enveloppe vécue comme étrangère et d'une autre génération (adulte). Dans ces conditions, il s'agirait notamment de se réapproprier cette peau en changement et trouver une transition entre l'enfant et l'adulte en investissant un temps intermédiaire que nous pourrions appeler adolescence. Cette réflexion Hans, nous en fait part spontanément comme en association à ses propos concernant sa

réaction au ton de la voix des professeurs . Il nous dit « *ça dépend tu ton, comment dire, si ils disent gentiment ou sur un ton sec... J' suis qu'un enfant et comme dans une peau d'adulte.* ». Nous en déduisons que les questions du ton de la voix, de la façon de parler de l'enseignant et la question de l'enveloppe sont peut-être en étroite relation dans la pensée et le vécu de Hans. La voix et la parole sur un ton sec de l'enseignant fait peut-être effraction touchant l'enfant derrière la peau adulte.

Idir, Édouard, Ophélia, Yassine et Aymeric donnent chacun à voir et à entendre par leur voix et/ou leur discours, un corps ensommeillé. Ainsi, il arrive souvent à Aymeric de s'endormir en classe, d'après l'enseignante et l'éducatrice. Pendant la passation du TAT nous avons l'impression qu'il va s'endormir. Yassine manifeste une certaine lenteur motrice et sa voix semble fatiguée. Idir, Édouard et Ophélia présentent des signes dans ce même registre dont nous avons déjà fait mention (voir p268-272). L'endormissement ou l'ensommeillement du corps pourrait constituer une modalité d'emprise sur le corps lui-même, afin de contrôler l'excitation provenant des stimuli internes et externes. La passivité du corps viserait, servirait en fait une activité d'emprise et non une passivité-réceptive. Ces comportements nous évoquent la fonction de « l'ennui » à l'adolescence telle qu'elle est exposée par A. Maria Nicolo et L. Accetti (2017). Elles différencient un ennui plutôt normal et un ennui pathologique. L'ennui normal correspond à une forme de mise en attente « Lorsque le corps se transforme trop rapidement, ... manière de prendre du temps, en contenant le trop d'excitation. » Selon elles « *Seuls les adolescents qui parviennent à tolérer l'attente avant de trouver la réponse à la question fatidique : « Qui suis-je ? » et qui sont en mesure d'accepter leurs doutes et leur sentiment d'incomplétude pourront donner un sens à leur vie. Le cercle vicieux qui alimente l'ennui à l'adolescence est l'indice de la difficulté à créer ce lieu pour sentir et signifier, un lieu pour se penser soi-même ; mais, en même temps, il représente une pause, voire même un écran contre la tempête de stimuli propre à cet âge. Lorsque la création de cet espace échoue, l'adolescent ne peut pas se poser des questions, si ce n'est rapidement, en leur donnant une réponse immédiate. Le choix des différentes solutions dépendra, évidemment, des caractéristiques de la personnalité de l'adolescent, mais aussi de la nature de l'environnement qui l'entoure* » (p979). L'ennui est désigné comme pathologique lorsqu'il sert exclusivement « *d'évitement en étouffant la charge pulsionnelle liée au désir au travers d'une baisse de l'intérêt et d'un désinvestissement de la relation entre le sujet et les objets internes et externes. Cette forme d'ennui est celle que Fenichel (1934) et Greenson (1953) définissaient comme une forme agitée, qui s'exprime par le fait d'être constamment en quête de quelque chose. Dans ce cas, ce n'est pas le désir qui disparaît, mais l'objet et le*

but du désir. Alors que le patient affirme qu'il n'y a rien dans son esprit, nous découvrons qu'il a eu une pensée ou un sentiment, ou un fantasme quel qu'il soit qui a vite été rejeté. Pour Fenichel, celui-ci est lié à un conflit psychosexuel, en général de nature sadico-anale, et il est le résultat de la répression d'impulsions inacceptables par le surmoi qui le laisse dans un état de tension. Cette mesure de sécurité s'alourdit d'une manœuvre restrictive supplémentaire : outre les contenus inacceptables, tout ce qui les accompagne et qui leur est associé est également éloigné et isolé (pensées, fantasmes, souvenirs et dérivés qui ramènent les affects à la mémoire). Une partie du monde psychique liée à ces contenus est éloignée de la conscience et exclue par refoulement, clivage ou dissociation. Il ne reste alors qu'un seul phénomène visible par soi-même et par les autres : l'ennui. » (p979-980).

Deux sujets semblent investir le vêtement comme une protection dans la relation duelle dans le cadre des entretiens de recherche. Édouard n'enlève pas son manteau et Aymeric met sa capuche pendant la passation du TAT.

Nous avons constaté que plusieurs sujets (Naïma, Ibrahim, Georges, Imen, Kevin, Aymeric et Ophélia) semblent particulièrement attachés à préserver et défendre une liberté du corps dans l'enceinte de l'espace scolaire, et souvent dénoncer l'emprise ou la volonté d'emprise des enseignants sur leurs corps (enseignants qui veulent faire taire, sont tout le temps "sur" eux, l'enseignant qui voudrait obliger Ophélia à faire du sport). Cette liberté du corps en passe par la décision du placement spatial dans la classe et parfois (ou peut-être souvent) par l'adoption d'un comportement hors cadre, en décalage par rapport à la forme scolaire : combat dans la cachette secrète pour Kevin , errance dans les couloirs pour Aymeric , agitation à l'intérieur de la classe sur le dessin d'Ibrahim. Les corps apparemment endormis d'Ophélia, Aymeric, Édouard, Idir et Yassine, peuvent être considérés également comme signes de l"investissement d'une liberté corporelle échappant à la forme scolaire, à l'opposé de l'attendu d'un élève qui soit actif-autonome dans le rapport aux apprentissages.

Plusieurs sujets nous semblent faire un certain usage du corps visant avant tout l'emprise sur soi et sur l'autre. Il s'agit de l'agitation motrice pouvant entrer dans le cadre d'une défense maniaque (Kevin, Helder) ou servant une visée d'emprise sur l'excitation débordante (Oscar). Il s'agit du recours à l'acte ou du passage à l'acte hétéro-agressif (Aymeric, Yassine, Aurélien). Nous nous demandons également si le sommeil, le ralentissement moteur voire psycho-moteur que donnent à voir et à entendre (par leurs discours) Ophélia, Édouard, Aymeric, Idir et dans une moindre mesure Yassine, ne peuvent

être considérés comme des modalités d'emprise visant la mise en sommeil de l'excitation et des affects.

Ces différents éléments concernant le rapport au corps de soi et de l'autre concourent selon nous à soutenir l'hypothèse selon laquelle un des enjeux particulièrement important pour au moins une bonne moitié des sujets est de protéger, au sein de l'espace scolaire (et peut-être ailleurs), son corps contre l'éventuelle emprise d'un autre externe (ici l'enseignant) et/ou interne (affects, excitation). La menace d'une position passive d'être sous emprise pèserait donc particulièrement dans le quotidien de l'expérience scolaire et serait susceptible de mobiliser des comportements visant la préservation d'une position active du côté de la maîtrise, du contrôle dans le rapport au corps propre.

Certains éléments, se rapportant au corps de l'enseignant, semblent particulièrement susceptibles de créer ou raviver des expériences de passivation, contre lesquelles la majorité des sujets se défendent en ayant recours à des procédés de l'ordre de l'emprise; il s'agit de la voix et du regard de l'enseignant.

2. Enjeux d'évitement de la passivité dans le rapport à la voix de l'enseignant :

La majorité des sujets disent entrer en conflit avec les enseignants lorsque ceux-ci leur crient dessus (Naïma, Aurélien, Aymeric, Sinan, Ibrahim, Imen, Oscar) où leur parlent sur un certain ton (Hans, Yassine, Selma) ou avec un certain timbre de voix (Édouard).

Naïma nous dit « *pour moi quand le prof a une voix grave et qu'il hausse le ton, ça va m'énerver et moi aussi j'vais commencer à parler fort.* ».

Oscar nous dit répondre aux enseignants qui crient sur toute la classe. Il était particulièrement « *énervé* » par une enseignante de Science et Vie de la Terre qui selon lui criait sur les élèves s'ils faisaient une erreur ; « *avec elle on peut pas rater quelque chose. Si on rate directement elle va crier. On peut faire des erreurs quand même !* ». Selon lui, lorsque cette enseignante criait « *on l'entendait jusqu'au bout du couloir* ». Il nous décrit sa réaction lorsqu'un enseignant lui crie dessus « *j'm'énerve. J'vais pas aller jusqu'à être insolent. J'vais vouloir mettre fin à la discussion. J'vais dire « ok c'est bon »* ».

Nous rappelons les propos d'Ibrahim par rapport aux cris des enseignants : « *généralement les élèves comme moi, on aime pas trop les profs qui crient trop. Si il* (l'enseignant) *est dans la rue, et si il crie, il va se faire taper.* ». Les cris des enseignants tendraient donc à être interprétés comme des appels à se faire frapper.

En ce qui concerne Aymeric nous supposons que sa tendance à dire « *ferme ta bouche* » aux enseignants évoque une intolérance particulière à la voix de l'enseignant.

Imen nous rapporte que les enseignants ont tendance à crier en réponse à ses comportements transgressifs en classe (essentiellement du bavardage), ceci depuis le CM1. Elle nous dit que les enseignants de CM1 et CM2 « *criaient et mettaient des rapports* ». Elle décrit un scénario répétitif prototypique de ses difficultés avec les enseignants, dans lequel les cris de l'enseignant prennent une place centrale « *je bavardais, ils criaient et je répondais* ».

Aurélien nous dit qu'il travaillait moins avec les enseignants qui « *criaient tout le temps* ». Il dit également « *dès qu'on me cherchait je me calmais pas même si on disait de me calmer.* ». Nous pouvons supposer que se faire crier dessus pas un enseignant doit être difficilement supportable pour Aurélien, éveiller une excitation difficile à calmer. Selon lui, il se faisait crier dessus au quotidien par la majorité des enseignants, excepté des enseignants d'histoire-géographie, de sport et d'art-plastique.

Sinan nous parle d'une professeure principale de sixième qui criait beaucoup sur lui et ses deux amis d'enfance, - « *elle faisait que crier sur nous* » - avec laquelle ils étaient en conflit. Il nous dit ne pas avoir de problèmes avec les enseignants de quatrième de son nouvel établissement scolaire parce qu'ils « *parlent calmement ici* ». Il semble donc attaché à ce que les enseignants lui parle calmement et respectueusement, ceci, même s'il lui arrive de transgresser les règles en classe.

Hans nous dit qu'il réagira par l'opposition face à un enseignant qui lui parle sur « *un ton sec* ».

Selma nous dit que la relation était plus difficile avec un enseignant de mathématiques. Elle n'aimait pas cet enseignant, notamment parce qu'elle avait l'impression qu' « *il criait comme une fille* », de plus il criait souvent.

Yassine insultait particulièrement un enseignant d'anglais (ce qui a été à l'origine de son exclusion de l'établissement), qui nous dit-il, avait « *des manières bizarres* » « *comme une femme. J'crois qu'il est gai et il le montrait un peu (comment il le montrait?) à sa manière de parler. Moi j' rigolais j'm'en foutais*. » Nous pouvons supposer qu'ici, la voix de l'enseignant participe de la représentation de celui-ci comme gai, ce qui vient éveiller une haine à l'origine des insultes.

Édouard nous dit « *il y a des gens que j'aime pas parce que j'aime pas leur voix* ». Il nous donne l'exemple du directeur de son école élémentaire et ajoute « *en plus il puait de la bouche* ». Ce directeur lui aurait crié dessus à plusieurs reprises, ceci dans une proximité

physique qui lui aurait permis de sentir son haleine. Il nous dit également qu'il n'aime pas son enseignant de science et vie de la terre notamment parce qu' « *il parle fort, a une voix assez bizarre et répète les choses trois fois* ».

À partir de ces propos, nous remarquons que les élèves tendent à présenter leur comportement d'opposition active ou passive comme une réaction aux cris ou au caractère étrange de la voix de l'enseignant. Sur le plan de la dynamique activité-passivité il s'agirait peut-être de ne pas rester passif face au potentiel persécutant de la voix enseignante. Nous avons vu que l'objet voix est particulièrement susceptible de revêtir un caractère persécutant dans la relation à l'autre. En effet, selon P. Aulagnier (1975) les premières expériences du sentiment de persécution par un autre naissent dans la relation à l'objet voix maternel. Le déplaisir éprouvé dans la relation à l'objet voix maternel est interprété par l'enfant comme étant causé par le désir de l'Autre. Elle fait remarquer que la voix, le plaisir auditif conditionne tous les autres plaisirs des sens dans la relation primaire à l'Autre. « *toute attente de plaisir va s'accompagner aussi de l'attente de plaisir de la zone auditive, attente d'une voix dont la présence assure qu'on a pas à craindre qu'elle fasse irruption sous une forme qui interdira le plaisir présent en une autre zone et le transformera en du déplaisir* » (1975/2003, p113). La question se pose de savoir si les sujets ne sont pas particulièrement en attente d'une voix enseignante qui sache rester calme, posée même dans les situations les plus extrêmes.

Nous supposons à la suite de C. Blanchard-Laville (2001, p223-227) que la relation pédagogique entre enseignant et élève se fonde en partie sur une enveloppe sonore contenante qui fait, selon nous, écho (peut-être encore en plus en période adolescente) à la première expérience du « *bain mélodique* » maternel (D. Anzieu, 1976) et d'accordage vocal intersubjectif dans le « *partage esthésique* » (R. Roussillon, 2008) ayant participé à la constitution de l'enveloppe du sujet dans la relation aux premiers objets d'attachement. Dans cette perspective les cris de l'enseignant font intrusion dans la mesure où ils traduisent une perte de distance relationnelle, l'enseignant étant "hors de lui" se rapproche dangereusement de l'élève incriminé. Les cris de l'enseignant font irruption et intrusion dans l'ambiance sonore propre à une relation enseignant-élèves, ou ne permettent pas que se constitue l'ambiance sonore suffisamment contenante et enveloppante.

Nous supposons que la voix perçue comme criante ou étrange, bizarre de l'enseignant fait aussi, et peut-être surtout, intrusion, en ce qu'elle éveille, vivifie des désirs et fantasmes inconscients puissants rejetés, réprimés ou refoulés qui menacent d'entrer par effraction dans le moi. Nous avons ainsi proposé l'interprétation selon laquelle la voix de l'enseignant masculin ferait dangereusement écho aux fantasmes en position passive de certains sujets.

Les cris de l'enseignant éveilleraient chez Ibrahim et Naïma des fantasmes masochistes (voir p316).

Il se peut, par ailleurs, que la voix enseignante prenne un caractère insupportable en ce qu'elle entre excessivement en résonance avec la dimension acoustique du surmoi ou autrement dit la "grosse voix" surmoïque de chaque sujet. Freud a en effet insisté sur les fondements acoustiques de l'instance qu'il nomme le surmoi dont le « *rôle est assimilable à celui d'un juge ou d'un censeur à l'égard du moi.* » (J. Laplanche & J. B. Pontalis, 1988, p471). Il propose d'envisager les fondements du surmoi comme une intériorisation de la voix paternelle, la grosse voix de « *ce père de l'enfance, tout puissant, omniscient, parfait* (qui) *lorsqu'il est incorporé à l'enfant, devient une force psychique interne que nous appelons en psychanalyse Idéal du Moi ou Surmoi.* » (1923/1967). Ainsi écrit-il dans le Moi et le Ça : «*Étant donné le rôle que nous avons assigné aux traces verbales inconscientes qui existent dans le Moi, on peut se demander si le Surmoi, lorsqu'il est inconscient, ne se compose pas de ces traces verbales ou de quelque chose d'analogue. Notre réponse à cette question sera modeste et réservée: nous dirons notamment que si le Surmoi ne peut renier ses origines acoustiques, que s'il est vrai qu'il forme une partie du Moi et que ces représentations verbales (notions, abstractions) sont plutôt de nature à le rendre accessible à la conscience, il est également vrai que l'énergie de fixation inhérente à ces contenus du Surmoi provient, non des perceptions auditives, de l'enseignement ou de la lecture, mais de sources ayant leur siège dans le Ça*» (1923/1967, p226).

Dans ces conditions les comportements d'opposition des sujets peuvent être compris comme une défense contre l'intrusion par la voix enseignante en se barricadant derrière une opposition passive, en se confrontant physiquement à l'enseignant ou en couvrant la voix intrusive par sa propre voix.

3. La sensation tactile : Toucher/être touché, former/être déformé :

3.1 Explorations tactiles et remise en jeu du partage esthésique :

Les sujets n'évoquent pas directement la question du toucher entre élèves et professeurs si ce n'est à travers des scènes de confrontation physique élève-professeur. Cependant les deux enseignantes interviewées abordent ce sujet, nous faisant remarquer que les élèves inscrits en classe relais ne supportent pas d'être touchés par l'enseignant et par

contre se touchent beaucoup entre-eux. À partir de nos observations, il nous a effectivement semblé que les élèves étaient très tactiles entre-eux selon différents modes : en se frappant, luttant au corps à corps, s'étreignant ou jouant à des jeux, chacun se touchant (se titille) alternativement. Une enseignante note également que les élèves ont tendance à la toucher à certains moments, ne sachant pas garder une distance physique correcte dans la relation. Sur le plan de la dynamique activité-passivité nous supposons qu'ils prennent plaisir à jouer avec l'alternance des positions active-toucher l'autre, et passive-être touché par l'autre.

Peut-être se rejoue t-il une expérience de l'ordre du partage esthésique mais cette fois dans la relation aux pairs. Nous rappelons que le partage esthésique est un concept introduit par R. Roussillon (2008) pour traduire les processus en jeu dans la relation précoce entre l'enfant et sa mère. Se déploierait une relation dite homosexuelle en double qui par une certaine chorégraphie en duo basée sur des jeux de miroirs (déformants), des ajustements mimo-gesto-posturaux réciproques, permet à l'enfant de se familiariser avec ses sensations et excitations. Dans ce ballet à deux le toucher prend sans doute une place importante. Le partage esthésique dans le cadre de la relation homosexuelle en double se caractérise par l'alternance des positions passives et actives (manger/être manger, voir/être vu, exciter/être excité, etc...) dans la relation à la mère. Nous avons proposé l'idée selon laquelle l'enfant pouvait développer dans de telles conditions un suffisamment juste équilibre entre passivité (capacité et plaisir à être excité et affecté) et activité (maîtrise de soi et de l'autre, activité de création).

Les jeux de toucher des pré-adolescents et adolescents (dans l'enceinte et hors de l'enceinte de la classe et de l'école) peuvent selon nous être considérés comme une actualisation de procédés qui s'étayent sur, et rejouent, les expériences de partage esthésique de l'enfance. Le partenaire de jeu qui n'est plus la mère mais le camarade serait investi sur un mode proche de la relation dite homosexuelle en double. Par ces jeux il s'agirait avant tout de se réapproprier un corps en changement, notamment une enveloppe corporelle devenue plus excitable et reconfigurer les enveloppes psychiques mises à mal. Du point de vue de I. Melo (2006, 2011) les changements pubertaires remettent toujours au travail les traces laissées par le partage esthésique initial, constitutives du narcissisme primaire (narcissisme garant de l'unité et de l'unicité du sujet). Ainsi écrit-il « *J'aime à penser que ce partage esthésique et cet accordage émotionnel s'engrangent dans le corps, constituent le corps, conceptualisé comme instance, et fondement charnel de la subjectivité, mais surtout s'inscrivent comme les traces corporelles des identifications primaires, du narcissisme primaire. À ce titre, ces traces doivent se remanier profondément à l'adolescence en raison des transformations*

pubertaires du corps et de l'avènement de la génitalité au sein des relations d'objet. Le sujet change et les identifications primaires se précarisent. Le risque d'un effondrement narcissique résultant d'un retour traumatique de la « scène originaire » est d'autant plus présent que les parents, de par la sexualisation de leur imago, ne peuvent plus remplir le rôle de miroir primaire, qu'au prix d'un clivage entre objet narcissique et objet sexuel. Mais c'est surtout vers les autres objets que l'adolescent va se tourner pour une remise en jeu de ses identifications primaires. Le ballet de l'homosexualité primaire en double va alors se rejouer, avec des amis, avec des adultes choisis, et, lorsqu'une entreprise thérapeutique est nécessaire, avec son psychanalyste. » (2006, p276). Il se pourrait que bon nombre de sujets reçus en classe relais éprouvent de façon particulièrement vive, le besoin de rejouer avec leurs camarades le partage esthésique initial pour faire face à des changements pubertaires difficilement assimilables.

Nous n'avons pas observé nos sujets pour voir s'ils investissaient particulièrement la relation tactile aux autres. Nous avons, tout de même, pu remarquer qu'Helder et Hans avaient tendance à s'amuser, à se toucher l'un et l'autre dans l'enceinte de la classe relais pendant des temps informels (pause, récréation). Nous avons déjà fait remarquer que Kevin semblait entretenir une relation très tactile avec une fille, élève en classe relais.

Les propos de Madame B renvoient directement à ce plaisir, voire ce besoin, de (ré)expérimenter la sensation tactile mais cette fois-ci dans le rapport à des objets inanimés présentant certaines qualités de malléabilité, ceci dans un cadre contenant garanti par l'adulte, (enseignant et/ou éducateur) favorisant peut-être une certaine régression (encadrée) vers la reviviscence d'expériences primitives .

Ces propos de Madame B sont venus spontanément en association à une remarque que nous avons émise. Nous lui avons fait part de notre impression que les comportements qu'elle nous décrivait nous paraissaient témoigner d'une immaturité chez ces adolescents et pré-adolescents. Le terme d'immaturité semble avoir fortement fait écho à son expérience relationnelle et au travail réalisé avec ces élèves autour « *de la patouille* ». Voici ce qui s'est dit : « *[oui, c'est assez immature comme comportement.]*
Ah ! Je ... alors là ! je pense qu'en matière d'immaturité il y a ce qu'il faut ! Parce qu'ils n'ont pas eu, comment dire. Je pense que ce sont des enfants, soit qui n'ont pas eu, soit qui ont oublié que euh... tout ce qu'on fait quand on est petit avec sa maman quoi. On fait de la patouille, on fait de la pâte à sel, on fait, on prépare des gâteaux. Donc, nous on les emmène une fois par semaine, enfin une fois par semaine... On a un atelier de pâtisserie à la MJC d'à

côté où ils choisissent des recettes. On fait de la proportionnalité pour savoir combien il en faudra à partir d'une recette de 4 pour en faire pour 25, et ils les fabriquent le jeudi après-midi pour distribution aux élèves de primaire qui vont faire l'aide aux devoirs à la MJC. Donc c'est pas pour eux. Alors et le moment de la patouille, hein, j'prends pas la cuillère je vais mettre mes mains dedans ! Hein, c'est des sensations de petit, ce sont des besoins de petit, ce sont des choses qui n'ont pas été réglées quand ils étaient petits. » (L224-234).

Nous avons remarqué que l'investissement de l'activité pâtisserie se retrouve dans chacune des trois classes relais. L'autre enseignante, Madame K, relève également que la cuisine est une activité (et peut-être un lieu) fortement investie par les élèves mais à la différence de Madame B elle insiste moins sur la dimension tactile (la patouille) et plus sur la dimension orale. « *la nourriture pour vous (lapsus ?) euh... pour eux c'est quelque chose de très important. Euh … il y a des élèves, comme Hédi par exemple, qui ne font rien ! Qui ne veulent faire que de la cuisine parce qu'on mange après.* » (L108-109).

Madame B, en réaction à cette intuition de quelque chose qui n'a « *pas été réglé* » dans l'enfance, et qui concerne en premier lieu l'expérience tactile en compagnie de la mère, décide de confectionner une sorte de "doudou" qu'elle nomme « *berlingot* », qui possède comme propriété notable d'être malléable, c'est à dire qu'il peut être déformé dans une certaine mesure, et sa forme initiale ne représente pas un objet en particulier, si bien que chacun peut y voir, y projeter ce qu'il désire. Nous dirions en cela qu'il est malléable physiquement et psychiquement. Par ailleurs, c'est un objet doux, assez résistant et pourvu d'une ficelle (on peut donc l'attacher, le suspendre, le balancer). Voici comment elle leur a présenté cet objet : « *je leur ai expliqué un par un, euh... en restant très discrète que « bon ben voilà ! J'ai fait ça pour vous, vous pouvez faire comme ça » - elle nous montre, manipule le "berlingot"- « et puis si vous êtes vraiment fatigués, posez votre tête dessus. Vous l'attachez, il y a une étiquette avec votre nom. Vous l'attachez là. Ça reste. Pas le droit de faire Thierry La Fronde. » Ça ils ne connaissent pas mais pour moi c'est une référence. « Voilà ! Vous faites des truc intelligents avec. Je vous le prête, ce n'est pas à vous et vous ne faites pas de bêtise avec sinon c'est retiré. »* » (L225-234). D'après les observations de Madame B la plupart des élèves investissent fortement cet objet mais d'une manière particulière qui lui évoque le comportement de petits enfants. « *Donc euh, donc là en fait. J'sais pas si vous avez déjà vu des enfants sur des peluches, des petits, ils grattent la couture. [oui] et ils vont en général toucher que l'étiquette. Eh ben là c'est, y a un trou ! [elle nous montre le berlingot abîmé] il faut juste que je répare hein ! C'est une recherche de petits enfants qui ont deux ans quoi. [mais ils l'investissent cet objet ?] ah ben tous. Tous. Sauf que*

là, j'en ai deux à réparer. Ils se les piquent, donc là on fait une petite pause parce qu'ils se les piquent. » (L254-261).

Le goût prononcé des élèves pour « *la patouille* » et l'investissement des "berlingots" peut témoigner d'un besoin de remettre au travail le processus d'expérimentation des sensations, la création d'un espace transitionnel dans lequel puisse se déployer les premières formes de symbolisation (symbolisation primaire) dans le rapport à ce que R. Roussillon (2008) nomme l'objet médium-malléable.

3.2. Expériences tactiles parfois transgressives et activité de formation :

Nous envisageons le pétrissage manuel de la pâte et la manipulation du "berlingot" comme une mise en jeu du rapport à l'informe, dans la mesure où ces activités seraient autant de façons d'imprimer une forme sur une matière informe, façons de "donner forme" à l'informe sans oublier la perspective finale, dans le cas de la pâtisserie, d'en faire un objet bon à consommer oralement par soi et par d'autres. Nous y voyons un parallèle avec le travail de l'adolescent et du pré-adolescent qui, saisi par l'informe des changements pubertaires est tenu de pouvoir créer une bonne forme de soi à partir de la matière brute fantasmatique et pulsionnelle. Nous envisageons également le parallèle avec la problématique de la formation logiquement mise en jeu dans le milieu scolaire : nous nous demandons si l'investissement particulier de la patouille ne traduit pas un désir de préserver ou de reprendre une position active de formateur, plutôt que d'être formé ou d'être en formation. Dans ce cas, le plaisir d'imprimer une forme sur une pâte molle ou un "berlingot" serait, entre autres, lié à l'assouvissement d'un besoin d'emprise destiné à contre-investir la menace d'être formé-déformé par la transmission scolaire. Nous rappelons que pour R. Kaës, « *une des manifestations typiques* » du « *fantasme nucléaire* » de la formation « *on (dé) forme un enfant* », « *est vérifiable dans le jeu des enfants construisant, dessinant, modelant dans la glaise ou dans la plastine* » pour « *à l'instar de leur mère exercer leur désir de former et de détruire* » (1975/2007, p5).

Les sujets de notre recherche n'évoquent pas un goût particulier pour le modelage de l'informe dans le cadre d'activités cuisines ou autres. Cependant nous avons vu que plusieurs expriment, chacun à leur manière, un désir d'échapper à la forme scolaire et/ou de la mettre à l'épreuve pour en tester la souplesse, l'élasticité et la fermeté, ceci notamment par un certain usage du corps. Plusieurs expriment le désir de prendre une part active dans la formation par

la réalisation d'exposés en petit groupe (Selma), la participation à des débats avec l'enseignant (Ibrahim) ou simplement en s'impliquant dans l'échange en demandant souvent la parole en classe (Idir). Naïma nous dit aimer les pédagogies qui favorisent la participation orale. Lorsque nous lui demandons ce qu'il attendrait des enseignants, Helder nous répond entre-autres qu'il souhaiterait que « *une fois par semaine on puisse faire des jeux dans la classe* ». L'idée de jouer entre élèves, et avec les enseignants, va selon nous dans le sens de la promotion d'une relation pédagogique moins marquée par la dissymétrie actif-enseignant / passif-élève. Nous avons, par ailleurs, remarqué que la majorité des sujets disent investir des enseignants à l'écoute, attentifs, compréhensifs, donc qui peuvent se laisser toucher, voire modeler, par ce que les élèves expriment faisant ainsi preuve d'une passivité d'accueil. Nous supposons que la plupart des élèves attendent d'une certaine manière que l'enseignant soit selon l'expression familière, "une bonne pâte″ (à former, à manger). Ces différents éléments témoignent, nous semble-t-il, d'un désir de ne pas se conformer passivement au moule proposé-imposé par l'établissement scolaire, mais y imprimer sa marque et donc le déformer dans une certaine mesure. Il s'agit également de participer à sa formation (se former) et d'éviter le sentiment d'être formé-déformé.

Nous savons que l'exercice du toucher et de la préhension sont des voies privilégiées de la pulsion d'emprise. Sur le plan de la dynamique activité-passivité, l'enjeu des jeux tactiles entre pairs pourrait donc être avant tout d'expérimenter l'alternance des positions d'exercer une emprise sur l'autre et d'être sous emprise de l'autre. L'investissement de la patouille et du "berlingot" peut également être envisagé sous l'angle de l'exercice de l'emprise. Selon Ph. Jeammet (2014) « *la quête de sensation* » à l'adolescence constitue « *une réponse possible à l'impuissance* » devant, notamment, le débordement émotionnel; « *ces réponses* (les différents modes de recours à la sensation) *ont un effet positif sur l'image de soi, parce qu'elles donnent au sujet le sentiment de redevenir acteur de sa vie, d'échapper à l'impuissance et de renforcer une identité incertaine, voire mise en péril. Qu'est-ce qui est susceptible de susciter une telle adhésion à ces réponses, quelles qu'elles soient ? À mon sens, le point commun se situe toujours dans le défaut de ressources internes de sécurisation et sa conséquence principale : la nécessité de développer une relation d'emprise et de se cramponner à des éléments perceptivo-moteurs de la réalité externe ou à une conviction interne. La sécurité que le sujet n'a pas, il la trouve dans l'effet de soulagement apporté par le comportement actif qui lui redonne une position d'agent de sa vie.* » (p702).

Nous nous demandons également si les adolescents et pré-adolescents reçus en classe relais ont besoin de rejouer quelque chose qui concerne l'interdit du toucher tel qu'il est défini par D. Anzieu (1984). C'est un interdit duel en ce qu'il « *concerne à la fois la pulsion sexuelle et la pulsion agressive* ». Il propose une formulation de cet interdit sous la forme d'un ensemble de commandements : « *ne touche pas les objets inanimés que tu pourrais casser ou qui pourraient te faire du mal ; n'exerce pas une force excessive sur les parties du corps fragiles et vites douloureuses du corps des autres personnes et plus généralement des êtres vivants (cet interdit vise à protéger l'enfant de l'agressivité, la sienne et celle des autres). Ne touche pas avec insistance sur ton corps, sur le corps des autres, les zones sensibles au plaisir, car tu serais débordé par une excitation que tu n'es pas en état de comprendre et de satisfaire (cet interdit vise à protéger l'enfant de la sexualité, de la sienne, celle des autres) ; dans les deux cas l'interdit du toucher met en garde contre la démesure de l'excitation et sa conséquence, le déferlement de la pulsion.* » (1984/2007, p176). Une autre dualité caractérise l'interdit du toucher en cela qu'il « *est à double face, une face tournée vers le dehors* » qui s'étaye sur les proscriptions de l'entourage concernant le toucher, et « *une face tournée vers la réalité interne* » dans laquelle l'interdit trouve son origine. La face interne de l'interdit du toucher correspond au *« besoin pour l'appareil psychique de se différencier* » et d'ainsi constituer « *une frontière, une interface entre le Moi et le Ça.* ». L'interdit du toucher viendrait également soutenir la frontière entre le dedans et le dehors. Il « *sépare la région du familier et la région de l'étranger* » et en cela participe de la constitution d'une enveloppe qui délimite les espaces. Il nous semble que par leur comportement les adolescents et pré-adolescents expérimentent la transgression de l'interdit du toucher dans la relation à l'autre, mais cet autre ne doit pas être un adulte, d'autant plus un ou une enseignante. Selon D. Anzieu « *l'interdit œdipien inverse les données de l'interdit du toucher : ce qui est familier au sens premier de familial, devient dangereux par rapport au double investissement pulsionnel, d'amour et de haine : le danger est celui jumelé de l'inceste et du parricide (ou du fratricide) ; le prix à payer est l'angoisse de castration.* » (1984/2007, p178). D. Anzieu nous parle également de « *l'interdit secondaire du toucher qui s'applique à la pulsion d'emprise : on ne peut pas toucher à tout, s'emparer de tout, être le maître de tout.* » (1984/2007, p180). Prenant en compte ces réflexions à propos de l'interdit du toucher, notre hypothèse serait que le toucher de l'enseignant est trop assimilé inconsciemment à un scénario incestueux passif œdipien, c'est pour cela que l'être touché (position passive) par l'enseignant est insupportable. Par contre, toucher l'enseignant (en position active sur un versant d'emprise) semble plus supportable d'après le discours d'une des enseignantes de classe relais.

Nous relevons des signes indiquant que le toucher mêlé à des enjeux d'emprise, dans la relation à l'autre, prend une place importante dans le discours et le comportement de plusieurs de nos sujets.

Hans attire notre attention sur la question de la transgression du toucher dans la relation enseignant-élève. Il nous dit : « *un enseignant* (de collège) *m'a giflé et j'lui ai dit mon père n'a jamais levé la main sur moi alors c'est pas toi qui peut le faire.* ». Ainsi la transgression du toucher (à visée d'emprise) par l'enseignant semble directement faire écho à la transgression du toucher par le père dans l'esprit de Hans.

Oscar frappe un de ses camarades dans l'enceinte de la classe relais sur un temps informel (juste avant d'aller à la cantine), tout de suite après la passation du Rorschach qui semble l'avoir particulièrement excitée. Le toucher violent semble donc avoir un effet d'apaisement de l'excitation à ce moment-là. Il n'avait a priori aucune raison de le frapper et nous avons été surpris de son comportement. Il ne l'a pas frappé fort, nous semble-t-il, mais de façon assez fulgurante et par surprise, l'enjeu n'étant pas de lui faire mal mais peut-être bien de le toucher assez violemment pour éprouver une limite menacée par le débordement excitationnel. Le camarade objet de cette attaque a semblé surpris mais n'a pas réagi par une contre attaque, n'a pas exprimé de douleur et ne s'en est pas offusqué. Le comportement d'Oscar nous a semblé relever à la fois de la décharge motrice et du jeu, ou d'une tentative de jeu tactile avec (ou au détriment de) l'autre.

Nous relevons que plusieurs sujets (Yassine, Ibrahim, Naïma, Kevin) disent s'être confrontés physiquement à des enseignants, ce qui peut être considéré comme un type de transgression réelle ou fantasmée de l'interdit du toucher, marqué par des enjeux d'emprise sur l'autre.

Naïma nous décrit la scène ainsi : son enseignant de mathématiques de cinquième lui ordonne de sortir de la classe excédé par son comportement. Elle refuse dans un premier temps de sortir puis, devant l'insistance de l'enseignant, elle accepte finalement de sortir de classe. Elle ajoute que l'enseignant a jeté au sol son matériel scolaire (celui de Naïma) posé sur son bureau. Après être sortie, Naïma revient en classe pour aller chercher un stylo, nous dit-elle. L'enseignant empêche Naïma de rentrer dans la classe en bloquant la porte physiquement (avec le poids de son corps). Naïma nous dit : « *il* (l'enseignant) *a forcé la porte pour pas que j'ouvre* ». D'après sa description nous avons plutôt l'impression que c'est elle qui tente de "forcer la porte" malgré l'opposition physique de l'enseignant. Elle nous dit avoir réussi à ouvrir la porte, mais l'enseignant aurait « *poussé* » Naïma, puis refermé la porte derrière elle. Naïma va d'une certaine manière à l'affrontement physique avec cet enseignant

(et réciproquement !) en insistant pour ouvrir la porte; cependant il nous semble que c'est plutôt l'enseignant qui est dans la transgression en poussant Naïma hors de la classe.

Yassine a été orienté en SEGPA au niveau de la cinquième; il y est resté quelques mois puis est revenu dans un cursus standard parce que, nous dit-il, « *le niveau était trop bas* » en SEGPA. Il nous dit « *j'm'embrouillais physiquement avec le prof* (de SEGPA) » et ajoute « *mais c'était un bon prof, j'l'aimais bien* ». Ici le contact physique recèle sûrement des enjeux d'emprise, associés à cette idée de s'extraire d'un "niveau trop bas" par la confrontation avec un homme enseignant, mais révèle peut-être aussi un désir de contact physique avec un homme apprécié et possible substitut d'une figure parentale.

Ibrahim nous décrit son altercation avec un enseignant d'éducation physique et sportive. Ibrahim nous dit s'être insurgé contre l'enseignant parce que celui-ci aurait jeté un objet en bois ayant frôlé une élève qui a crié. L'enseignant aurait demandé à Ibrahim « *pourquoi tu me tutoies ?* » puis l'a touché avec la main et Ibrahim a réagi en le saisissant par le col. L'altercation n'est pas allée plus loin dans la confrontation physique. Ici la première transgression du toucher vient de l'enseignant, Ibrahim réagit vivement, et un cran au dessus, en saisissant fermement l'enseignant par le col comme s'il voulait "en découdre".

Kevin évoque plusieurs faits de confrontation physique avec les enseignants mais ne décrit pas vraiment les circonstances du passage à l'acte et l'objet du conflit.

Il nous semble donc que ces quatre sujets sont, ou ont pu être à un moment donné de leur parcours scolaire, particulièrement susceptibles d'"aller au contact" avec certains enseignants dans le cadre de situations conflictuelles.

Ces comportements posent selon nous la question du désir et/ou du besoin de toucher et d'être touché par l'enseignant. L'expérience du toucher remplirait diverses fonctions tout à la fois d'emprise, de mise en acte des contenus fantasmatiques et de satisfaction des désirs (désir œdipiens de rapprochement incestueux avec la figure paternelle ou désir régressif d'un corps à corps avec la figure maternelle par exemple) liés au contact physique avec certains enseignants. Nous relevons, au TAT et au dessin, des indices indiquant un désir d'être dans un échange tactile avec des adultes incarnant des figures parentales ou enseignantes.

Aurélien dessine un enseignant et un élève qui se serrent la main avant de se séparer.

Édouard dessine avec une excitation manifeste un enseignant qui fouette un élève, ce qui peut être conçu comme la mise en scène d'un plaisir tactile (le toucher du fouet sur la peau) masochiste dans la relation à l'enseignant. Nous avons vu qu'Édouard peut mobiliser particulièrement chez l'adulte l'envie de le secouer (voir les chapitres sur le fantasme de séduction dans la relation enseignant-élève et sur le traitement des affects).

Nous avons pu relever dans les protocoles de projectifs des sujets, les signes d'un fort désir de régression vers l'inclusion dans un contenant maternel ou vers la relation duelle avec une figure maternelle (voir p217-218). Dans ces conditions peut-être est-il difficile pour nombre d'entre eux de respecter l'interdit du toucher.

Nous observons à la planche 10 du TAT (elle présente deux personnages non différenciés sur le plan des générations, dans une communication tactile associée à une grande proximité physique) qu'Helder et Georges manifestent un désir de proximité avec une figure parentale : le père pour Helder et la mère pour Georges. Cette proximité en passe par la communication tactile. L'interdit du toucher ne semble donc ici pas suffisamment remplir sa fonction de mise à distance du ou des parents pour soutenir l'interdit de l'inceste.

3.3. Désir de toucher l'autre affectivement :

Le désir de toucher l'enseignant et plus largement l'adulte au sein de l'école nous semble également mis en jeu sur le versant des affects et de l'excitation. Il s'agirait de toucher au sens d'affecter, d'exciter ou de sidérer l'autre enseignant (et plus largement l'adulte) par l'effet de surprise, le « *n'importe quoi* » (Sinan), les propos transgressifs et la mise en acte des fantasmes dans l'espace classe. Il s'agit, peut-être aussi, de faire vivre à l'enseignant l'expérience de l'informe et de l'intrusion par l'autre interne, à laquelle ils sont confrontés (et se confrontent) au quotidien. Pour ce faire, le langage du corps est fortement mis à contribution.

Nous pensons à notre saisissement en observant la scène d'Édouard qui se couche devant l'adulte relais pour ne pas aller en récréation. Nous avons également été surpris et saisi par le comportement de Kevin lorsqu'il s'est allongé devant nous en réaction au terme de psychologue. Nous pensons à Ibrahim qui nous dit avoir fait irruption dans la salle d'une enseignante de SVT pendant qu'elle donnait son cours pour lui adresser des reproches - « *vous êtes une faux cul !* » lui aurait-il dit – et repartir sans laisser à l'enseignante le temps de répondre. Nous pouvons imaginer l'effet de sidération provoqué chez l'enseignante (et les élèves).

Nous pensons à Oscar positionné à l'entrée de la classe qui, sur un temps interstitiel (la récréation), devant nous et Naïma, fait des mouvements qui ressemblent fort au coït. Nous pouvons nous demander s'il ne s'agit pas, entre autres, de choquer l'adulte que nous sommes par ce comportement (et choquer Naïma également).

Helder vise certainement à provoquer une réaction de saisissement chez nous en tenant des propos qui font allusion à une relation amoureuse maître-élève et une relation incestueuse mère-fils. Nous rappelons qu'il évoque subrepticement lors du dessin un élève qui demande l'enseignant en mariage. Au TAT, à la planche 13MF, il évoque, encore furtivement, la possibilité d'une relation incestueuse mère-fils. La scène finale de son récit à la planche 16 du TAT montre cette tendance à avoir recours à des propos évoquant l'inceste dans une visée d'attaque de l'adulte. Ainsi Philippe lance à Jean Pierre (celui qui a tué son père) dans un dernier sursaut avant de mourir (et avant de terminer la passation du TAT) : « *nique ta mère !* ».

Yassine dit partir de la classe en claquant la porte lorsqu'il est exclu par l'enseignant.

Aymeric devant nous et un camarade, pendant un temps informel, s'installe derrière le bureau de l'enseignante de classe relais et énonce « *appelez moi maître !* ». Nous pouvons supposer que cette mise en scène nous est en partie adressée visant à provoquer chez nous une réaction émotionnelle, nous toucher.

Deux sujets manifestent clairement le désir de "mettre de l'huile sur le feu" de l'agacement du professeur. Georges nous dit ainsi « *j'en profitais pour être insolent* » lorsque la relation était problématique avec un enseignant. Oscar nous fait part de son désir d'énerver « *encore plus* » les enseignants qui lui paraissent agacés.

Certains sujets tenteraient également de faire rire les enseignants. C'est le cas d'Oscar qui nous dit faire, en classe, « *des blagues* » appréciées par certains enseignants (surtout des enseignants d'arts plastiques). Ce peut être le cas d'Helder qui nous dit « *j'fais un peu le con* (en classe) *pour qu'ils rigolent parce que j'aime pas voir les gens malheureux* ». Nous observons également qu'Édouard fait souvent rire l'enseignante de classe relais par ses remarques (contrairement à l'éducatrice et l'adulte relais qu'il tend plutôt à exaspérer).

Dans l'optique de resituer nos observations dans le cadre de la dynamique activité-passivité, il nous semble que les sujets de notre recherche sont particulièrement susceptibles de s'inscrire dans une exploration active intensive des sensations tactiles dans la relation à l'autre et aux objets. La majorité de nos sujets semblent chercher à toucher physiquement et/ou émotionnellement les enseignants, provoquer un saisissement par la colère, le rire, la surprise, etc... Ils se positionnent ou tentent de se positionner ainsi dans le rôle actif de celui qui affecte (infecte?) l'autre adulte. Nous retrouvons ce positionnement actif (de l'élève qui touche affectivement l'autre adulte) à travers des phénomènes groupaux susceptibles de mettre l'adulte dans un état de submersion excitationnel ou autrement dit "hors de lui".

Ainsi, dans le cadre de moments partagés avec les élèves de classe relais nous avons eu quelques fois l'impression d'être confronté à une excitation et une agitation de groupe qui ne trouvait pas à se fixer et s'unifier dans une forme stable. Notre vécu de ces scènes groupales nous évoque le phénomène de « *contagion émotionnelle* » tel que décrit et étudié par D. Toubert-Duffort (2007) à partir d'une expérience clinique (elle est psychologue clinicienne) auprès d'enseignants et de groupes d'élèves inscrits dans un parcours scolaire adapté (classe pour l'inclusion scolaire, classe à l'hôpital). La contagion émotionnelle désigne un phénomène groupal caractérisé par « *des co-excitations internes et des co-excitations mutuelles importantes* (qui) *se produisent, s'entretiennent, dans un jeu complexe de projections et d'identifications réciproques. La pluralité dans la situation de groupe induit des expériences, au moins passagères, de débordement et de mise en faillite de la capacité à associer stimulations excitatrices et représentations. L'adolescent, l'enfant, souvent même l'adulte peuvent se sentir débordés. Des manifestations d'agitation, voire des actes de violence désordonnés, « insensés », signent dans ce cas la rupture du pare-excitations. Le groupe se met alors à fonctionner comme un organisme instable, indifférencié, au sein duquel les limites individuelles deviennent imprécises.* » (2007, p105).

Ceci correspond assez bien nous semble-t-il à notre expériences de certaines scènes groupales en classe relais qui ont pu nous donner l'impression d'un groupe indéterminé, informe ou chaotique. Nous faisons référence à des scènes de jeu en groupe sur des temps institutionnels dédiés aux activités ludiques. Nous avons ainsi assisté puis participé à des jeux de UNO dans deux classe relais au cours desquels nous avons ressenti une tension, une excitation groupale, chaque élève se "titillant", s'invectivant mutuellement dans une atmosphère ludique mais dont nous nous demandions à chaque instant si elle ne pouvait pas virer vers l'affrontement verbal et physique. Nous pensons également à une partie de Monopoli durant laquelle les élèves (un groupe de 4-5 élèves) étaient tous particulièrement excités (sauf Édouard dont nous rappelons qu'il dit ne jamais s'énerver) nous donnant l'impression d'une cacophonie mêlant cris, insultes, tricheries et propos dépréciatifs à la limite de l'irrespect dirigés vers l'adulte relais qui encadrait le groupe. Pendant cette partie un élève donnait particulièrement de la voix pour exprimer son mécontentement concernant le déroulement du jeu. Ses cris faisaient effraction et étaient difficilement supportables pour nous. Nous avons observé après le temps de jeu que cet élève agressait physiquement d'autres élèves au sein de la classe relais. Il a notamment donné un fort coup de pied dans vélo de Édouard qui tenait son vélo par le guidon et a failli faire tomber un camarade en tentant de lui faire "une balayette". Un autre élève, pendant la partie de Monopoli, s'est levé plusieurs fois

de sa chaise pour effectuer des gesticulations qui nous ont paru peu sensées et comporter une part d'obscénité provocatrice. Nous admirions le calme olympien de l'adulte relais qui ne semblait pas se laisser emporter par la vague d'excitation et d'agitation et soutenait fermement et avec bienveillance le respect des règles du jeu et la poursuite du jeu.

Une autre scène groupale nous a particulièrement marqué. Il s'agit d'un contexte particulier parce que la classe relais a été délocalisée temporairement dans une autre pièce de l'établissement scolaire, ceci pour des raisons également particulières. Nous apprenons en effet en arrivant sur les lieux que cette délocalisation est principalement due au fait que l'agent d'entretien de l'établissement scolaire ne fait plus le ménage dans la classe relais depuis presque un an pour des motifs qui nous sont restés obscures. Les élèves semblent au courant de cela car ; ayant interrogé un élève à ce sujet, il nous répond : « *on a déménagé parce qu'en bas c'est sale, ils ne font pas le ménage* » (nous reviendrons sur cette question). Il faut préciser que c'est le dernier jour avant les vacances d'Avril. Le sujet que nous comptions rencontrer ce jour là n'est finalement pas disponible pour l'entretien et l'enseignante a manifestement oublié notre venue en classe relais, ce qui n'est pas dans son habitude. Il y a une dizaine d'élèves positionnés de telle façon dans la classe que cela nous donne l'impression qu'ils sont éparpillés. Nous choisissons de rester à l'intérieur de l'espace classe et d'observer. Nous sommes d'emblée marqué par le brouhaha et l'intensité inhabituelle de l'agitation qui règne dans la classe. Un élève s'enfuie de la classe et l'enseignante part le chercher laissant les élèves seuls avec nous et l'adulte relais (qui est une femme). Un autre élève sort de la classe par la suite puis revient dans la classe. Un élève s'empare du téléphone portable de l'enseignante devant l'adulte relais qui lui fait reposer. L'adulte relais sort de la classe, semble-t-il pour aller voir l'enseignante qui ne revient toujours pas. Nous restons donc seul avec les élèves. Un élève s'empare à nouveau du téléphone portable de l'enseignante le manipule et le passe à un autre qui le manipule également, l'excitation est à son comble, puis ils reposent le portable lorsque l'adulte relais revient après une brève absence. Sinan dénonce les deux commanditaires de la transgression puis s'énerve voyant qu'aucun d'eux ne veut avouer sa faute. Devant l'enseignante (revenu entre temps dans la classe) et l'adulte relais, Sinan saisit violemment l'élève incriminé par le colle comme pour lui faire avouer sa faute sous peine de recevoir une correction. Nous assistons médusé au revirement de positionnement de Sinan qui quelques temps avant était manifestement tout excité par la transgression dont il se faisait presque le complice et qui maintenant se fait pourfendeur de l'élève ayant fauté. L'élève avoue finalement sa faute puis est séparé de ses camarades, isolé dans le coin de la classe. N'acceptant pas cette mise à l'écart, cet élève semble hors de lui, il

donne un coup de pied dans une chaise puis répète à plusieurs reprise cette expression « *sur la tête de mon grand père ...* » en début de phrase. Après cet épisode et le passage de la récréation l'ambiance nous semble se calmer, être plus sympathique et propice à l'échange. Cependant l'excitation et l'agitation corporelle demeurent dans ce qui nous semble être une atmosphère d'échange et de libre expression verbale et corporelle, implicitement autorisée par les adultes garants du cadre. Par exemple, un élève spontanément se lève, danse et chante dans la classe sans y avoir été invité explicitement par l'adulte. Un autre se lève, pousse des cris et fait plusieurs imitations (imitation de ce qui nous semble être un handicapé mental sévère, imitation d'un oiseau criant fort et volant). Ibrahim se lève et semble faire le tour des objets entreposés au fond de la classe sans que les adultes lui disent de se rasseoir (Il y a en effet au fond de la classe plusieurs objets entreposés dont les productions d'art plastique d'une autre classe). Vers la fin du temps de classe (donc peut de temps avant de partir en vacance) trois élèves (dont Ibrahim) miment une scène d'arrestation musclée d'une individu par des officiers de police au fort accent marseillais. Malgré l'agitation une discussion a pu se dérouler entre adultes (dont nous-même) et élèves autour de différents thèmes : la conduite automobile et le permis de conduire dans différents pays ; les destinations pendant les vacances qui débouche sur un échange autour de la ville de Marseille ; l'émission télévisée Koh Lanta ; les pays que chacun préfère.

Pour traduire cette expérience nous pourrions dire que nous avons eu l'impression d'être entré dans une zone groupale de turbulence dont nous ne sommes sorti vraiment qu'à la fin de du temps de classe. Nous associons cette expérience au phénomène de contagion émotionnelle qui donne l'impression d'une forme groupale instable fait d'une pluralité (de mises en scène, d'agissements, d'attitudes) qui ne se laissent pas unifier en une forme globale.

Ces observations nous conduisent à supposer que plusieurs sujets de notre recherche, par certains propos, agirs individuels ou groupaux, plus ou moins inscrits dans le symbolique, ont tendance à confronter l'enseignant, plus largement l'adulte, au pulsionnel et aux fantasmes qui les animent, et faire ainsi irruption dans la scène (la forme) scolaire, mettre le trouble, le chahut ou plus familièrement "foutre le bordel". Il s'agirait de confronter l'autre à, ou partager avec lui, l'expérience de l'informe, de l'inquiétante étrangeté et du débordement. Nous supposons que l'agitation et l'excitation débridée en groupe dans l'enceinte de la classe autrement appelée le "chahut", peut se concevoir comme une expérience groupale de la déliaison. Selon la conception de J. P. Matot (2011), la déliaison serait à la fois une force (opposée et complémentaire à la liaison), un processus et une expérience qui tend vers la

perte de sens par chamboulement et rupture des liens (entre affects et représentations, entre représentations, etc.) qui garantissent une certaine cohésion du fonctionnement et de l'identité du sujet. Selon J. P. Matot (2011) « l*a liaison correspond à la recherche de sens mais aussi de maîtrise, de contrôle, face à l'insécurité que suscite la confrontation à l'inconnu : elle est au fondement de la croyance, ce « besoin de croire » qui caractérise l'humanité. La déliaison met en œuvre un processus inverse qui, en défaisant ce qui a été lié précédemment, restitue une part de liberté qui rend possible l'intégration de la nouveauté, de la surprise, du changement, et l'instauration de nouvelles liaisons introjectives : la déliaison est ce qui sous-tend la curiosité, le doute, les capacités adaptatives.* ». (p182-183) J. P. Matot (2011) défend donc l'idée selon laquelle l'expérience de déliaison en période adolescente comporte une potentialité créative nécessaire en ce qu'elle permet de délier pour relier autrement. J. B. Chapelier constate d'ailleurs à travers sa pratique des groupes psychothérapeutiques que « *l'excitation* (déliée des représentations) *induit un chaos, un désorganisation momentanée du groupe, nécessaire pour que reprenne une activité fantasmatique, à savoir : l'expression des pulsions et les désirs sous-jacents, alors même que des jeux organisés (et ritualisés) pétrifiaient le groupe dans une position défensive.* » (2011, p67). Il conviendrait donc de se demander si certains chahuts groupaux en milieu scolaire et agissements individuels transgressifs (par rapport à la règle de l'établissement) ne relèvent pas d'une déliaison soutenant un processus créatif adolescent.

IV. Vers une créativité en milieu scolaire ?

1. Des usages de l'acte dans une perspective de création subjectale et inter-subjectale :

Nous constatons chez la plupart de nos sujets un goût certain de la mise en scène de soi dans l'espace classe par le geste ou par une alliance du geste et de la parole, le plus souvent à travers des comportements transgressifs ou plus généralement hors-cadre. Nous avons déjà relevé différents actes qui ne peuvent laisser indifférent et sont manifestement adressés à des spectateurs adultes et/ou élèves.

Selon Ph. Gutton (2008) « *se créer* » en période pubertaire et adolescente « *c'est d'abord paraître* ». Il se pourrait que la scène scolaire mobilise particulièrement pour nos sujets l'enjeu du paraître par la mise en scène agie. Ph. Gutton écrit que « *se présenter aux regards est une initiative soumise aux affres et aux joies de la procréation : on se voit éclore,*

et non seulement jaillir, poindre, mais aussi « maintenir la forme, vaille que vaille. Cette émergence a une dimension essentiellement active, issue de la double passivation infantile et pubertaire. » (2008, p102). Ph. Gutton (2008) suppose que cette démarche de se présenter est principalement sous-tendue par un fantasme d'auto-engendrement.

Il postule que « *la création se bloque* » lorsque « *l'ambivalence de la montrance* » (entre révéler et voiler, entre exhibitionnisme, honte, inhibition et pudeur) « *cède le pas aux extrêmes ordalique de l'autosacrifice : il n'y a rien à voir, c'est la grisaille de la morosité ou, alors, c'est l'inverse, il y a trop à voir, et c'est l'agitation, l'instabilité des apparences.* » (2008, p105). Les sujets de notre étude semblent particulièrement osciller entre ces deux positions, ce qui témoignerait donc d'une création subjectale difficile mais qui nous paraît tout de même au travail.

Les scènes agies, avec parfois ou souvent la complicité plus ou moins tacite d'autres élèves et/ou de l'enseignant, nous évoquent ce que Ph. Gutton nomme scène pubertaire en ce qu'elles semblent des « *pensées en actes et en figures* » qui impliquent un tiers (1991, p58). Le conflit ou la connivence mis en scène avec certains enseignants nous semblent être interprétables comme des scènes pubertaires permettant de jouer puis, éventuellement, d'élaborer, les fantasmes incestueux et parricides, et plus largement la nouvelle configuration des liens aux objets parentaux.

Ces actes, ces agissements en ce qu'ils ne manquent pas de causer le trouble chez l'adulte, l'exciter ou l'attendrir peuvent être conçus comme une manière de séduire l'adulte potentiel représentant d'une figure parentale. En ce sens il s'agit d'une reprise autrement, cette fois-ci en position active (de séducteur, d'intrus), de la scène primitive infantile. Ce qui est également une caractéristique des scènes pubertaires.

Il convient de rapporter quelques scènes, quelques propos, déjà abordés pour la plupart, qui rendent compte de ce que nous avançons :

Sinan exprime, par son comportement au sein de la classe, son ambivalence entre un rôle de voleur et de bras armé punitif de l'enseignante. Ambivalence de positionnement que nous retrouvons au TAT entre l'investissement des figures du travailleur, du voleur et de celui qui poursuit le voleur. Nous rappelons les faits qui se passent en classe devant nos yeux : Sinan manifeste son excitation complice lorsqu'un des élèves à côté de lui s'empare du téléphone portable de l'enseignante, puis dans un deuxième temps, lorsque l'enseignante cherche le coupable de l'infraction, il dénonce l'élève. Manifestement très irrité par l'insistance de l'élève incriminé à nier les faits, il saisit l'élève par le col et le menace en

quelque sorte de lui "donner une correction" s'il n'avoue pas sa faute. Sa réponse à la planche 16 du TAT indique que le vol agi ou fantasmé participe d'une création (invention d'un scénario) qui permet de pallier la perte mise en jeu par cette planche. Il y a donc création de rôles différents qu'il nous semble difficile d'intégrer dans une composition identitaire globale et qui mettent particulièrement en jeu l'agir et la symbolisation par l'acte.

Édouard met certainement en scène une fantasmatique passive masochiste en se couchant devant l'adulte relais qui lui demande de sortir en récréation. Il est possible que Kevin en fasse de même en se couchant devant nous lorsque nous nous présentons comme psychologue chercheur.

Nous avons assisté à une scène où Ibrahim s'égratigne volontairement le bout du doigt en classe avec des ciseaux, puis demande à l'enseignante de le soigner. Celle-ci ne semble pas surprise de son acte puis va lui chercher un pansement (nous ne nous souvenons plus si elle lui met elle-même le pansement).

Aymeric exprime sa représentation de la position enseignante par cette mise en scène : il se pose sur la chaise de l'enseignante en son absence et dit « *appelle moi maître !* » à un autre élève. Par la suite l'autre élève fait de même et dit « *je vais tester votre QI !* ».

Helder nous dit clairement qu'il fait le pitre en classe parce qu'il n'aime pas que « *les autres soient malheureux* ». Il se crée ainsi un rôle, une identité d'amuseur publique ou d'anti dépresseur qui en passe par la mise en scène agie au sein de la classe. Par ailleurs son récit à la planche 16 est marqué par une grande diversité d'actes à valence symbolique : remplissage boulimique suite au départ de la terre natale, meurtre de l'amante qui lui "*a fait des enfants dans le dos*", tentative de meurtre sur celui qui a tué le père et clôture de l'enchaînement des actes par cette phrase finale « *nique ta mère !* » qui peut également nous semble-t-il être considéré comme un acte verbal.

Sur un temps informel, Oscar positionné dans l'encadrement de la porte d'entrée dans l'espace classe (donc d'une certaine manière entre deux espaces), fait devant nous et Naïma, des mouvements romantiques (mime les battements du cœur) adressés à Naïma, qui reste impassible, puis, un instant (quelques secondes) après, fait des mouvements suggestifs qui semblent mimer le coït et paraissent plus compulsifs et moins adressés que les mouvements précédents (Naïma toujours impassible).

Nous pouvons également considérer l'endormissement feint d'Ophélia, la tête dans ses bras croisés, avachie sur son bureau, lorsque nous allons la voir pour lui proposer de poursuivre l'entretien, comme un langage qui passe par la posture corporelle et non dénué d'une certaine mise en scène de soi au sein de la classe.

Le comportement de Naïma lors de notre première rencontre dans la cour du collège peut être perçu comme une sorte d'acte qui témoigne d'un désir d'entrer en contact avec l'autre adulte homme, d'une certaine manière, de "prendre les devants". La scène est celle-ci : nous entrons dans la cour du collège pendant la récréation et nous nous dirigeons vers la classe relais. Nous croisons un groupe de 4-5 filles et parmi elles une fille entreprend de nous dire un « *bonjour* » auquel nous répondons. Cette fille était Naïma, nous ne nous étions jamais rencontrés auparavant et nous ne savions pas qu'elle était en classe relais. Cette façon de se présenter à nous et d'entrer en contact nous semble après coup cohérente avec la façon dont elle s'est engagée dans la participation à notre étude, engagement sans hésitation et ferme. Cette scène de la rencontre dans la cour peut être considérée comme une mise en scène dont Naïma est l'instigatrice et l'actrice principale, avec les spectatrices que sont ses camarades.

L'acte est prégnant dans ses récits aux planches 12BG et 16 du TAT témoignant d'un positionnement actif face à la problématique de la perte et de la séparation. Nous avons émis l'hypothèse que le récit à la planche 16 exprime un procédé de retournement passif-actif qui consiste à décider de sortir de l'environnement maternel plutôt que d'en être exclue, « *mère est pas contente, du coup, la petite fille ressort et <u>décide de sortir</u> avec ses amis et voilà.* ».

Aurélien par ses actes hétéro- agressifs envers d'autres élèves témoigne peut-être d'un désir de présenter aux autres le masque de l'assassin mais pas de n'importe quel assassin. En effet, le « *logo* » du jeu vidéo « *assassin's creed* » est convoqué au Rorschach semble-t-il pour couvrir l'émergence d'affects en réaction aux couleurs pastel de la planche VIII. Nous avons par ailleurs l'impression en entretien, que son visage reste impassible, comme fermé à l'expression émotionnelle. Après quelques recherches sur le jeu vidéo Assassin's creed, nous pensons que le héros assassin du jeu peut être utilisé comme un support, un média intéressant pour la construction identificatoire de l'adolescent. D'après Wikipédia le scénario initial du jeu est celui-ci : « *L'histoire est axée sur Desmond Miles qui revit les actions de son ancêtre à l'aide d'une machine nommée « Animus ». Son aïeul Altaïr est un assassin d'élite agissant en terre sainte à l'époque de la troisième croisade. Tombé en disgrâce, Altaïr doit exécuter plusieurs missions pour regagner son rang dans sa communauté. Le joueur contrôle librement le héros dans quatre villes (Damas, Jérusalem, Acre et Masyaf) à la recherche de ses cibles. La secte ou société secrète des Assassins présentée dans le jeu est librement inspirée des maigres traces historiques laissées par les Nizârites* (une communauté chiite)*, ainsi que par des récits de fiction comme le roman Alamut* ». Les assassins forment une communauté secrète dont les agissements sont régis par « *trois principes que se doivent*

d'appliquer les membres de l'organisation en toutes circonstances : « Jamais l'épée ne versera le sang d'un innocent », « L'assassin doit ne faire qu'un avec la foule » et « Les actes ne doivent jamais compromettre la fraternité ». Depuis le premier jeu sortie en 2008 d'autres sont apparus, dont le dernier opus sorti en 2017 intitulé « *Assassin's creed origins* ». Compte tenu du potentiel identificatoire que nous semble contenir ce jeu, il nous paraît intéressant de penser les actes hétéro-agressifs d'Aurélien comme symbolisant un mouvement identificatoire à une certaine figure de l'assassin, et non uniquement comme une décharge visant l'écrasement de l'autre interne et externe, de façon à rétablir l'homéostasie narcissique. Nous savons par ailleurs qu'Aurélien fait du hip-hop depuis 4 ans et que ses parents étaient danseurs dans leur pays d'origine, en Côte d'Ivoire. Les parents âgés de 35ans (mère) et 39 ans (père) ne vivent plus de la danse maintenant, Aurélien nous dit qu'ils sont en formation sans plus de précisions. Nous nous demandons si les parents ont pu continuer à exercer leur profession de danseur suite à leur migration en France. L'investissement solide de la danse hip-hop par Aurélien serait la marque de la transmission transgénérationnelle d'un goût pour l'expression de soi par le corps en mouvement. Nous pouvons donc supposer un investissement particulier de la symbolique de l'acte chez Aurélien.

Par ces différentes mises en scène qui procèdent d'une certaine utilisation de l'acte, les sujets nous semblent réaliser quelque chose se rapprochant de l'œuvre du créateur selon la définition de B. Chouvier : « *le créateur est celui qui sait construire un objet capable à la fois de révéler une vérité psychique et de provoquer un choc esthétique. Cela signifie que le créateur a quelque chose de plus que le commun des mortels, quelque chose susceptible de créer chez l'autre un effet de saisissement. Le créateur peut provoquer de l'enthousiasme, il peut engendrer des objets de vénération, dans la mesure où il a en lui le pouvoir de l'excès. Le pouvoir d'aller jusqu'à l'hybris, cette forme de folie inspirée que les grecs attribuaient à Dyonisos.* » (1998, p133). Expression d'une vérité psychique, provocation d'un choc esthétique et excès, voire hybris, nous semblent se retrouver dans certaines des mises en scène des sujets au sein de l'école.

La plupart des agressions verbales ou physiques (par Hans, Ibrahim, Aurélien, Yassine, Naïma, Aymeric, Sinan, Kevin) des enseignants et, plus largement, des comportements transgressifs en classe (Helder, Oscar, Édouard, Georges, Ophélia, Imen) pourraient également entrer dans le cadre de ce que F. Houssier nomme le recours à l'acte, ceci pour deux raisons principales :

- les actes de nos sujets semblent être l'expression de scenarii fantasmatiques (voir la partie concernant la dynamique activité-passivité dans les fantasmes au TAT et dans la relation enseignant-élève) difficiles à mettre en mots. Difficulté que nous constatons notamment à travers la passation des projectifs. Dans ces conditions « *l'acte sert de support représentationnel aux conflits psychiques qui, à ne pouvoir être mis en mots, retournent au langage moteur pour trouver une issue* » (F. Houssier, 2015, p187).
- ces actes comportent indéniablement une dimension d'appel à l'autre (être vu, être entendu, voire reconnu dans ses difficultés, ses désirs, ses capacités) et au traitement par l'environnement (fonction tierce de l'institution scolaire, contenance, être calmé). C'est une « *forme de message adressé à l'environnement familial comme social* » (F. Houssier, 2015, p186).

Le recours à l'acte constituerait « *un moyen de créer un événement intériorisable lorsque le traitement psychique du conflit a échoué.* » (2015, p187). C'est une manière de convoquer l'environnement "à la rescousse", dans une fonction de contenance, au sens de préservation des limites du moi et mise en mots de la fantasmatique et des éprouvés. Il appelle à un travail de l'après coup qui permettra de resituer l'acte et son accueil par l'environnement dans la continuité de l'histoire du sujet. Ce travail nous semble en cours chez les sujets qui auraient recours à l'acte, car nous observons que, pour la majorité d'entre eux, ils peuvent mettre des mots et du sens sur leurs actes "après coup", les intégrant ainsi dans une logique globale permettant de développer un discours cohérent sur eux-même et leur histoire.

Il nous semble que les sujets tendent à intégrer les actes transgressifs et agressifs commis dans l'enceinte scolaire, dans des scenarii qui peuvent être qualifiés d'héroïques selon la définition que propose Ph. Gutton (2013) du héros adolescent. Sur le plan de la dynamique activité-passivité, si nous synthétisons différents éléments caractéristiques du discours de plusieurs sujets, il s'agirait de se raconter (et peut-être souvent un peu de "se la raconter" selon l'expression anciennement adolescente) comme acteur principal d'une opposition au pouvoir adulte scolaire, qui chercherait à le tenir sous une emprise passivante totalitaire, dans un système scolaire excessivement hiérarchisé, excluant l'expression personnelle libre et spontanée. Ces récits flirtent, nous semble-t-il, avec une identification du côté du martyr, de la victime de l'oppression, de l'indifférence des adultes enseignants et du système scolaire.

2. Du héros à la figure du martyr adolescent en passant par le masochisme :

Nous nous demandons si plusieurs conduites des sujets de notre étude ne pourraient pas rentrer dans le cadre de « *la clinique de l'exploit* » (Ph. Gutton, 2013); clinique qui apparaîtrait au devant de la scène lorsque l'écart, entre l'infantile interne (du sujet)/externe (de la société) et le pubertaire, est ressenti comme trop grand, alors« *le regard phallique sociétal se fait dès lors méconnaissant, hostile* ». C'est, selon nous, une façon de concevoir la plainte des sujets vis-à-vis de l'école et des enseignants, du côté d'une communication impossible, d'une indifférence, voire d'une malveillance du corps professoral et du système scolaire. Dans cette situation deux grandes voies peuvent êtres choisies : soit la lutte héroïque, soit la voie du martyre. En sachant que les revirements sont fréquents entre ces deux voies. « *Le « revirement » de l'exploit est toujours présent dans la conduite héroïque. C'est le martyre, soit la souffrance « susceptible de provoquer la mort », que le héros serait prêt à endurer pour le témoignage pubertaire qu'il défend.* ». « *Le héros lui ne se laisse pas faire. Nié, il affirme, solide du fait de « sa vertu supérieure », sa subjectalisation en cours, sa compétence.* » (2013, p293). « *La subjectalisation se dresse devant le politique accusé a minima de la refuser, la répudier, a maxima de la mettre « au ban », l'écraser, la déqualifier. Là où certains se couchent, renoncent à leur métamorphose, se désubjectalisent, le héros se dresse. Il affirme sa volonté créatrice « délinquante » (lorsqu'on le plaque) afin d'être « malgré tout » reconnu par le regard phallique qui le juge.* » (2013, p293).

Certains de nos sujets nous semblent plus du côté du martyr et d'autres du héros.

Dans le groupe des héroïques nous incluons Georges, Aurélien, Oscar, Sinan, Ibrahim, Édouard, Helder, Naïma et Yassine.

Georges nourrit manifestement un scénario d'opposition à un système scolaire dominé par la hiérarchisation des places (voir son dessin), l'élève étant en bas de l'échelle hiérarchique. Lors des confrontations verbales avec les enseignants il tient à avoir le dernier mot, c'est ce qu'il appelle « *répondre* » à l'enseignant. À ce propos Ph. Gutton cite R. Barthes (1977) *« qu'est-ce qu'un héros ? Celui qui a la dernière réplique »* (2013, p297). Par ailleurs lorsque l'enseignant l'exclut, il ne se laisse pas exclure si facilement, tentant de rester en classe, accroché à sa place malgré la sentence de l'exclusion prononcée par l'enseignant.

Aurélien nous dit répondre aux enseignants qui le « *cherchent* », coûte que coûte. « *Dès qu'on me cherchait je me calmais pas, même si on me disait de me calmer.* » Il se présente comme ayant du répondant, pouvant se défendre verbalement lorsqu'il est attaqué. Ainsi le seul exemple qu'il nous donne d'un manque de respect dans la relation à l'enseignant

est celui-ci « *ma prof de français m'a dit pauvre gars et moi je lui ai dit pauvre femme.* ». Ceci nous semble être une scène héroïque dans un cadre de guerre des sexes (voir p209-210). La figure du héros nous semble également mise en jeu dans l'identification potentielle au héros du jeu Assassin's Creed.

Nous distinguons, dans les discours d'Oscar, Sinan et Ibrahim, la mise en scène de la défense héroïque d'une communauté adolescente contre le pouvoir adulte malveillant, car chargé en excès d'une volonté (et d'une fonction?) d'emprise, incarnée par certains enseignants voire le corps enseignant en son entier. « *Cette clinique* (de l'exploit) *nous apprend que le discours (et bien des actions) d'un adolescent ne devrait pas être considéré comme solitaire, il est porte-parole d'une communauté. Héroïque devant l'adultité, dans sa définition socio-politique, l'adolescence n'est pas isolée, elle est considérée ou admirée (plus qu'aimée) par les pairs dont elle est supposée porter les idéaux, étayage du « monde » de l'intergénérationnel. À la guerre comme à la guerre ! Autre définition d'ailleurs du héros : « celle d'un personnage principal dans une œuvre » (n'est-ce pas un bénéfice premier du psychodrame?). Le héros ne défend ni sa cause ni celle des autres, mais celle d'une communauté de pensées, lieu de liens devant le monde des adultes, leurs pouvoirs politiques institutionnalisés et idéologisés; sa conviction intime requiert ces soutiens citoyens. Il est chargé exceptionnellement de cette mission au sein d'une communauté d'amis, et au-dessus d'elle : intersubjectalité et intersubjectivité intriquées. Il n'a pas de pouvoir particulier, il est le représentant élu et lui est déléguée une fameuse autorité.* » (2013, p295-296).

Oscar, lors de notre première entrevue, nous dit ainsi que lorsqu'il s'engage dans une confrontation avec l'enseignant c'est pour défendre le groupe classe insulté ou injustement critiqué. Il prend l'exemple de l'enseignant qui dit « *c'est une classe perturbatrice !* » et/ou crie « *sur tout le monde* » alors que seulement un élève a transgressé la règle. Il se lance dans une critique d'une enseignante qui selon lui reportait sa mauvaise humeur, passait ses nerfs en quelque sorte, sur le groupe classe: « *comme elle est de mauvaise humeur c'est nous, on prend* ». La référence au nous et l'utilisation du "on" sont fortement présents dans son discours, désignant ainsi, nous semble-t-il, la communauté des élèves, ceci sans pour autant effacer l'énonciation à la première personne du singulier "je".

Ibrahim dit d'une certaine manière son affiliation à un certain groupe d'élèves en conflit ouvert avec les enseignants, mis sur le même plan que le rapport conflictuel à la police ou autrement dit "les forces de l'ordre". Voici quelques phrases particulièrement parlantes : « *généralement les élèves comme moi, on aime pas les profs qui crient trop. Si il est dans la rue* (c'est à dire dans la cité où réside Ibrahim), *si il crie il va se faire taper* », « *nous on*

dirait on a pas le droit à la parole », « *les profs pour nous c'est comme si c'était la police, on peut rien faire avec eux.* ».

Sinan et deux amis de longue date (depuis la maternelle) étaient en conflit avec les enseignants, particulièrement en cinquième, les conflits se sont un peu apaisés en quatrième, suite au changement d'établissement scolaire associé à la séparation d'avec ses deux amis, qui sont partis dans d'autres établissements. Sinan n'utilise quasiment pas la première personne du singulier, il utilise exclusivement le "on" et un peu le "nous" surtout pour désigner lui et ses deux amis. Comme si toutes ses expériences relationnelles avec les enseignants, en élémentaire et au collège, avaient été vécues dans le groupe restreint d'amis ne laissant émerger aucune individualité. Voici plusieurs exemples d'utilisation du "on" et du "nous" : « *au collège on se débrouille quand* <u>*on*</u> *n'y arrive pas* » « *au collège les profs* <u>*nous*</u> *aident pas » « au dernier trimestre* <u>*on*</u> *se relâchait* ». « *parfois c'est dur* <u>*on*</u> *lâche l'affaire,* <u>*on*</u> *comprend rien du tout* » et « *ils* (les enseignants de cinquième) *croyaient qu'*<u>*on*</u> *était leur chien pour faire les trucs et* <u>*nous on*</u> *parlait vulgairement comme eux.* ». Nous avons vu précédemment qu'en cinquième surtout, semble s'être établi aux yeux de Sinan un clivage entre d'un côté, les enseignants représentant l'étranger chargé d'une intention d'emprise avilissante , de l'autre, l'ensemble des élèves du collège formant un groupe où règne le familier et l'absence de tension. Ainsi nous dit-il « *en cinquième y avait qu'avec les profs que c'était difficile. On* (les élèves) *se connaissait tous au collège donc il n'y avait pas de tension* ». Sinan a toujours vécu dans la même commune. Certains indices nous laissent supposer une forte affiliation à une certaine communauté de jeunes qui se définit par son ancrage dans cet espace nommé cité ou quartier. Ainsi, au commencement du premier entretien, Sinan nous parle des tensions existant entre la commune d'où il vient et la cité dans laquelle est située la classe relais, ce qui a pu lui poser problème pour son adaptation dans l'établissement scolaire. Nous assistons également à une scène où Sinan, après avoir menacé physiquement un autre élève qui ne bronche pas, attaque celui-ci verbalement en critiquant la ville dont il est originaire, comme pour lui donner le "coup de grâce", « *ça vient d' Athis-Mons et ça fait le malin !* ». Le message implicite peut être formulé ainsi, nous semble-t-il, « *je viens d'une cité plus prestigieuse que la tienne. Alors ne fais pas le malin.* ». Exerçant depuis plusieurs années en tant que psychologue en Essonne nous confirmons qu'effectivement, la commune où réside Sinan bénéficie d'un triste prestige en rapport avec la délinquance.

L'idée d'une appartenance à une certaine communauté transparaît également dans le discours d'Idir. Ce serait la communauté des élèves mis au fond de la classe par les

enseignants, communauté opprimée mais surtout délaissée parce qu'elle ne fait pas assez « *d'efforts*». Il nous dit ainsi:« *l'attention des enseignants s'oriente vers ceux qui font le plus d'efforts* », « *souvent ils nous mettent au fond de la classe* ». Idir n'évoque pas de confrontation directe avec les enseignants au nom de la défense de cette communauté d'élèves délaissée, mise à l'écart. Nous en déduisons qu'il se situe plutôt du côté de la victime de l'indifférence enseignante et non du héros dans la rébellion.

La question du rapport entre les enseignants et la communauté de pairs à laquelle Sinan se sent appartenir semble fortement imprégner la représentation qu'il se fait de la relation aux enseignants. En cinquième, nous pouvons considérer que, de son point de vue, il y avait un conflit intergénérationnel dont l'un des enjeux était de défendre l'honneur de la communauté d'élèves face aux attaques avilissantes des enseignants étrangers.

Nous nous demandons si, à travers les discours de Yassine, Naïma, Helder et Édouard, transparaît une certaine figure du héros plus solitaire, moins communautaire, tenu de faire son chemin seul dans un environnement hostile, dans une certaine mesure seul contre tous. Nous retrouvons dans leur discours certains éléments qui vont dans le sens des propos de J.J. Rassial qui constate que de nombreux adolescents s'identifient au « *héros solitaire, isolé voire abandonné, sans famille et qui tire sa force d'ailleurs que de son éducation* » (1996, p210).

Yassine semble seul, dans un environnement hostile, dans la mesure où il dit que son lieu de vie est « *bizarre* », qu'il ne connaissait personne à son arrivée (nous rappelons qu'il a déménagé contre son gré de la région Lyonnaise depuis un an quand nous le rencontrons) et ne souhaite pas s' « *intégrer ici* ». Il ajoute: « *avec ma mère on peut pas communiquer. J' partage rien avec ma mère comme les enfants normaux.* ». Yassine se présente par ailleurs comme un élève qui peut entrer dans la confrontation physique avec l'enseignant lorsque se pose trop directement la question de l'inégalité de pouvoir entre lui et l'enseignant. Il nous dit qu'il s'est confronté physiquement à plusieurs reprises avec un enseignant en SEGPA (qu'il affectionnait pourtant) parce que le « *niveau était trop bas* », il désigne ainsi le niveau scolaire, mais nous supposons que la question du niveau renvoie aussi à ne pas être en dessous de l'enseignant homme. Lorsque nous abordons la question de la différence de pouvoir entre élève et enseignants, Yassine dit que pour lui il n'y a pas de différence et associe spontanément sur la thématique de la confrontation physique, ajoutant:« *j'aime pas réagir physiquement avec les professeurs* ». Ainsi la question de l'inégalité de pouvoir éveille la représentation de la confrontation physique qui a peut-être à voir avec un scénario héroïque.

Dans une certaine mesure Naïma se décrit comme en lutte contre la plupart des enseignants, dont l'intention, voire la fonction, serait de l' « *enfoncer* » en faisant un « *rapport à la commission éducative* » à la moindre incartade. Elle nous dit également que la majorité des enseignants ne la comprennent pas et ne cherchent pas à la comprendre. Elle nous dépeint donc la figure du héros luttant seul contre tous et incompris. Si nous nous référons à sa réponse planche 16 du TAT, Naïma semble s'identifier à la «*petite fille* » qui, face au rejet de l'école et de la mère, prend les devants et décide de partir et s'entourer de ses amis (position active) plutôt que de supporter l'exclusion combinée de la famille et de l'école (position passive). Nous savons par le biais de l'enseignante de classe relais que Naïma a fugué plusieurs fois de chez sa grande sœur et de chez sa mère. Le récit à cette planche 16 du TAT se trouve donc directement connecté à la réalité du recours à l'acte de Naïma. Bien que plutôt seule dans son combat réel et fantasmé contre l'adultité enseignante, Naïma semble pouvoir faire appel à une communauté d'amis d'après son récit planche 16.

Édouard, par son discours et son dessin, tend à désigner l'enseignant comme l'oppresseur sadique de l'élève (dessin de l'enseignant souriant qui fouette l'élève). Le professeur est celui qui n' « *a pas de règle* » qui « *fait ce qu'il veut* ». « *dans tous les cas c'est le prof qui a raison* ». Les élèves « *doivent juste travailler et se taire* ». Par ailleurs « *les profs attendent qu' on* (les élèves) *soit parfait. Travailler tout le temps, écouter tout le temps ...* ». Édouard se positionne clairement dans la résistance vis-à-vis de l'oppression par les enseignants dans un système scolaire inégalitaire. Il se présente au préalable comme porteur d'une hostilité de principe vis-à-vis des enseignants « *ben déjà j'aime pas les profs.* ». Son arme principale est l'opposition passive qui a le don de faire sortir l'enseignant de ses gonds, lui faire perdre la maîtrise de lui-même. Il se vante notamment de pouvoir « *rester braqué toute une semaine* » dans la relation à un enseignant qui l'a accusé injustement. Édouard se démarque ainsi de la communauté des élèves soumis et opprimés. Nous avons vu qu'Édouard accepte difficilement l'idée d'une transmission intergénérationnelle du savoir, nourrissant l'illusion d'un savoir déjà là, que les enseignants lui ont « *juste rappelé* » (l'enseignant de ce point de vue est-il proche de Socrate ou de l'analyste ?).

Helder nous évoque la figure héroïque uniquement à travers son récit à la planche 16 (mais quel récit !) du TAT qui met en scène un héros de haute lignée (roi des moustiques), qui s'engage dans un parcours initiatique, qui en passe par l'enseignement du « *maître des piqûres* », ceci, dans le but de venger la mort de son père. L'histoire finit tragiquement par la mort du héros, qui combat jusqu'au dernier moment, confrontant l'autre à l'incestuel par une ultime attaque verbale « *nique ta mère !* », le blessant ainsi sans doute à vie. Ce « *nique ta*

mère ! » peut aussi être considéré comme une sorte de malédiction jetée avant de mourir. Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle Helder nourrit un scénario héroïque dans lequel le héros confronte l'autre adulte (l'adultité) aux désirs incestueux présents en chacun, produisant ainsi, chez l'adulte, un choc. Cette hypothèse nous semble corroborée par les propos d'Helder commentant son dessin : « *y' a son élève qui le* (l'enseignant) *demande en mariage* » ou par son récit à la planche 13 MF «*Un homme qui vient de coucher avec une femme et vient de se réveiller le matin et il dit « oh ! putain qu'est-ce-que j'ai fait ». On dirait que soit il est fatigué, soit il a honte. Peut-être c'est sa mère (dit-il à voix basse). Vous ne l'écrivez pas ça !* ». La visée serait entre-autres de nous choquer, nous adulte, en nous confrontant à l'inceste.

Nous supposons donc que ces sujets mettent en jeu dans leurs relations conflictuelles avec les enseignants des scenarii de confrontation héroïque à l'adultité, mais c'est un jeu dangereux qui se termine par l'exclusion du héros, de la classe ou de l'établissement. En ce sens, ce sont des scenarii tragiques qui empêchent l'adaptation scolaire. Ils s'identifieraient à des héros au destin tragique, semblables aux héros des pièces de Sophocle, « *voué à l'échec, il termine sa vie dans la solitude, en exil. pourtant, c'est étrangement ainsi qu'il réalise son destin.* ». L'histoire d'œdipe en est une figure paradigmatique. Selon J. Lacan « *[...] le héros, tout un chacun qui, dans l'acte, s'engage seul, est voué à cette destinée de n'être enfin que le déchet de sa propre entreprise* » (1967-1968, p186). S'inspirant de la théorie lacanienne, L. Carrive postule que la trajectoire héroïque renvoie chacun à « *l'apprentissage d'une solitude primordiale dans l'action* » (2013, p435). La question se pose selon nous de savoir si un bon nombre de sujets ne mettent pas en jeu, à travers le comportement en classe dans la relation à l'enseignant, une forme d'expérience de la solitude difficilement élaborable autrement. Nous avons ainsi pu remarquer, à travers les projectifs, que la majorité des sujets peuvent difficilement élaborer et faire face à la perte et la solitude.

Mettre en scène l'exclusion du héros avec l'aide de l'enseignant et parfois de l'institution scolaire, pourrait être l'un des enjeux de bon nombre des comportements d' au moins la moitié des sujets de notre recherche (Naïma, Yassine, Ibrahim, Édouard, Sinan, Oscar, Helder, Aurélien, Georges). Il s'agirait donc de prendre une position active dans le rapport à la perte en créant soi-même les conditions de l'exclusion héroïque. Cette position flirte logiquement avec celle du martyr, si bien qu'il est difficile pour nous de savoir si les sujets de notre recherche sont plus du côté du martyr (voir définition dans le dernier chapitre de la partie théorique) ou du héros adolescent selon les définitions que propose Ph. Gutton de

ces deux notions. Nous rappelons que selon Ph. Gutton « *la philosophie qui sous-tend le martyre comporte une dénégation du génital en tant que source de plaisir … en transformant ce dernier en affaire de pouvoir* » (2011, p34), bataille entre phillisophie pubertaire et philosophie adulte dont l'enjeu devient exclusivement l'obtention du pouvoir ou la résistance au pouvoir adulte.

Nous l'avons vu, la question du pouvoir que les enseignants ont sur les élèves nous semble bien au premier plan dans le discours, les fantasmes et les comportements d'au moins la moitié de nos sujets; pouvoir totalitaire ou qui se veut totalitaire de l'enseignant (Sinan, Édouard, Ibrahim, Georges, Hans). L'enseignant est exclusivement présenté dans une fonction et un désir d'emprise sur la parole et le corps de l'élève (Kevin, Imen, Ibrahim, Naïma, Édouard, Georges). Nous pouvons supposer que, dans le cas de Selma, le retrait vers des enjeux narcissiques de pouvoir sur l'autre prédomine lorsqu'elle se trouve confrontée à l'expérience de la perte. Ainsi à la planche 16 du TAT qui sollicite particulièrement l'expérience de la perte, elle se met en scène en position de maîtrise : « *Je me vois aux Seychelles avec des esclaves à mes pieds, en train de me faire bronzer (?) c'est tout.* ». Nous supposons que ce retrait narcissique vers l'emprise a du se jouer dans la relation aux enseignants et aux apprentissages scolaires.

Nous ne pouvons affirmer que ces adolescents et pré-adolescents présentent une tendance à la « *dénégation du génital en tant que source de plaisir* » (Ph. Gutton, 2011), cependant nous constatons que le travail adolescent du passage à l'objet génital semble difficile à opérer et que le plaisir érotique dans la relation à l'autre (séduction) transparaît très peu dans leur discours et leur récit au TAT. Selon F. Marty le passage à l'objet génital opère selon deux mouvements, sur deux axes, narcissique et objectale, qui se croisent : « *d'une part mouvement d'appropriation de son corps pubère et, d'autre part, mouvement de déplacement de l'investissement libidinal du proto-objet (objet incestueux qui lui est familier) à l'objet porteur de complémentarité (objet d'amour non incestueux et extra-familial, objet autre qui, lui est « étranger »)* » (2002, p59). Pour la majorité de nos sujets ce passage nous semble difficile, dans la mesure où ils manifestent des difficultés à mettre en mots les affects (ce qui rend difficile l'appropriation du corps), à élaborer la fantasmatique œdipienne et se confronter à la perte.

S'exclure ou se faire exclure de la classe ou de l'établissement scolaire pourrait donc être interprété comme un engagement dans la voie du martyre, au moins dans le champ scolaire (martyre scolaire?), reliée à la tendance à entrevoir excessivement la relation à l'enseignant sous l'angle des enjeux de pouvoir. Nous rappelons, avec Ph. Gutton, que le

martyr est éminemment actif, dans la mesure où il recourt à l'auto-sabotage agi pour témoigner et s'insurger contre ce monde adulte interne/externe (adultité), qui cherche à l'écraser en lui infligeant des blessures qui le mutileront (mutilation de ses idéaux pubertaires notamment) et le rendront docile; il s'agit ainsi d' « *un auto-sabotage agi pour plaider contre un sabotage subi ; martyre pour ne pas être victime* » (2011, p37).

Étant donné les difficultés manifestes pour accéder à la position dépressive chez la plupart de nos sujets, ainsi que leur fort besoin d'étayage en relation duelle avec l'adulte, il nous semble intéressant de penser l'auto-sabotage éventuel dans son articulation avec la problématique de la dépendance. Ph. Jeammet a particulièrement étudié la question. Il désigne l'auto-sabotage adolescent comme l'expression de mécanismes de défense primaires que sont le retournement contre soi et le renversement en son contraire. Le retournement contre soi ouvre selon lui « *tout le champ du masochisme* » et constitue un moyen de conserver le lien à l'objet (Ph. Jeammet, 2000, p54). Il postule que « *grâce au recours à des mécanismes de défense aussi archaïques que le retournement contre soi et le renversement dans son contraire, la conduite masochique offre toujours au moi la possibilité ou l'illusion de se délivrer de l'emprise de l'objet et de reprendre une position active de maîtrise là où il se sentait menacé de débordement et de reddition passive à l'objet.* » (2000, p58) « *Le retournement masochique de l'investissement d'objet insatisfaisant* (nous pensons aux enseignants accusés d'être indifférents, de ne pas les comprendre, ainsi que la faible tolérance à l'attente d'une réponse satisfaisante de l'objet constatée par les deux enseignantes de classe relais) *est une des façons de se délivrer de l'influence de l'objet en le récupérant en quelque sorte. Il protège le moi des aléas de cette relation dans un premier temps mais peut le menacer dans un second temps si le système se referme trop sur lui-même.* » (2000, p59-60).

3. Indices de scenarii masochistes agis ou fantasmés chez les sujets de notre recherche :

Nous trouvons des traces d'une fantasmatique masochiste dans le discours, le dessin et les agissements de quelques sujets de notre recherche, ceci, associé dans plusieurs cas à la position passive dans la relation à un homme. Dans cette perspective la scène masochiste constituerait pour plusieurs sujets un substitut de la relation passive érotisée avec le père dans la lignée du fantasme « un enfant est battu ».

Ibrahim nous fait part du fait que les enseignants qui crient éveillent en lui la représentation d'une scène qui se passerait dans son quartier, où un individu, en criant, irrite son entourage et se fait agresser physiquement en conséquence. Ibrahim semble proche de

transférer sur les enseignants qui crient un désir masochiste d'être frappé par les élèves, scénario que nous proposons de formuler par les termes « on bat un enseignant ». Nous constatons par ailleurs qu'Ibrahim a commis des délits à l'extérieur de l'établissement scolaire, qui peuvent être interprétés comme une sorte d'appel à la punition, sous-tendu par un certain type de masochisme (voir étude de cas).

Édouard manifeste clairement par son dessin une fantasmatique sadomasochiste (élève fouetté par l'enseignant souriant). Nous notons par ailleurs qu'il excelle dans l'aptitude à énerver l'enseignant par son opposition passive et sa nonchalance. Nous rappelons la scène où il se tient couché et muet devant l'adulte relais qui lui demande de sortir en récréation.

Le discours de Kevin est dominé par les situations où il s'est fait frappé ou exclure manu militari de cours. Nous rappelons qu'il s'est couché devant nous en classe sous les yeux de l'enseignante et des élèves.

En ce qui concerne Naïma, certains indices permettent d'émettre l'hypothèse du masochisme comme substitut d'une satisfaction sexuelle en position passive dans la relation à un homme. Nous remarquons qu'elle serait plus susceptible d'entrer dans la confrontation et se faire exclure par des enseignants hommes à grosse voix grave. En réponse à notre question (quels enseignants vous ont le plus marqué en bien ou en mal durant votre parcours scolaire au collège ?) ,elle évoque un enseignant de mathématiques en cinquième avec qui la relation était particulièrement difficile. Elle nous rapporte cette scène : « *j'étais nouvelle* (dans l'établissement et dans la classe). *En fait j'sais pas c'était quoi son but mais en fait il m'a menacé avec une règle et après ça a jamais été avec lui.* ». Nous pouvons supposer que cette érection phallique de l'enseignant dès la première rencontre est venue exciter le masochisme de Naïma qui se traduit par des conduites transgressives en classe entraînant punitions et exclusions. Naïma présente par ailleurs des signes, au TAT et dans son discours, d'un investissement inconscient particulièrement fort de fantasmes concernant l'homosexualité masculine (voir p200).

Selma semble elle aussi particulièrement préoccupée par l'homosexualité masculine (voir p202). Selma donne un récit à la planche 8BM du TAT qui nous évoque une scène sadomasochiste. Nous rappelons que la planche 8BM renvoie sur le plan latent « *à une scène d'agressivité ouverte confrontant des hommes adultes et un adolescent, en position contrastées active/passive* » (C. Chabert & F. Brulet-Foulard, 2003, p46). Voici ce qu'elle raconte : « *Un enfant , on dirait qu'il a une arme à la main, mais derrière il y a des gens qui font quelque chose à une dame. On dirait que … je sais pas si il va la tuer (?) on dirait qu'il est plus en train de la libérer en fait. J'sais pas en fait, j'arrive pas à voir.* ». De par cette

configuration, mettant en présence un ou des hommes qui font quelque chose à une femme et un enfant, nous pouvons légitimement émettre l'hypothèse de la figuration d'une scène primitive à forte dimension sadomasochiste. L'hésitation exprimée, quant à savoir si l'homme va libérer ou tuer la femme, renvoie selon nous au conflit intense qui se joue en interne chez Selma, entre angoisse de mort et désir d'une libération par l'homme, qui implique une certaine expérience masochiste. Nous pensons au masochisme féminin (J. Schaeffer, 1997). Nous rappelons que le mouvement projectif à l'œuvre est tellement fort que Selma désigne comme « *dame* » un personnage qui est manifestement un homme torse nu.

Yassine nous dit avoir entretenu une relation particulièrement conflictuelle avec un enseignant qu'il suspectait d'être homosexuel et de le montrer (voir p202). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse d'une conduite masochiste (se faire exclure, punir) comme substitut d'une relation homosexuelle passive à cet enseignant. Le masochisme se manifeste éventuellement aussi dans son cas par une auto-exclusion assumée de la relation aux autres : « *j'suis dans mon monde, je porte pas attention aux autres* ».

Hans présente les signes d'une fantasmatique masochiste qui prend plusieurs formes:

- La forme d'une scène potentiellement masochiste où il se trouve en position de victime dans la relation à un adulte pervers (voir p185).
- La forme d'une identification inconsciente à la figure de la « *pute* » (voir p213).

Imen et Ophélia présentent au TAT des représentations crues de la femme molestée, asservie (Ophélia) ou violée (Imen), ce qui permet d'envisager une fantasmatique masochiste particulièrement vive ou un vécu traumatique. Ces deux éventualités (le masochisme ou le traumatisme) ne s'excluent pas l'une et l'autre, et peuvent se trouver conjointement impliquées dans la formation de ces récits au TAT.

Georges nous dit se confronter aux enseignants dont il perçoit qu'ils se croient « *au dessus* » de lui. Les exclusions et les punitions répétées participent peut-être d'un scénario masochiste consistant à se retrouver "en dessous" de l'enseignant en colère excité par son effronterie, dans une grande proximité haineuse, ceci, après avoir livré une bataille héroïque. Nous rappelons par ailleurs les propos de l'éducatrice de classe relais qui constate chez Georges une tendance à détruire ses productions lorsqu'il est complimenté par l'adulte. Cette éducatrice nous fait part de son impression que Georges est dans l'incapacité de désirer avec l'adulte. C'est à dire, qu'il ne peut s'inscrire dans une communauté de désir avec l'adulte. Nous voyons là se profiler le masochisme articulé à la problématique de la dépendance décrite par Ph. Jeammet (2007). Georges tenterait par l'auto-sabotage de garder un sentiment d'emprise sur la relation à l'autre, menacé par la dépendance et la proximité de désir avec l'adulte.

Sinan donne des récits au TAT qui laissent entendre que le masochisme occupe une place importante dans son fonctionnement psychique. À l'image 3BM, l'épuisement du travailleur remplace l'évocation de la perte et l'élaboration de la culpabilité œdipienne. Nous pouvons faire l'hypothèse d'un procédé masochiste qui consiste à s'épuiser dans l'effort laborieux plutôt que de ressentir et exprimer culpabilité et perte. Cet épuisement du travailleur peut aussi être conçu comme une forme implicite de sacrifice pour le patron dans le cadre d'une relation hiérarchique. À l'image 6BM, Sinan évoque une relation patron-employé qui se transforme finalement en une relation d' une mère (d'abord désignée comme patron) qui « *fait la morale* » à son fils. Là encore, il est possible qu'un certain masochisme s'exprime sous la forme d'un appel à la punition par une figure maternelle et/ou par le patron, sanctionnant le fantasme de parricide mobilisé par l'image. Une nouvelle fois, le masochisme remplacerait la représentation ainsi que l'éprouvé de la perte et de la culpabilité. L'évocation de passages à l'acte délictueux aux images 7BM et surtout à l'image 16, pose la question du rapport entre transgression et appel à la punition.

Le couple transgression-punition/exclusion semble particulièrement mis en jeu dans la relation aux enseignants et/ou dans la représentation de cette relation construite et investie par la majorité des sujets (Selma, Édouard, Hans, Georges, Naïma, Ibrahim, Sinan, Kevin, Aurélien, Imen, Oscar, Helder, Yassine, Idir) . Selon certains indices, ce couple transgression-punition/exclusion serait susceptible d'être mis en lien avec une fantasmatique passive œdipienne (être coïté par le père phallique œdipien) et/ou homosexuelle masculine, au moins dans les cas d'Édouard, Hans, Naïma, Ibrahim, Kevin, Imen, Yassine, Selma et Georges.

Il n'est donc pas exclu de supposer que, pour un bon nombre de sujets, la punition par l'enseignant soit recherchée et fasse l'objet d'une certaine érotisation. Ces observations vont dans le sens de ce que constatent J. B. Chapelier et C. Matha (2002) à travers leur pratique des groupes thérapeutiques avec les adolescents. Selon eux « *chez l'adolescent, l'opposition violente aux adultes cherche souvent la punition avec une resexualisation de la relation œdipienne (de façon inconsciente et détournée)* » (p89), le procédé psychique en jeu étant celui du masochisme moral (voir p126-127). Nous rappelons que, selon J. B. Chapelier et C. Matha (2002), l'un des motifs principaux de l'adolescent qui recourt au masochisme moral est de passer d'une position passive de soumission au surmoi à une position active d'appel à la punition par le surmoi et ses représentants externes, punition devenue source de satisfaction masochiste. « *l'adolescent refuse la culpabilité car elle le soumet au surmoi, ainsi, le plus souvent il opte pour une érotisation de celle-ci qui lui redonne une position active. Il y a*

donc là le choix d'une solution perverse pour répondre à la difficulté névrotique à laquelle l'adolescent est confronté. » (2002, p91).

Nous supposons donc qu'au moins la moitié des sujets ont particulièrement recours à des procédés masochistes, plutôt de l'ordre du masochisme moral, ceci peut-être spécifiquement dans le cadre de la relation réelle et fantasmatique aux enseignants.

Nos observations vont dans le sens de l'hypothèse d'un recours au masochisme visant à préserver une position active à différents niveaux :
- préservation d'un sentiment d'emprise dans la relation à l'autre (Ph. Jeammet, 2000, 2007), évitant la passivation et la passivité attachée à la perte et à la dépendance.
- position active sous la forme d'un appel à la punition érotisée selon le procédé du masochisme moral, évitant la soumission passive au surmoi.
- le masochisme serait aussi un mode de liaison de l'excitation (J. B. Chapelier & C. Matha, 2002), évitant ainsi le débordement (passivation) excitationnel qui semble particulièrement menacer les sujets de notre recherche (voir le chapitre sur le traitement des affects et de l'excitation).

Resituant le masochisme supposé de ces sujets dans le cadre de la relation à l'enseignant, il convient, selon nous, de se demander en quoi l'attitude de l'enseignant et plus largement de l'institution scolaire peut favoriser la mise en scène au sein de l'école de scenarii sadomasochistes. Si le scénario masochiste du sujet se fonde sur la relation à un objet persécuteur enseignant, nous nous demandons dans quelle mesure l'enseignant et l'institution scolaire participent à la mise en scène.

J. Y. Chagnon (2017) attire notre attention sur le sadomasochisme qui, imprégnant trop la relation élève-professeur, peut participer au processus de décrochage scolaire. Selon cet auteur, les chercheurs en sciences de l'éducation s'inspirant de la théorie analytique, dans la perspective d'une étude du processus de décrochage scolaire, « *rendront compte des modes relationnels sadomasochistes et haineux aboutissant à un désinvestissement réciproque, à un désengagement, lui-même susceptible d'aboutir à une rupture agie/subie.* » (2017, p14).

Il décrit ainsi la spirale qui conduit vers le sadomasochisme et la haine : l'élève « *confronté malgré ses efforts* (scolaires) *à ses lacunes et insuffisances et aux affects qui en découlent, doit s'organiser pour ne pas se déprimer : fréquemment il le fait en niant sa propre incapacité et en accusant l'hostilité de l'institution scolaire, solution qui ouvre vers la*

valorisation par la relation aux pairs , l'agitation et l'opposition à la forme scolaire et aux enseignants devenus des persécuteurs. » (2017, p18). La relation sadomasochiste élève-enseignant constituerait donc, au moins pour l'élève, un mode défensif contre la déprime en milieu scolaire.

Les études de P. Merle (2002, 2003, 2005) sur le pratique de l'humiliation de l'élève par les enseignants en France posent, selon nous, la question du sadisme comme mode d'emprise ordinaire de l'enseignant sur les élèves qui, peut-être, ne manquerait pas de stimuler en retour le masochisme de certains élèves particulièrement excitables. N. Catheline (2017) souligne d'ailleurs la pertinence de ces études restées, selon elle, trop peu connues. P. Merle s'intéresse à « *l'expérience subjective de l'élève* » approchée à partir de « *témoignages écrits* » d'un grand nombre d'étudiants (2002) ou de collégiens (2003) sur leur relation avec les enseignants. Selon lui le recours contemporain à l'humiliation est le symptôme d'une crise au sein de l'école qui « *tient finalement à une difficulté, voire une impossibilité, de « dresser » (E. Durkheim, 1925) les élèves selon une conception traditionnelle de l'ordre scolaire et à la perte de légitimité de la règle et de la loi censées assurer la régulation des relations maître-élèves.* » (P. Merle, 2009, p99).

Selon la définition de P. Merle « *l'humiliation, sanction diffuse constitue « un fait du prince » : elle relève de l'arbitraire du maître, elle constitue une modalité de disgrâce* ». Dans ces conditions d'exercice du pouvoir « *les sujets n'obéissent pas au règlement mais au chef, et celui-ci peut librement montrer une inclination ou une aversion personnelle.* » (2009, p100). Il s'agit donc d'un exercice du pouvoir (et de la soumission) qui ne se réfère pas à un tiers (la loi, le règlement institutionnel, etc...) mais s'origine et se concentre dans la personne même de l'enseignant. Dans un contexte de crise de la transmission (voir p54-59) et des principes de l'école républicaine (sous l'effet du néo libéralisme notamment), nous supposons que l'appui sur, et la référence à, un tiers organisateur du lien entre les générations est devenu plus difficile pour les enseignants et les élèves. Dans ce contexte le risque nous semble plus grand d'une dérive vers une pratique enseignante de l'emprise auto-référencée (qui ne se réfère qu'à soi-même), dont l'humiliation serait un des visages.

A. Sirota (2007) à partir de sa longue expérience « *d'analyste auprès d'équipes éducatives et d'enseignement en établissement scolaire ou dans des groupes de formation Balint (1957) pour des personnels de l'éducation nationale* », suggère l'existence d'un lien direct entre l'humiliation en milieu scolaire et l'absence d'un espace-temps pour penser en groupe, autour de la dimension institutionnelle et de ce qui se joue dans les relations intersubjectives au sein de l'école. Il écrit ainsi que « *ne pouvant faire l'objet d'un travail de*

parole, ce qui reste impensé est passé sous silence (Rouchy, 1978, 1998). Ce qui est ainsi maintenu méconnu ou objet d'un pacte dénégatif favorise la formation de poches d'intoxication dans le lien (Kaës, 1987b). Trop souvent, les dispositions imaginées ou simplement agies pour répondre aux épisodes critiques restent du registre du faire pour faire, de l'immédiateté estimée nécessaire pour sauver la face, ou ne sont qu'une contre attaque réactionnelle où l'on cherche à humilier autrui (Sirota, 1999). » (2007, p149).

A. Maurin (2014) et E. Douat (2016) insistent, chacun selon des approches différentes, sur le recours excessif, selon eux, à l'exclusion dans le système scolaire français actuel : exclusion de l'établissement, exclusion de cours, exclusion dans des institutions considérées par les auteurs comme un peu à la marge du système scolaire (ils prennent l'exemple des classes relais). A. Maurin qui observe la récurrence de « *ce type de réponse – quasi systématique face à la violence de certains sujets – de la part de l'institution, c'est-à-dire de la part des autres, des adultes* », émet l'hypothèse selon laquelle « *c'est le corps des adolescents qui devient le vecteur de la sanction* » scolaire. « *Cette sanction vise le plus souvent leur propre violence mais aussi une forme de sensorialité mal considérée par les adultes-éducateurs et, en particulier, peut-être celle qui s'articule au fait de se mouvoir, en ce que le mouvement est bien souvent relégué à l'expression de l'agitation ou de l'excitation sans que ne soit appréhendée sa dimension kinesthésique et proprioceptive. Or, le corps en mouvement est un corps dont l'érogénéité n'est pas simplement fixée à une zone ou à un type de sensation mais bien diffuse et diffusée : alliant motilité, mobilité et intentionnalité. C'est-à-dire que la motricité est un support privilégié à l'expression pulsionnelle mais aussi aux processus de dégagement de celle-ci et en particulier à la sublimation.* » (2014, p760). Ceci fait directement écho à nos observations qui établissent que la majorité des sujets de notre recherche recourent particulièrement à la sensorialité (toucher), aux langages du corps (corps en mouvement ou corps ensommeillé) et de l'acte, souvent dans une mise en scène alliant le geste et la parole. Se pose alors la question de savoir comment l'institution scolaire est capable d'accueillir et de cadrer l'activité de création des sujets qui mettent particulièrement (mais pas exclusivement) à contribution le langage du corps, les expériences sensorielles et convoquent la réponse de l'adulte.

Compte tenu de ces observations concernant l'humiliation et l'exclusion, nous nous demandons s'il n'y a pas au sein de l'institution scolaire et de la relation enseignant-élève contemporaines, un terreau particulièrement favorable au fleurissement de scenarii adolescents héroïques ou de martyre. Scenarii qui semblent imprégner le discours de bon nombre des sujets de notre recherche.

Ph. Gutton et J. Bordet (2014) insistent par ailleurs sur le fait que ces scenarii sont particulièrement susceptibles de se développer dans un contexte institutionnel et sociétal de méconnaissance, voire de disqualification par les adultes des aspirations personnelles et communautaires des adolescents. Selon eux, les institutions chargées de l'éducation scolaire des adolescents participent de la transmission d'une représentation excessivement stéréotypée de l'adolescent et de l'adolescence à laquelle les adolescents sont tenus de se conformer (Ph. Gutton et J. Bordet, 2014, p153-154). Un tel contexte institutionnel favoriserait l'apparition de certaines pathologies adolescentes toutes liées au défaut de développement d'une activité créative identitaire et subjectale adolescente. Quand le poids des stéréotypes uniformisants se fait trop lourd pour l'adolescent celui-ci s'orienterait principalement vers trois profils de développement psycho-social présentés par J. Bordet comme « *trois modèles anthropologiques* » : « *1) l'adolescence repliée dans le renoncement, la victimisation et la précarité* » « *2) l'adolescence héroïque, révoltée* » « *3) l'adolescence prise dans les mailles et les affres de la conformité* » (2014, p148).

Les sujets de notre recherche nous semblent correspondre plutôt aux deux premiers profils avec une dominance pour le deuxième. Par leur attitude ils mettent l'institution scolaire face à de nombreuses questions difficiles, formulées ainsi par Ph. Gutton : « *comment l'adolescent conçu comme élève peut faire son adolescence au mieux ou au pire ? Comment la vie scolaire se doit-elle de méconnaître pour la contenir de façon obligée institutionnellement la spontanéité participative et quand (en particulier dans les orientations et les échecs) doit-elle la reconnaître ? Quand et comment une certaine remise en cause des schémas de l'organisation et de l'évaluation de la compétence est-elle souhaitable lors des difficultés d'adaptation scolaire ? Comment le temps protocolaire s'impose-t-il aux temps subjectaux ? Comment le « on » institutionnel méconnaît-il le « nous » adolescent et en quels temps ce système nécessaire ne marche-t-il pas, etc.* ? » (2014, p153).

Ces différentes réflexions nous conduisent vers l'abord de la relation entre l'institution scolaire et les sujets de notre recherche pré-adolescents et adolescents. Le recours à l'exclusion de la classe ou de l'établissement pose la question du processus qui peut mener vers un accord tacite pour une exclusion mutuelle, conduisant vers la conclusion communément admise que "l'école ce n'est pas pour moi (fréquemment énoncé par les élèves) /lui (énoncé implicitement par l'institution ?)". M. Millet et D. Thin (2005) observent un mouvement de rejet réciproque à l'œuvre entre adolescents inscrits en classe relais et

institution scolaire qui s'exprime en premier lieu dans le rapport enseignants/élèves. Rejet réciproque « *des collégiens par l'institution scolaire et de l'école par les collégiens, dans une sorte d'hostilité partagée* » (2005, p197). Compte tenu de ce que nous repérons dans le discours des sujets, il nous semble important d'envisager la dynamique sadomasochiste qui peut participer de la mise en place d'une telle exclusion mutuelle. Le sentiment d'être exclus (exclusion au fond de la classe, exclusion du champ de la parole, pas entendu) ou abandonné à son sort (celui de l'échec scolaire) est prégnant dans le discours des sujets.

Dans l'éventualité où les sujets de notre recherche feraient effectivement l'objet d'une exclusion de la part de l'institution, qui se joue en premier lieu dans la relation à l'enseignant ; nous pouvons considérer que leurs comportements transgressifs entrent dans une certaine mesure dans le registre de la révolte héroïque contre l'exclusion et l'oppression. Sur le plan de la dynamique activité-passivité, l'exclusion par l'institution favoriserait le procédé psychique selon lequel il s'agit d'être en position active de héros, martyr, ou de celui qui réussit dans l'échec (auto-sabotage), plutôt qu'en position passive de subir l'exclusion institutionnelle et la mise en échec qui en découle. Se faire exclure plutôt qu'être exclu.

A travers le discours des deux enseignantes de classe relais nous repérons des éléments qui évoquent directement et indirectement l'exclusion, et la stigmatisation des élèves inscrits en classe relais, par l'institution scolaire. C'est également l'institution classe relais elle-même qui nous semble parfois "mise au banc" du système éducatif.

4. Symptômes de l'exclusion et de la stigmatisation à travers le discours des enseignantes de classe relais :

Les deux enseignantes Madame B et Madame K nous font part de leur sentiment que les élèves de classe relais font l'objet d'un traitement discriminatoire et stigmatisant de la part de l'institution scolaire et de ses acteurs adultes.

Selon Madame B, bien souvent les sujets inscrits en classe relais arrivent déjà marqués profondément par « *l'écriteau mauvais élève* » qui tendrait à dériver vers le qualificatif « *mauvaise personne* », ce qui les empêche de « *croire à un avenir modifiable* ». Certains acteurs de l'institution scolaire participeraient de cet étiquetage sclérosant. Madame B nous dit ceci : « *C'est extrêmement compliqué j'ai l'impression la relation à ...[la réussite] à la réussite et à ... [oui ?] à croire à un avenir modifiable. Parce qu'en fait, ça a un rapport avec le ressenti du prof. Euh... ! ce sont des élèves qui sont à un moment donné définis*

comme des mauvais élèves soit dans leur acquisition des savoirs, soit dans leur comportement. En fait s'ils sont mauvais au niveau des savoirs, ils vont s'agiter parce qu'ils vont s'ennuyer ou avoir peur de s'y mettre quoi. Donc ils s'agitent, donc on mélange le travail que produit l'élève à la personnalité de l'élève et ça c'est difficile parce que après ils ont cet écriteau mauvais élève, mauvaise personne, et pour donner raison à l'adulte ils vont montrer l'éventail de leurs capacités entre guillemet dite mauvaises quoi. » (L46-57).

Dans la continuité de cette remarque, elle nous dit également repérer une tendance de certains enseignants à accuser les élèves en difficulté sur le plan des apprentissages et du comportement, de le faire « *exprès* ». Selon cette conception il ne tiendrait donc qu'au bon vouloir de l'élève de changer. Madame B : « *Voilà donc euh ... le sentiment d'être mauvais ils l'ont en général depuis longtemps et il peut être aussi lié à l'administration parce que c'est des élèves qui ont souvent eu affaire à des sanctions. Donc mauvais va de pair au niveau du comportement et du travail. La notion aussi de « il fait exprès », donc il n'y a pas de recul de la part des enseignants des collèges d'origine. [ah oui ?] « Il le fait exprès ». donc euh, c'est attribuer bien peu de chance pour modifier la situation.* » (L76).

Elle nous fait part de son sentiment que les élèves de classe relais sont sous la pression d'une attente forte de la part du collège d'origine porteur d'un « *discours ... qui enfonce* » : « *disons qu'ils sont tellement attendus par les élèves et par les profs. Ils sont tellement attendus. Donc « tu vois on t'a offert des trucs et ça marche pas, tu reprends le même comportement » enfin vous voyez le ... discours récurrent qui enfonce, que c'est très très difficile de rester la tête hors de l'eau quoi.* » (L418-421).

Madame K évoque une tendance à cataloguer les élèves inscrits en classe relais comme « *irrécupérables* » et ces élèves nourriraient une forte attente qu'on les considère autrement. « *J' pense que ça vient du fait aussi que beaucoup de nos élèves, comme ils ont des problèmes scolaires et comme ils ont des problèmes de comportement, ils sont souvent exclus de classe ou ils sont souvent mis de côté. Parce que c'est des irrécupérables et on va pas perdre du temps avec des irrécupérables et on va s'occuper de ceux avec qui on a une chance de faire aboutir quelque chose. Donc quand ils viennent ici ben ils attendent que ça change et qu' on les reconnaissent avec leurs qualités, parce qu' ils estiment qu'ils ont des qualités. Ils ne s'estiment pas complètement mauvais, la seule chose qu'ils veulent c'est le montrer.* » (L492-498).

Madame K et Madame B remarquent toutes deux que les élèves de classe relais sont traités de façon discriminante au sein de l'établissement scolaire d'accueil (établissement dans lequel est intégré la classe relais), ce qui nous donne le sentiment qu'ils font l'objet d'une

exclusion institutionnelle qui ne dit pas son nom, ceci au sein même de l'établissement qui est censé les accueillir. Au-delà des élèves c'est le projet même de classe relais qui nous semble mis à mal par le fonctionnement institutionnel de ces établissements scolaires.

Madame K nous apprend que les élèves de classes relais sont parfois intégrés dans des classes, disons standards, pour suivre certains cours (surtout des cours de sport) au sein de l'établissement scolaire d'accueil. Dans le cadre d'un échange informel, elle nous fait part du sentiment que les enseignants sont moins indulgents avec les élèves inscrits en classe relais qu'avec les autres élèves. La moindre transgression de la règle serait prétexte à les exclure du cours et les renvoyer en classe relais. Madame K remarque ainsi qu' elle a dû insister pendant 6-7ans pour que les élèves de classe relais puissent aller en récréation en même temps que les autres élèves . Selon Madame K, aucune raison claire n'a jamais été formulée pour justifier ce décalage et, d'une certaine manière, cette exclusion des élèves et de la classe relais elle-même de ce temps commun de partage récréatif. Lorsque nous lui demandons pourquoi ce décalage des récréations, elle nous répond : « *c'était une habitude comme ça, on fonctionnait comme ça. Moi quand je suis arrivée, ça fonctionnait comme ça. La plupart des classes relais fonctionnaient comme ça. Euh.. et puis pas beaucoup se posaient de questions. Après on a commencé à se poser des questions et certains établissements on trouvé normal que les élèves (de classes relais) aillent avec les autres élèves en récréation et d'autres établissements ont dit non. C'était le cas du nôtre, euh.. ! Donc moi pendant plusieurs années j'ai essayé de convaincre. J'ai fini par convaincre un principal.* » (L30-35). Madame K a donc finalement obtenu gain de cause, mais elle souligne que cet acquis reste fragile et à défendre, car il lui semble que certains adultes attendent la moindre occasion pour réclamer l'exclusion des élèves de classe relais du temps commun de récréation. Elle évoque « *une épée de Damoclès* » suspendue au dessus de la tête des élèves de classe relais. Voici la situation telle qu'elle en parle : « *On a fait des essais* (de récréation commune) *mais dès qu'il y avait un problème. Si vous voulez, il y a toujours des problèmes avec les élèves ! Même les élèves qui ne sont pas de classe relais ! Y a des bagarres, il y a des conflits, il y a des mauvais comportements. Même avec les élèves qui sont pas en classe relais. Mais les élèves qui ne sont pas en classe relais, on va leur faire un rapport et cætera, mais on ne va pas dire ils n'iront plus en récréation avec les autres. Euh … mais nous, c'est arrivé, il y a très peu de temps. Il y a eu un conflit de balle. Euh soit disant, c'est certainement vrai d'ailleurs, nos élèves avaient pris la balle à d'autres élèves. Bon, des élèves de sixième, et ils avaient d'abord joué pour pas leur redonner, puis ils l'avaient jetée et un élève inconnu après avait pris la balle et on retrouvait plus la balle. La menace qui est venue immédiatement par la*

surveillante, c'est puisque c'est comme ça, ils ne vont plus avoir le droit d'aller en cours de récréation. On va leur interdire. C'est illégal d'interdire à des enfants... de pas avoir de récréation. On nous dit « ben oui, c'est illégal, mais si vous les mettez tout seul » (en récréation). Oui sauf qu'on est pas dans un zoo ![Oui] Hein ! Sauf qu'on est pas dans un zoo ! Euh ! bon c'est pas. J'ai anticipé tout de suite la situation. J'ai parlé avec des élèves et la situation est revenue dans l'ordre. Mais il y a toujours cette épée de Damoclès. » (L35-50).

Madame K constate que nombreux sont les élèves de classe relais qui préféreraient rester en classe pendant la récréation, ce qui nous conduit à nous demander si ce comportement ne traduit pas une tendance à s'auto-exclure de ce temps commun institué. « *[J'ai repéré que pendant les récréations il y avait euh … ! Pas mal d'élèves qui … comment dire... préféraient rester en classe ou …] Oui, oui, ils cherchent toujours, alors encore là, on est en période pratiquement d'été maintenant. Enfin on a un temps d'été. Euh … c'est moins fréquent, mais en période hivernale, alors là c'est systématique ! Ils ne veulent pas quitter la classe ! Mais même à cette période, vous avez vu là ils sont rentrés, il y en a un il m'a dit « ben moi j' préfère me mettre au travail plutôt que d'aller en récréation ». Ça j'ai pas encore réussi à comprendre pourquoi. L'hiver je comprend. Ils n'ont pas envie de se faire mouiller, on a l'impression qu'ils sont en sucre. Euh … le froid ils ne le supportent pas. Tous les autres élèves, ça ne leur pose aucun problème, et les nôtres, c'est pour eux … insupportable. Insupportable ! Donc euh... et je comprend pas pourquoi. Donc on a beaucoup qui veulent ... alors ils proposent de faire des jeux, ils proposent de faire du ping pong (il y une table de ping pong dans la classe relais), il y en a même qui iront jusqu'à proposer de finir leur travail ! [D'accord] Voilà, oui, mais c'est fréquent. C'est très fréquent. Mais beaucoup plus en période hivernale qu'à cette période là.* » (L58-72). Le discours de Madame K rend compte d'une inscription fragile des élèves de classe relais dans ce temps institutionnel de la récréation. Cette inscription fragile peut être considérée comme la résultante d'une réciprocité entre exclusion par l'institution (l'établissement scolaire d'accueil) et tendance à l'auto-exclusion des élèves.

Nous retrouvons cette problématique de la récréation à l'occasion d'un échange informel avec Madame B qui fait suite à l'entretien enregistré. Nous abordons le sujet du rapport de la classe relais et des élèves de celle-ci avec la direction de l'établissement. Nous n'entrerons pas dans les détails, mais Madame B fait état de rapports très problématiques et nous fait clairement part de son sentiment que la classe relais ainsi que les élèves qui y sont inscrits font l'objet d'un rejet de la part de la direction. Elle nous dit qu'elle ne sait pas si la classe relais va pouvoir perdurer dans cet établissement.

Concernant le temps de récréation, la direction de l'établissement a décidé de décaler les horaires de récréation des élèves inscrits en classe relais, ceci, sans fournir de raisons claires d'après madame B.

Madame B et madame K évoquent chacune une certaine organisation institutionnelle qui tend à exclure les élèves du temps commun du repas de midi et de l'espace commun attaché à ce temps.

Madame B nous dit que les élèves de classe relais sont isolés spatialement pendant le temps de cantine, ne pouvant se joindre aux autres élèves, et payent le repas plus cher . Elle nous dit que les familles qui bien souvent ont peu de revenus, payent le prix du repas d'un adulte. Madame B a dénoncé ce traitement jugé discriminatoire auprès de sa hiérarchie.

Madame K note que les élèves de classe relais n'ont pas de carte de cantine et doivent se présenter systématiquement à la cantine accompagnés de l'adulte relais. En association avec ce constat elle parle de stigmatisation : « *c'était, il y avait un peu de stigmatisation. Faut reconnaître. Un groupe qui arrive euh.. même encore maintenant quand ils arrivent avec une personne identifiée... et qui fait en plus que de la surveillance (elle parle de l'adulte relais). Euh... parce que avant on pouvait dire qu'on partageait quelque chose ensemble. On discutait avec eux et cætera y avait un côté convivial ... maintenant y a plus du tout de côté convivial on arrive c'est purement administratif, c'est pour qu'ils aient un plateau euh.. et après l'adulte relais enfin le CUI s'assoit à côté et puis de temps en temps pousse un cri quand ils se comportent mal quoi. Voilà bon, c'est vrai que ça peut gêner certains élèves et ils peuvent avoir l'impression qu'ils sont mis à l'index, qu'ils sont stigmatisés. Ce qui n'est pas complètement faux. Mais comme je vous disais, avant les élèves ne pouvaient pas aller en cour de récréation avec les autres.* » (L15-24).

Dans le cadre d'un échange informel, Madame K remarque par ailleurs que les élèves de classe relais ne sont pas inscrits dans la liste des élèves de l'établissement d'accueil et n'ont pas de carnet de correspondance. Cela n'a pas toujours été le cas et a fait suite, selon elle, à la réduction de la durée d'une session d'accompagnement en classe relais. Lorsque la session a été réduite à sept semaines, la direction de l'établissement a choisi de ne plus inscrire les élèves de classe relais dans la liste des élèves de l'établissement. Elle a tendance à penser que l'institution les considèrent comme « *de passage* » au sein de l'établissement, donc non sujets à être inscrits officiellement au sein de l'établissement.

Nous relevons un autre point qui pose problème dans deux des trois classe relais que nous avons fréquentées, c'est la question de l'entretien et de la propreté des locaux.

Dans le cadre d'un échange informel, Madame K se plaint du fait que le ménage n'est pas fait comme il se devrait dans la classe relais. L'agent d'entretien ne laverait que le sol, ne s'occupant pas de nettoyer les tables et vider la poubelle. Ce serait bien souvent Madame K qui s'occuperait de ces quelques tâches ménagères. Madame K nous dit que pendant 2 ans l'agent d'entretien a refusé de faire le ménage dans la classe relais sans que la direction de l'établissement n'intervienne. Elle ne peut pas nous expliquer la raison de ce refus.

Dans une autre classe relais, cela fait plus d'un an que l'agent d'entretien refuse de faire le ménage et nous n'avons pas pu connaître les raisons de cette situation éminemment problématique. L'enseignante et l'éducatrice de classe relais reprochent à la direction de l'établissement leur immobilisme. Après plusieurs mois sans passage de l'agent d'entretien, l'enseignante et l'éducatrice décident de ne plus pallier son absence en arrêtant de laver le sol, estimant que ce serait cautionner une situation intolérable et que ce n'est pas là leur fonction. Nous constatons la dégradation de la propreté du sol au fur et à mesure de nos passages. La situation en arrive même à ce que l'insalubrité des locaux motive un déplacement de la classe dans une autre pièce de l'établissement manifestement pas adaptée pour le bon déroulement du travail en classe relais. Nous avons déjà rapporté cette scène où la classe nous a semblé particulièrement agitée par rapport à l'ambiance habituelle et les élèves peu enclins à se mettre au travail (voir p300-301). La réponse est claire lorsque nous demandons à un élève pourquoi ils ont changé de local : « *parce qu'en bas c'est sale, ils ne font pas le ménage* ». Le droit à des locaux propres qui touche directement, nous semble-t-il, à la dignité humaine, ne serait donc plus garanti par l'institution étant donné qu'aucune solution n'a pu être trouvée ou cherchée pour remédier au refus des agents d'entretien d'exercer leur fonction dans l'espace de la classe relais. Perdant l'appui du cadre institutionnel sur ce point, les professionnels tentent de trouver des solutions par eux-mêmes, nous avons le sentiment qu'ils se "débrouillent" comme ils peuvent.

Nous supposons que cette situation est propice au sentiment, partagé par les élèves et les professionnels de la classe relais, d'être exclus dans une zone de non-droit (droit à la propreté), aménagée au sein même de l'établissement. Dans ce cas nous pourrions peut-être parler d'exclus de l'intérieur. Nous supposons également que la saleté des locaux favorise l'identification des jeunes du côté du rebut du système scolaire ou de la société, il s'agira alors de bien jouer son rôle de "sale gosse" ; cela favoriserait aussi la résignation ou, à l'opposé, la révolte justifiée contre l'institution qui les traitent ainsi. Toutes ces orientations engageraient un (c)ancrage identitaire des jeunes du côté de l'exclus, ancrage partagé dans une certaine

mesure par les adultes, car exerçant dans une structure (la classe relais) maltraitée ou déconsidérée.

Madame K et madame B constatent chacune que l'orientation en classe relais est souvent présentée au jeune comme la seule alternative à l'exclusion de l'établissement. De ce point de vue nous pouvons considérer que l'élève a peu ou pas de choix, et que cette orientation constitue d'emblée aux yeux du jeune, comme des adultes, un moyen-terme, un entre deux implicite entre exclusion de l'établissement et maintien dans le champ scolaire.

Madame K nous dit que le retour d'un élève en classe relais, après un essai de raccrochage échoué dans son établissement scolaire d'origine, lui est souvent présenté comme la seule alternative à l'exclusion du système scolaire. Elle nous dit ainsi : « *Ils ont envie d'être comme les autres de pouvoir réintégrer une classe comme les autres. Ça marche pas toujours parce que nous souvent on nous rappelle (les collèges rappellent après une session en classe relais), « est-ce-que vous nous le reprendriez ? C'est ça ou c'est l'exclusion. »* » (L504-508). Madame B note qu' assez fréquemment l'orientation en classe relais est directement présentée comme une sanction par l'établissement scolaire de l'élève, ce qui aurait, selon elle, un effet délétère sur la possibilité de s'intégrer, se saisir du travail et du cadre proposé par la classe relais. « *Il y en a pour qui dans le dossier de candidature, euh , les sanctions par rapport à l'élève sont notifiées « sanction : classe relais » [sanction classe relais ! D'accord] Donc certains arrivent. Euh … ! pour tous, leur discours c'est « on m'a forcé à venir ». Donc moi je répond c'est embêtant parce que vous avez signé que vous étiez d'accord et en plus vous avez mis une phrase sur vos motivations. Donc en général il y a majoritairement un petit sourire gêné, et il y en a quand même un bon tiers pour dire « ah ! oui mais on m'a forcé, on m'a dicté la phrase ». et je pense que pour certains c'est une réalité. Donc ces élèves là pour eux c'est très difficile de s'intégrer, de … s'emparer en fait du dispositif de classe relais pour mieux aller, parce que de toutes façons ils sont déjà mis à part.*» (L374-383).

La question que pose ces remarques est celle de l'utilisation néfaste de la classe relais comme espace d'exclusion à la marge du système scolaire, exclusivement et explicitement associé à la sanction du trouble à l'ordre scolaire.

Cette question fait écho au point de vue de plusieurs auteurs dans le champ des sciences sociales (A. Maurin, 2014 ; G. Longhi, 2011 ; D. Thin et M. Millet, 2003) selon lequel l'orientation en classe relais participe souvent d'une forme d'exclusion de l'intérieur, dans le cadre d'« *un traitement institutionnel du désordre scolaire* » (D. Thin et M. Millet, 2003). G. Longhi parle de « *relégation scolaire* » des décrocheurs (2011, p182). D. Thin et

M. Millet (2003) estiment que les classe relais remplissent plus une fonction de « *déscolarisation encadrée* » que de raccrochage scolaire. A. Maurin évoque l' « *exclusion en relais* » (2014, p759) comme une des modalités d'exclusion du système scolaire.

Nos différentes observations tirées du discours des élèves et des deux enseignantes concourent à rendre plausible l'hypothèse selon laquelle il existerait une tendance à l'exclusion réciproque entre certains adolescents ou pré-adolescents et l'institution scolaire. Nous supposons qu'un tel phénomène se joue d'abord dans la relation aux enseignants. Nous supposons également que de telles conditions compromettent la création identitaire adolescente dans la mesure où l'affiliation à l'institution scolaire ne constitue plus ou pas suffisamment un étayage pour cette création. Nous notons cependant certains indices qui indiquent que les sujets de notre recherche, et plus généralement les élèves de classe relais, peuvent et désirent s'investir dans des activités avec l'adulte dans un cadre scolaire qui nous semble mobiliser la création subjectale. Le dispositif classe relais bien investi par la majorité des sujets rencontrés nous semble permettre à une telle activité de se déployer.

5. Investissement d'une création encadrée par l'adulte en milieu scolaire … et ailleurs :

5.1. Demandes de débats et de discussions groupales encadrés par l'adulte :

Ibrahim, nous l'avons vu, aime les cours d'un enseignant de technologie qui, avant de commencer chaque cours, propose un temps de discussion autour de certains thèmes d'actualité. Nous relevons par ailleurs, dans le discours de plusieurs sujets, la demande d'un échange plus spontané, moins formalisé avec l'enseignant dans lequel on peut se permettre de « *blaguer* ». Nous avons relevé, dans la forme pédagogique en classe relais, l'utilisation du débat d'idées ou de discussion, encadré par l'enseignant, où chaque élève peut laisser libre cours à ses associations, à partir d'un thème proposé par l'enseignant la plupart du temps, parfois par les élèves. Nous avons assisté et participé à un échange de ce type en classe relais au cours duquel Sinan et Ibrahim ont livré des éléments un peu personnels qui concernaient leur vie hors de l'école.

Voici la séquence de l'échange telle que nous avons pu la retranscrire partiellement :

La scène se passe après la récréation de l'après midi.

Initialement plusieurs élèves parlent de scooter puis de courses poursuites avec la police. Ibrahim se vante d'avoir déjà conduit plusieurs fois des voitures et serait même déjà passé devant le collège au volant d'une voiture. L'enseignante réagit en disant que si une

certaine personne X (nous pensons qu'il s'agit d'un médiateur de quartier ou d'un éducateur) le savait, il serait fortement réprimandé. L'enseignante tente d'orienter la discussion vers le permis de conduire. Ibrahim remarque que le permis de conduire algérien n'est pas valable en France et que ce serait le cas de la plupart des diplômes obtenus en Algérie. Il prend l'exemple du diplôme de médecin. L'enseignante critique avec bienveillance la façon de conduire en Algérie et dit trouver normal que les personnes venant d'Algérie doivent repasser le permis de conduire.

Sinan associe en parlant de l'absence de signalisation routière dans la région de Turquie dont ses parents sont originaires. Il en vient à dire que, pour lui, la Turquie est troisième dans son classement des plus beaux pays du monde. Nous demandons quels sont les deux premiers. Il répond l'Inde en premier parce qu'il aurait vu des images sur google qui l'auraient fortement impressionné, et ne peut pas dire quel pays est à la deuxième place.

L'enseignante et les élèves parlent de Marseille. Sinan dit que sa grand mère vit la-bas depuis quelques mois et qu'elle est déjà confrontée à un problème d'infiltration d'eau dans son nouveau logement. Il pense que son père qui travaille dans le bâtiment va pouvoir remédier à ce problème pendant ses jours de congés. Sinan en vient à dire que son père parle mieux français que sa mère mais que celle-ci fait de gros progrès. Nous n'avons pas pu noter selon quel déroulement associatif Sinan est parvenu à ce sujet.

La discussion dérive vers l'émission de télé réalité Koh Lanta. L'enseignante évoque une scène où une cabane ayant été mal construite manque de s'effondrer sur une femme participante sauvée in-extremis par l'intervention d'un homme. Sinan demande ce que gagnent les vainqueurs, et en réponse certains élèves énoncent une somme d'argent. Sinan dit que son père devrait s'inscrire. Nous lui demandons s'il pense que son père peut gagner à ce jeu parce qu'il est bon constructeur (il travaille dans le bâtiment) et bricoleur. Sinan acquiesce. Son idée serait, entre autres, nous semble-t-il, que son père serait capable de construire des cabanes solides, qui ne s'effondreront pas sur les participants faisant partie de son équipe.

Nous nous sommes centré sur les interventions de Sinan, d'Ibrahim et de l'enseignante dans la discussion de groupe mais d'autres élèves ont participé à l'échange. Nous n'avons pas pu garder en mémoire les interventions de ces derniers, c'est pourquoi ils ne figurent pas dans notre retranscription des échanges. L'atmosphère de l'échange nous a semblé proche de l'association libre en groupe. Certains élèves n'intervenaient pas dans l'échange, semblant se mettre à l'écart du groupe, en ne prêtant, a priori, pas attention à ce qui se disait . Ils se mettaient à l'écart d'une certaine manière par leur positionnement spatial, au fond de la classe.

Sinan et Ibrahim manifestent donc une appétence pour un certain type d'activité groupale, encadré par l'adulte dans l'espace scolaire, qui nous évoque l'association libre à partir d'une pratique de la parole en groupe.

Nous avons pu constater à partir de nos interventions en classe relais pour présenter notre recherche, que les élèves exprimaient un désir d'échanger avec nous autour du sens de notre démarche, et de différents thèmes comme notre fonction de psychologue, notre statut d'étudiant et notre parcours scolaire. Ils manifestaient ainsi un fort désir de faire connaissance. Nous faisons un lien entre ces échanges en situation groupale et un éventuel désir de s'inscrire dans un débat de groupe dans la relation à un adulte.

Voici les différentes remarques et questions posées au cours de plusieurs interventions :

- Intervention 1 :

un élève A exprime sa croyance démentie par notre présentation qu'un chercheur en psychologie est un philosophe. Sa définition du philosophe renvoie plutôt au métier d'archéologue nous semble-t-il. Un autre élève B nous demande si, étant donné que nous nous présentons comme étudiant, nous ne devrions pas être en cours. En réaction à cette remarque nous précisons que nous exerçons par ailleurs le métier de psychologue en CMPP et en milieu carcéral . L'élève B réagit en disant que si nous le rencontrons plus tard en prison, nous serons son avocat. L'enseignante précise que nous sommes psychologue et non avocat. Nous demandons s'ils ont des questions. Un élève C nous demande si nous aimions le collège et un autre nous demande si nous étions en réussite sur le plan des apprentissages et quelle moyenne nous avions. L'élève B conclut cet échange en disant « *et maintenant vous êtes riches* ». Nous lui répondons : « *pas particulièrement mais je fais un travail qui me plaît* ». Des élèves nous demandent combien nous gagnons en terme de salaire et l'enseignante détourne la conversation vers le sujet du salaire des enseignants.

- Intervention 2 :

une élève dit voir dans notre démarche une façon détournée, insidieuse de leur faire rencontrer un psychologue. Nous tentons de la rassurer. La discussion s'oriente vers la question de la recherche et du chercheur. Un élève nous demande si nous avons déjà trouvé quelque chose à l'issue de notre recherche. Nous répondons que nous n'avons pas encore rencontré suffisamment de sujets. Un autre élève dit qu'il nous imagine chercheur dans une grotte donc plus du côté de la spéléologie. Un autre élève réagit vivement en disant « *en fait on est des cobayes.* ». Nous répondons en insistant sur le fait qu'ils ont le choix de refuser ou

d'accepter de participer à la recherche et que cela peut constituer une expérience intéressante pour eux.

- Intervention 3 :

un élève nous fait cette remarque suite à notre présentation, « *vous êtes vieux pour être étudiant !* ». Nous sommes amené à dire que nous souhaitons être chercheur, et un élève nous demande ce que c'est qu'être chercheur. Un élève nous demande si nous faisons passer des tests de QI. En réaction, un autre élève exprime l'opinion selon laquelle il n'y a pas de surdoué dans cette classe. L'enseignante et nous-même soulignons qu'il arrive fréquemment que les élèves identifiés comme surdoués rencontrent des difficultés scolaires. Un élève en plaisantant, nous semble-t-il, dit qu'il pense être surdoué. Un élève nous demande si nous allons écrire un livre et, si nous écrivons un article, dans quel journal il sera publié.

- Intervention 4 :

après présentation de notre recherche un échange se lance autour du "bonjour". L'enseignante souligne que le simple fait de dire bonjour aux enseignants pourrait améliorer leur relation avec eux. Un élève D insiste sur le fait que les enseignants ne disent jamais bonjour, approuvé en cela par deux autres élèves. Le même élève D dit « *et si on aime pas l'école.* ». Il nous semble que l'élève D tente ainsi de faire passer le message que ses difficultés scolaires se résument au fait qu'il n'aime pas l'école. Ce même élève D nous dit que quand il lève la main les enseignants ne font pas attention à lui, ne l'interrogent pas. Un élève demande s'il va retrouver les mêmes enseignants quand il réintégrera son établissement de rattachement l'année prochaine. Il pense que si c'est le cas, les relations problématiques vont se répéter. Une élève F nous dit « *en fait vous étiez comme nous.* », « *vous aimiez pas les profs* .». En réponse à cette remarque, nous disons que notre relation avec les enseignants au collège n'a pas toujours été facile et nous tentons d'expliquer ce qui est venu nourrir notre intérêt pour ce sujet de recherche. Un élève H demande si nous sommes payé pour faire notre recherche et nous demande si nous serons riche à l'issue de notre travail. Nous répondons que la finalité de notre étude est de pouvoir faire de la recherche dans le domaine de la psychologie. Un élève T demande si nous allons écrire un livre. Nous lui répondons que nous allons effectivement produire un écrit. Nous sommes amené à dire que nous sommes psychologue et l'élève F dit « *j'aime pas les psychologues !* » puis ajoute « *vous je vous aime bien. Vous êtes un bon mais j'aime pas les psychologues !* ». Un élève réagit en disant « *on est pas fou !* ». L'élève F nous demande si nous rencontrons un psychologue. Nous répondons que nous rencontrons régulièrement un psychologue notamment pour parler de notre

pratique. L'élève F en tire la déduction que si chaque psychologue se fait suivre par un psychologue cela crée une chaîne qui n'en finit pas (il y a le psychologue du psychologue lui-même psychologue d'un autre psychologue, ainsi de suite). Nous notons que le même type de question de savoir si nous nous faisons suivre par un psychologue nous a été posé par un autre élève dans une autre classe relais.

Toutes nos interventions en classe relais pour présenter notre recherche n'ont pas débouché sur des échanges aussi riches, mais ces quelques situations témoignent, nous semble-t-il, du désir de nombreux élèves accueillis en classe relais d'échanger verbalement avec l'adulte à partir d'un thème proposé.

Madame K (enseignante) constate un engouement des élèves de classe relais pour le débat en situation groupale et aménage en conséquence un temps de débat chaque matin. « *[Est ce que les élèves de classe relais ont des demandes comme ça de travailler des trucs ou de faire des débats ?] Oui, oui. Euh ben, je ne l'ai pas fait beaucoup cette année mais les autres années tous les matins quand ils arrivent pour les poser un petit peu. Parce que souvent ils arrivent un peu en vrac soit parce qu'ils n'ont pas beaucoup dormi la nuit parce qu' ils sont restés sur les jeux, ou au téléphone ou devant l'ordinateur, et cætera. Ou alors ils se sont déjà pris la tête dans le train avec un contrôleur parce qu'ils n'avaient pas de titre de transport ou avec leurs parents. Enfin ils arrivent déjà avec un bagage de problèmes, donc plutôt qu'ils continuent de s'énerver, donc on se pose et on prend un fait, qu'est-ce-qu'il s'est passé dans l'actualité. Est- ce -que vous avez regardé les actualités? alors ça peut être quelque chose de sportif, ça peut être quelque chose de politique. Donc on en discute, c'est assez intéressant d'écouter tout ce qu'ils pensent.* » (L249-259).

Madame K s'inscrirait ainsi dans la continuité des pratiques pédagogiques d'un bon nombre d'enseignants de classe relais qui selon les études de la DEPP – Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance - (2014, 2013) donnent une place centrale au dialogue dans leur méthode pédagogique. D'après les résultats de leur étude publiée en 2013, au moins 166 enseignants sur 601 interrogés par voie de questionnaire accordent une place importante au dialogue dans leur pratique pédagogique auprès des élèves accueillis en classes relais. Parmi eux, 71 enseignants défendent le point de vue selon lequel « *Le dialogue, le cours dialogué, les échanges et/ou la participation orale des élèves activement sollicitée par l'enseignant sont souvent liés à la mise en confiance des élèves, à leur valorisation et au maintien de leur intérêt* » (2013, p110).

Plusieurs éléments de nos résultats indiquent que les sujets recherchent un échange avec l'adulte marqué par le déploiement d'une parole libre, et d'une réelle écoute de la part de l'adulte, dans un cadre groupal …mais aussi dans le cadre de la relation duelle.

Plusieurs sujets semblent pouvoir investir et être demandeurs d'un échange constructif dans la relation duelle avec l'adulte. Naïma, comme nous l'avons montré précédemment (voir p305), prend d'une certaine manière les devants dans la prise de contact avec nous, en nous disant « *bonjour* » dans la cour de récréation. Elle se montre volontaire dans sa participation à la recherche et livre des choses personnelles, mais de façon adaptée dans le cadre des entretiens de recherche. Elle nous confie ainsi, lors de la troisième rencontre, qu'elle vit actuellement chez sa tante (c'est en fait la cousine du père et la « meilleur amie » de sa mère). Elle nous dit que cela fait plus d'un an qu'elle n'a plus de nouvelles de son père. Elle nous confie avoir fait une fugue l'année dernière. Elle résidait chez une des ses grandes sœurs pendant que sa mère était en voyage aux Comores (sa mère est d'origine comorienne et son père d'origine mahoraise). Elle a fugué parce que sa sœur la frappait et aurait porté plainte à la police sur les conseils de ses frères. Elle a finalement résidé trois mois chez un de ses frères jusqu'à la fin de l'année scolaire. Naïma, en nous confiant ceci, témoigne peut-être de son désir de bénéficier d'un espace où elle puisse raconter son histoire et déployer une parole libre, dans le cadre de la relation duelle avec un adulte à l'écoute. Madame K note que Naïma a su verbaliser une demande de relation plus individualisée avec elle, ceci non sans mal. Mais cette possibilité de verbalisation d'une demande de relation duelle avec l'adulte la distinguerait des autres élèves qui, tout en manifestant par leur comportement qu'ils ont besoin de l'attention exclusive de l'adulte, seraient incapables de formuler ce type de demande. Voici ses propos déjà rapportés précédemment « [*Et est-ce-qu'ils demandent de la relation individuelle ou est-ce-qu'ils n'ont pas cette demande ?] Oui, euh ... oui, ils demandent de la relation individuelle. Et il y a même là, je vois Naïma qui était là quand il y avait 4 élèves, qui s'épanouissait complètement parce qu' il y avait peu d'élèves et que je travaillais individuellement avec chacun des élèves . Euh... quand ils sont arrivés à être 12, c'était plus pareil. Elle me l'a dit qu' elle regrettait, que c'était plus pareil et c'est parti en vrille immédiatement. C'est à dire fugue. [Ah ! Oui.] Elle est parti en fugue quand même pas mal de temps, donc elle venait plus ici et elle ne revenait plus chez sa mère non plus. Elle était en fugue carrément. Elle a été retrouvé par le commissariat hein ! Ce sont des informations que j'ai eu par une fille du collège qu'elle connaissait. Euh ... alors on la voyait elle était signalée à tel endroit, tel endroit, notamment sur les quais de gare. Mais personne*

n'arrivait à la faire revenir chez elle. J'pense que le fait que on … quand elle est arrivée ici, ses défauts qu'elle avait dans son collège ont complètement disparu parce qu' on s'est occupé d'elle individuellement et, pour elle, c'était ce qu'elle attendait. Ça n'avait pas été identifié comme ça, mais ça a été une révélation. Tout ce qui avait été signalé comme des problèmes de comportement … avait disparu. [en fait, elle et peut-être les autres, ils ne demandent pas ça (la relation duelle, plus d'attention) ils ne demandent pas ça ...explicitement] Ils ne le demandent pas, non. Mais on voit que quand on leur apporte, qu'ils changent complètement. Enfin elle, elle l'a verbalisé quand elle a vu les autres arriver mais sinon, ils ne le demandent pas. » (L 139-157).

Nous observons que cinq sujets Hans, Idir, Édouard, Ophélia et Selma sont inscrits dans un suivi psychologique depuis plusieurs années. Cela témoigne peut-être d'une possibilité d'investir un espace de parole en relation duelle avec un adulte.

Les observations de Madame B vont dans ce sens, soulignant que les élèves accueillis en classe relais se confient beaucoup dans le cadre de la relation duelle avec l'adulte relais ou l'éducatrice. « *l'adulte relais et l'éducatrice ont énormément de confidences. C'est tout l'intérêt d'être à trois en classe relais dans la mesure où l'éducatrice a déjà pu faire par exemple des informations préoccupantes suite à des choses déposées par mes élèves, euh … en discutant à bâton rompu.* » (L309-312).

Ces différentes observations concourent à soutenir l'hypothèse selon laquelle un bon nombre de nos sujets peuvent et souhaitent déployer une parole personnelle, adressée à un adulte soit dans le cadre de l'association libre en groupe, soit dans le cadre de la relation duelle.

Le point commun entre ces différentes réflexions à propos de l'activité créative des jeunes, encadrée et étayée par l'adulte au sein du système scolaire, pourrait être le désir et l'objectif partagé par l'enseignant et l(es)'élève(s), l(es)'adulte et le(s) jeune(s), de parvenir à ce que chaque élève puisse mieux composer une position subjective à l'école, plus en harmonie avec ses milieux de vie, ses groupes d'affiliation et de filiation (famille) extra-scolaire. Il nous semble en effet que les débats d'idées, les discussions de groupe ainsi que les échanges en relation duelle proposés par les adultes des classes relais, sont autant d'occasions pour les élèves d'importer sur la scène scolaire un vécu, des préoccupations et un savoir, issus d'expériences dans des milieux extra-scolaire, qui participent de la construction identificatoire des adolescents et de leur problématique. Nous pensons à Sinan, qui en vient à exprimer devant le groupe classe ses réflexions concernant ses parents et leur pays d'origine.

Nous pensons également à Ibrahim qui évoque ses exploits transgressifs (conduite d'une voiture sans permis) dans sa cité.

L'expérience du stage professionnel que permet la classe relais peut favoriser, nous semble-t-il, l'assouplissement du clivage que sont susceptibles de ressentir les adolescents en rupture scolaire entre le monde de l'école et le monde extra-scolaire (D. Thin et M. Millet, 2005 ; J. Y. Rochex, 2009). Ainsi le travail en classe relais autour des stages permettrait à l'adolescent (ainsi qu'aux adultes) de tisser des liens, construire des ponts et remettre du jeu entre monde professionnel et institution scolaire, entre le "soi élève" et le soi investi dans des activités hors de l'institution scolaire.

Il est possible que de nombreux sujets de notre recherche aient particulièrement besoin de mettre en jeu, de façon créative dans la relation aux adultes de l'institution scolaire, le lien entre l'institution scolaire et les autres groupes d'affiliation et de filiation, milieux extra-scolaires dans lesquels ils s'inscrivent; besoin auquel les enseignants de classe relais tentent de répondre par la mise en œuvre de méthodologies pédagogiques spécifiques. L'enjeu de ces différentes activités scolaires encadrées par l'adulte serait, entre autres, de soutenir chaque élève dans l'élaboration d'une « *intersignification* », concept qui désigne « *la nécessité et le pouvoir du sujet de négocier entre l'enfant (ou l'adolescent) et l'élève qui coexistent en lui et de signifier ce qu'il fait ou projette dans un domaine de son existence* (l'école par exemple) *à partir du sens que prennent ses actes dans d'autres domaines d'expérience* (la famille, le groupe de pair, etc.) » (J. Y. Rochex, 2009, p28). Par l'intersignification le sujet joue ainsi « *de la pluralité de ses assujettissements pour s'en déprendre et s'en émanciper, de manière toujours partielle* », ce qui participerait du processus de subjectivation ou autrement dit de la « *création subjectale* » (Ph. Gutton, 2014).

Dans le cadre du travail en classe relais, plusieurs sujets de notre recherche semblent désireux d'élaborer cette intersignification et interdépendance entre leurs différents espaces d'identification. Dans cette perspective, nous considérons que le travail de lien entre la classe relais et l'établissement de rattachement (à l'origine de l'orientation en classe relais) participe de cette élaboration. Lorsque classe relais et établissements de rattachement travaillent de concert, c'est à dire lorsque l'orientation en classe relais n'est pas une exclusion pure et simple, et que des liens entre établissement de rattachement et classe relais peuvent être développés, l'élève en rupture scolaire ou à risque de décrochage a alors la possibilité de se réapproprier autrement sa « *posture d'élève* » (V. Melin, 2011). Cette réappropriation en passe par le jeu créatif de l'intersignifiance, entre les expériences d'élève en classe relais et au sein

de l'établissement scolaire de rattachement, soutenue par la collaboration entre les acteurs (adultes) de ces deux institutions.

Madame B fait le constat de l'importance pour les élèves de maintenir et développer pendant toute la durée de la session en classe relais un lien solide avec l'établissement scolaire de rattachement. Ainsi nous dit-elle : « *souvent ceux pour qui ça fonctionne le mieux c'est quand il y a un vrai lien avec le collège (de rattachement). Par exemple les deux qui s'investissent beaucoup là, ils ont cours le mercredi matin au collège dans leur classe et ils doivent passer le lundi soir et le jeudi soir pour récupérer ce qui s'est passé dans les trois disciplines du mercredi matin pour préparer le mercredi suivant. [D'accord] Donc ils passent le soir au collège, ils récupèrent les documents, les photocopies de cours qu'on prépare en classe, et comme ça ils sont prêts pour le mercredi donc c'est du travail pour les CPE, pour les professeurs principaux, pour les professeurs, mais cela a un impact vraiment très positif et ces élèves là vont être en augmentation de réintégration dans leur classe et ils ont demandé tout les deux à faire une troisième session (une session en classe relais est de 7 semaines). Les élèves qui n'ont aucun lien avec leur collège ça se passe très mal en classe relais, ça c'est systématique.* » (L358-369). Ce discours nous semble plus ou moins partagé par l'ensemble des professionnels de classe relais que nous avons rencontrés.

Ce constat va dans le sens de l'hypothèse selon laquelle un grand nombre d'adolescents accueillis en classe relais peuvent développer une inscription subjective moins problématique dans l'institution scolaire si les conditions institutionnelles les soutiennent en ce sens. Nous pouvons supposer que c'est le cas de plusieurs des sujets rencontrés dans le cadre de notre recherche.

Malheureusement, les études de la DEPP (2014, 2013) montrent que « *de nombreux enseignants déplorent le peu de relations qui existent entre le dispositif* (classe relais) *et les collèges d'origine. Ces derniers délèguent trop souvent la prise en charge de leurs élèves, et ne se considèrent pas assez comme partie prenante de leur réintégration dans le collège unique. Or, pour que le séjour en dispositif soit bénéfique à chaque élève, il faut que les deux équipes définissent ensemble les objectifs à assigner à son séjour, et collaborent à l'obtention de ces objectifs (par exemple, définissent ensemble le travail à proposer à l'élève durant son séjour…)* » (2014, p5).

Nous le constatons donc, les adolescents et pré-adolescents, dont font partie nos sujets, qui témoignent par leur comportement d'un mouvement de rupture avec le système scolaire, poussent ce système et ses acteurs, en premier lieu les enseignants, à trouver-créer

des alternatives pédagogiques et institutionnelles. Nous observons que plusieurs sujets peuvent se (re)mobiliser dans un processus créatif lorsque s'assouplissent les frontières entre intra et extra-scolaire. La classe relais pourrait, nous semble-t-il, être considérée comme un intermédiaire entre ces deux espaces. Il y a chez nombre d'entre eux le désir d'un échange verbal avec l'adulte en groupe ou en individuel, qui témoigne, supposons nous, d'une possible inscription dans une activité créative étayée et encadrée par l'adulte et l'institution scolaire.

Ces observations vont dans le sens de ce que plusieurs auteurs dans le champ des sciences de l'éducation constatent, à partir d'approches théoriques et méthodologiques différentes (V. Melin, 2011, 2016 ; F. Bruno, C. Felix & F. Saujat, 2015, 2017). Ils insistent sur la nécessité de sortir de la forme scolaire standard pour travailler avec les sujets à risque de décrochage scolaire ou décrocheurs. F. Bruno et al. (2017), a partir de l'analyse de plusieurs études employant des méthodologies d'observation de l'activité d'enseignement, dressent le portrait type de ce que pourrait être un enseignant "efficace". « *D'après les auteurs, les professeurs qui luttent efficacement contre le DS (décrochage scolaire) se caractérisent par des méthodes pédagogiques alternatives (Jahnukainen & Helander, 2007), plus « actives et coopératives » (Hugon, 2003). Ils multiplieraient les interactions personnelles avec les élèves (Broccolichi & Ben Ayed, 1999; Miller, 2006) et offriraient un environnement de classe favorisant l'autonomie, encourageant le sentiment d'auto-détermination et de compétence des élèves (Hardre & Reeve, 2003). Ils parviendraient à relier les enseignements aux situations de la vie courante de ces derniers, à leur contexte personnel, familial et social, tout en les valorisant et en les responsabilisant (Hugon, 2003 ; Miller, 2006). Les pédagogies alternatives de ces enseignants « efficaces » se traduiraient aussi par un regard porté sur les élèves, des appréciations et verdicts bienveillants permettant une aide au plus près de leurs besoins et l'arrêt du cercle vicieux de l'échec (Ben Ayed, 1998 ; Hugon & Pain, 2006).* » (F. Bruno & al., 2017). V. Melin (2011) insiste sur l'importance de mettre en œuvre une pédagogie qui donne une place aux savoirs informels et permette des les articuler à la forme scolaire.

Nous nous demandons si l'efficience de ces pédagogies ne tient pas en partie au fait qu'elles laissent plus de champ libre à un processus créatif adolescent qui ne trouve plus à se développer dans le cadre d'une forme scolaire standard.

Du côté des activités pédagogiques mobilisant la créativité adolescente, plusieurs indices nous conduisent à penser qu' un bon nombre de sujets de notre recherche sont

particulièrement susceptibles de se saisir d'un étayage sur l'expression artistique et certains supports culturels associés aux arts.

5.2. Étayage sur la pratique artistique pour une expérience de création encadrée par l'adulte :

Nous relevons chez quatre sujets (Hans, Oscar, Aurélien et Édouard) les signes d'un certain investissement de la pratique de l'expression artistique ou à médiation artistique.

Hans nous parle de son implication récente (depuis 2 mois) dans un « *atelier dessin* » dans un lieu nommé « *maison des arts* ». Il formule ainsi le principe de cet atelier : « *elle* (l'animatrice de l'atelier) *nous fait exprimer des choses qu'on ressent sur des dessins* ». Il donne un exemple d'activité expliquant que l'animatrice leur a proposé d'exprimer picturalement les sentiments éprouvés en réaction aux attentats du 13 Novembre 2015 (attentats particulièrement meurtriers du 13 Novembre 2015 perpétrés sur Paris et sa proche banlieue). Il nous dit que « *chacun devait mettre plein de peinture sur une grande toile* ». Hans dit apprécier particulièrement cet atelier. En contre point nous remarquons que Hans est le seul sujet qui a refusé de dessiner à partir des questions : qu'est-ce-qu'un enseignant pour vous ? Et qu'est-ce-qu'un élève pour vous ? Son rapport à l'expression par le dessin semble donc ambivalent. S'exprimer par le dessin serait plus facile dans le cadre d'un atelier dessin que dans le cadre que nous lui proposons, caractérisé notamment par la relation duelle.

Oscar évoque son engouement pour les cours d'art plastique au collège. Il nous fait part de son sentiment que tous ses enseignants d'art plastique « *sont très cools* » parce qu'ils « *rigolent toujours* ». Il se souvient avoir aimé confectionner des étoiles en carton, qu'ils ont ensuite accrochées au plafond de la salle de cours d'art plastique. Nous pouvons supposer que la pratique d'une activité artistique encadrée par l'adulte favorise, dans le cas d'Oscar, l'investissement de la relation à l'enseignant.

Aurélien, d'après les adultes de classe relais, se serait particulièrement impliqué dans la peinture d'un tableau qui fut ensuite exposé dans le cadre d'un projet rassemblant plusieurs classes relais de la région. L'éducatrice remarque cependant, que lors de l'exposition, Aurélien n'a manifesté aucun sentiment de joie ou de reconnaissance lorsqu'il a été complimenté par une personne occupant une fonction importante dans le département. Il est "resté de marbre". Madame K nous raconte cependant qu'Aurélien, revenant dans la classe relais environ deux ans après (suite à une énième exclusion d'un établissement solaire), a pu manifester combien il était touché que son œuvre soit toujours affichée dans la classe relais,

plusieurs années après son passage. Voici ce qu'elle en dit : « *si on parle d'Aurélien par exemple, j'ai revu Aurélien cette année. Pour une raison très simple, c'est qu'il s'est fait encore exclure d'un collège, un énième collège et il a atterri ici. Dans notre collège. [d'accord, ok] Donc la première chose qu'il a fait, c'est venir me voir et quand il est arrivé, il a vu le tableau. Ah !!! il a été scotché ! D'abord parce qu'il redécouvrait ce tableau, donc « oh ! Madame mais qu'est-ce-qu'il est beau ! » et cætera. Il a reparlé de cette période. Et là, il a embelli cette période, en fait avec une véritable nostalgie et il était fier de ce qu'il avait fait avec ses deux camarades. Parce qu'ils l'avaient fait à trois. Donc il en était extrêmement fier et là les compliments il les acceptait, mais y avait un recul de deux ans. Euh … donc lui il avait pris de la maturité et puis c'était plus vraiment lui qui l'avait fait. C'était lui d'avant. [Lui d'y a deux ans] Voilà, c'était l'enfant qu'il était. Donc il y avait un certain recul, et ce qui est amusant c'est qu'il a demandé à retourner en classe relais, le collège a refait un dossier classe relais. Mais le collège ne voulait pas qu'il soit chez nous. Donc il avait été affecté chez nous mais le principal a fait une intervention pour qu'il aille dans une autre classe et il a été a la classe de…. Mais lui voulait revenir ici parce qu'en fin de compte, le fait que j'ai affiché ce tableau comme étant quelque chose … à l'honneur quoi. Ça l'a valorisé et ça lui a donné confiance en lui. Donc il a demandé à revenir ici comme si c'était un peu une potion magique quoi. Alors que, ben, il est très compliqué.* » (L190-209).

Conscient de toutes les questions importantes sur le plan clinique qui naissent à la lecture de ce passage, nous nous centrerons sur la question qui nous préoccupe à savoir : la possibilité pour Aurélien de s'inscrire dans une activité créative avec l'adulte et quels sont les enjeux profonds de cette activité. Aurélien a pu s'engager dans et conduire à son terme une activité de co-création d'une œuvre picturale avec deux autres élèves et l'enseignante, ceci dans le cadre plus global d'un projet soutenu par l'institution scolaire et le département. Cependant la réaction d'Aurélien face à son œuvre deux ans après, nous permet de supposer qu'il ne croyait pas vraiment que cette œuvre, fruit d'un travail en commun, puisse persister dans le temps et dans l'institution scolaire, et surtout, soit l'objet d'un investissement durable (solide) de la part de Madame K. Aurélien constatant que l'œuvre est toujours là, affichée et, en quelque sorte, "mise à l'honneur" dans l'enceinte de la classe relais peut (enfin!) exprimer et ressentir le sentiment qu'il y a là quelque chose de beau, dont il est co-créateur. Sentiment sans doute partagé avec madame K et qui tient en grande partie, nous le supposons, à la découverte d'un objet et d'un attachement à l'objet, qui perdure malgré son absence, mais aussi malgré la répétition des ruptures (concrétisées par des exclusions) dans son rapport à l'école. Nous en déduisons qu'Aurélien est porteur du désir de créer, avec ses pairs (nous

rappelons qu'il fait du hip-hop depuis 4 ans et que ses parents étaient danseurs en Côte d'Ivoire) et avec l'adulte, une œuvre; mais celle-ci semble vouée à disparaître ou "tomber aux oubliettes". Cette hypothèse se trouve renforcée par sa réponse à la planche VII du Rorschach qui évoque un mouvement en deux temps : d'abord idéalisation de personnages féminins dont nous pouvons supposer un rapport étroit avec la figure maternelle, « *deux personnes, deux femmes qui volent avec les cheveux en l'air et les bras derrières, avec une robe.* »; ensuite à l'enquête, c'est la chute qui s'impose finalement, « *(elles volent ?) elles tombent de quelque chose* ». Compte tenu des ces différents éléments de réflexion, nous supposons qu'Aurélien est susceptible de se saisir d'un travail créatif avec l'adulte dans le cadre scolaire étayé sur une pratique artistique. Ceci, à condition que ce travail permette de mettre en jeu la question de la permanence de l'œuvre produite. Permanence concrète d'un objet externe, mais surtout permanence interne du lien affectif partagé (entre élève et enseignant) dans la relation à l'œuvre et du souvenir de sa co-construction. Il nous semble malheureux que le collège n'ait pas accédé à la demande d'Aurélien de réintégrer la classe relais alors que semblait se développer un transfert positif dans la relation à Madame K, qui aurait peut-être contribué à interrompre le défilé des exclusions scolaires.

Dans le cas d'Édouard, nous pourrions peut-être faire un parallèle entre la création artistique et son rapport à la boulangerie-pâtisserie. En effet, Édouard tient à nous montrer avec son téléphone portable ses productions de pâtisseries que nous trouvons d'ailleurs fort bien faites. Nous avons l'impression qu'Édouard entretient un lien à ses productions qui pourrait peut-être être comparé au rapport de l'artiste à son œuvre. Comme l'artiste, Édouard convoque le regard de l'autre, peut-être surtout le regard de l'adulte, sur sa création fortement investie narcissiquement. Cette activité de création d'Édouard est donc encadrée et soutenue par plusieurs adultes et, peut-être, en premier lieu, par son "maître de stage" avec lequel il semble entretenir une bonne relation notamment basée sur un lien identificatoire fort.

Nous supposons donc que ces quatre sujets (Édouard, Hans, Aurélien et Oscar) sont en mesure de, et désirent, s'engager dans un processus créatif avec l'adulte par l'intermédiaire d'une pratique artistique dans un cadre scolaire.

Nous serions enclin à élargir cette hypothèse à d'autres sujets de notre recherche pensant qu'une bonne partie de notre groupe d'étude (dont font partie les quatre sujets évoqués précédemment) pourrait investir une pratique artistique où seraient mis en jeu la gestualité, la sensation, et une alliance entre la parole et le geste. Nous avons en effet identifié des éléments qui suggèrent un certain goût pour la mise en scène de soi au sein de la classe par l'agir ou la posture physique souvent alliés à la parole. Nous nous sommes risqué à faire

un parallèle avec la démarche de l'artiste qui tente de provoquer un choc esthétique chez l'autre, le confrontant à des dimensions inconnues ou qu'il refusait jusqu'à lors de prendre en compte, produisant un effet d'inquiétante étrangeté.

La pratique de Madame B auprès des élèves de classe relais vient étayer cette hypothèse. En effet, elle constate que parmi les activités les plus investies par les élèves de classe relais figure en bonne place l'activité qu'elle nomme "l'atelier d'impro" :

« *l'atelier d'impro, alors c'est pas un atelier d'impro professionnel hein! mais ils aiment beaucoup euh... parce que les conditions sont claires, parce que c'est toujours dans du positif, parce qu'on a jamais le droit de dire non. Parce qu'on a pas le droit de se moquer, parce qu'il faut se taire, faut écouter les consignes. Et en fait si on fait tout ça c'est facilitateur. [Le cadre est facilitateur, c'est ce que vous voulez dire ?] Le cadre, l'ensemble des consignes facilite le travail de chacun. Mais ils le voient, ils le sentent tout de suite ça. C'est un peu comme au centre équestre, s'ils ont bien écouté la consigne, euh... tout se passe bien. [et du coup, là vous avez un autre positionnement dans ces... matches d'impro ou ... euh ! matches d'impro, non.] Alors on arrive pas au match d'impro. hein ! Après ça dépend des groupes, y a des groupes avec qui on a vraiment fait des trucs, franchement qui étaient, euh !.. Du niveau match d'impro de collégiens quoi. [d'accord, ok] Parce qu'il y a des gamins qui sont ... qui ont plein de qualités dans la communication verbale et l'imagination aussi. Euh !... moi j'suis avec eux, ils ont le droit de me tutoyer, ils ont le droit de m'appeler par mon prénom parce qu'on est dans l'atelier d'impro et dès qu'on en est sorti c'est terminé. [Ils arrivent à passer d'une façon d'être avec vous à une autre façon ?]. Ouai, parce que c'est qu'ici. [c'est bien, ça!]. ouai, ouai, ouai. [enfin, qu'ils arrivent à cette souplesse là.]. c'est pour ça j'pense que ça ... non c'est des choses qui passent pas mal, mais bon moi je reste quand même celle qui parle avec le collège, qui envoie les bilans, qui cafte quoi !* » (L614-639).

L'activité préférée des élèves serait la percussion corporelle à l'aide des "boomwhackers", qui sont des tubes faits de plastique fin (issu du recyclage), de différentes couleurs, produisant chacun une note de musique différente lorsqu'ils sont percutés. Ils peuvent être frappés sur toute surface doté d'une consistance suffisante et sont donc souvent employés pour des percussions sur la surface corporelle. Madame B nous dit à propos de cette activité : « *j'pense aussi que ce qui remporte le tout c'est les "boomwhackers" (elle se lève pour chercher le matériel pédagogique en question) en fait ce sont des percussions corporelles [d'accord] chaque tube a une note différente, et à 4 (élèves)*, *c'est quand même des élèves qui n'arrivent pas à faire la gamme avant 10 minutes, quoi, d'entraînement,*

tellement ils sont agités, perdus. Mais bon ils adorent ça. Ça c'est vraiment réclamé de façon systématique. » (L608-614).

Nous avons vu que les sujets de notre étude sont particulièrement susceptibles, tout comme les élèves de Madame B, d'être perdus dans le rapport à leur corps, car il (leur corps) produit des sensations et des émotions fortes (des notes émotionnelles?) qui restent excessivement campées dans l'indicible, l'impossible à faire entrer dans le langage verbal. Les langages du corps et de l'acte sont, dans ces conditions, logiquement mis à contribution avec un certain talent voire un talent certain.

Une étude de cas :

Ibrahim (14 ans) :

Nous avons choisi le cas d'Ibrahim parce qu'il a su se saisir de ce temps de parole que nous lui proposions pour déployer un discours riche, manifestant ainsi clairement son désir de partager avec nous son expérience d'élève en élémentaire et surtout au collège. Nous avons eu le sentiment qu'il souhaitait presque faire passer un message par notre intermédiaire concernant sa conception de ce que devrait être et ne pas être la relation élève-enseignant. Forte implication donc, qui, d'une certaine manière, nous a séduit. Ce qu'il nous raconte de son parcours scolaire, ainsi que de l'histoire et la nature de sa relation aux enseignants, combine différents éléments qui caractérisent l'expérience et la problématique de plusieurs des sujets que nous avons rencontrés.

Du point de vue de la problématique subjective d'Ibrahim, nous retrouvons :

- le recours au masochisme moral mis en jeu dans la relation conflictuelle avec l'enseignant et qui peut être considéré comme une forme d'évitement de la position passive érotisée sollicitée par l'expérience d'élève.
- la difficulté pour accepter la différence des générations dans la relation enseignant-élève, et plus largement adulte-adolescent, notamment parce qu'elle est trop associée à une dissymétrie actif-enseignant/passif-élève.
- une forte demande, et un investissement possible, de l'étayage narcissique par l'adulte-enseignant dans un contexte relationnel marqué par le sentiment de familiarité et le développement d'une inter-activité, sollicitant la capacité de l'enseignant à se laisser toucher-affecté voire séduire par Ibrahim.

Ces trois éléments nous permettent de penser que Ibrahim est assez représentatif des sujets de notre recherche. Cette étude de cas nous permettra de proposer une articulation de ces différents éléments dégageant ainsi un tableau clinique cohérent qui peut nous aider à mieux envisager la problématique du décrochage scolaire. A l'occasion de cette étude de cas nous aborderons des éléments importants sur lesquels nous nous sommes jusque-là peu attardé. Il s'agit notamment:

- de l'influence qu'exerce le vécu d'élève en période de latence (en école élémentaire) sur le déroulement du collège par la suite

- de la dimension interculturelle mise en jeu dans le rapport aux enseignants et à l'école
- du rôle de l'affiliation au groupe de pairs avec sa dimension fraternelle.

Ibrahim est le troisième enfant d'une fratrie de quatre (trois frères de 25 ans, 21 ans et 8 ans). Sa mère exerce le métier d'agent d'entretien et son père est actuellement sans emploi après avoir effectué plusieurs métiers : entretien des rails, ramassage de feuilles, éboueur. Ibrahim est né en Algérie et est arrivé en France dans le département de l'Essonne, à l'âge de 6 ans. L'arrivée fut manifestement un choc, quelque chose de non préparé : « *quand je suis venu ici, je savais même pas que j'étais en France !* » nous dit-t-il. Son père est né en France et a des racines algériennes et sa mère est née en Algérie. Pendant les deux ans qui ont suivi son arrivée en France, Ibrahim a déménagé deux fois ,dans des cités et villes différentes de l'Essonne. Nous remarquons qu'Ibrahim donne le nom des cités, sans préciser le nom de la ville correspondante, comme si l'entité "ville" avait peu d'existence pour lui.

Ibrahim se montre à l'aise en entretien, n' hésitant pas à regarder dans les yeux quand nous lui posons une question, ou à certains moments de son discours comme pour mieux faire passer son message. Ibrahim est costaud avec une certaine rondeur qui nous évoque l'image d'un beau bébé. Il fait un peu pataud dans sa façon de se tenir,observation partagée avec l'éducatrice de classe relais qui a l'impression qu'il est « *maladroit avec son corps* », surtout lorsqu'elle l'observe en activité sportive. L'éducatrice en arrive à se demander comment Ibrahim a été stimulé par son entourage sur le plan de l'activité corporelle, de son plus jeune âge jusqu'à son entrée à l'école. Ibrahim manifeste un réel désir de parler de sa relation à l'école, aux professeurs et aux adultes de l'entourage extra-familial plus généralement. Il développe spontanément des argumentations. Il semble surtout parler au nom d'un « *nous* », se positionnant donc d'une certaine manière en porte-parole d'un groupe de jeunes, plus particulièrement les jeunes de son quartier. Il nous semble aussi être un bon conteur d'histoire … à sa façon.

Ibrahim aime le foot. Il fait du foot en salle avec le collège et du foot en club. Il dit dans un premier temps qu'il n'a pas de problème de santé mais ajoute, avec notre étayage, qu'en 2011, il a fait une chute depuis le toit du théâtre de quartier et s'en est tiré avec une scoliose. Il serait allé chercher un ballon sur le toit et se serait un peu trop penché. La scène reste un peu floue pour nous. Avant cette chute, il allait fréquemment au théâtre avec sa famille, mais depuis il n'y va plus. Malgré nos sollicitations il ne fait pas de lien de sens entre cette chute et l'arrêt de sa fréquentation du théâtre.

Il fréquente assidûment la maison de quartier « *j'suis toujours à la maison de quartier* ». Nous nous saisissons de ce que nous percevons comme un investissement majeur de cet espace " maison de quartier" pour tenter d'investiguer la relation à l'adulte dans ce cadre-là. Ibrahim commence par dire « *les adultes, ils sont comme nous* » et développe « *y en a ils ont une belle vie, mais ils sont comme nous* ». Que veut dire « *une belle vie* » ? nous ne l'avons pas approfondi, mais cette formulation nous donne l'impression d'un « *nous* » qui par effet de contraste aurait "une vie laide". Ibrahim poursuit son discours sur les adultes de la maison de quartier avec une certaine ferveur « *on est tous égaux ! Y a pas de j'suis adulte tu me dois un truc* ». Nous constatons donc qu'Ibrahim en vient tout de suite au vif du sujet de notre travail en abordant les questions fondamentales de la différence des générations et de la transmission de la dette entre les générations. Ibrahim investirait la maison de quartier justement parce que ces questions ne se poseraient pas dans cet espace- là organisé selon une horizontalité totale « *tous égaux* » associée à un « *ils sont comme nous* » qui peut évoquer le fantasme d'une gémellité fraternelle de groupe. Comme nous l'avons vu, l'œuvre de transmission est conditionnée par la reconnaissance d'une différence générationnelle et d'une dette. Ibrahim semble se positionner, d'une certaine façon, dans une dénégation, ou un refus de ces dimensions (et non un déni) et dans la recherche d'un espace où il peut s'alléger de ces questions peut-être trop lourdes à porter pour lui. Ibrahim insiste sur le fait que nombre des adultes de la maison de quartier ont connu des difficultés scolaires comme « *eux* », c'est à dire comme le groupe auquel il se réfère.

Ibrahim dit avoir commencé l'école à 3-4 ans dans un village d'Algérie. Il manifeste une certaine nostalgie de la relation aux professeurs telle qu'elle se déployait dans son pays d'origine et commence par souligner la différence entre l'école algérienne et l'école française. Il dit qu'en Algérie, collège et primaire étaient dans le même établissement, et, par rapport aux professeurs, il insiste tout d'abord sur cette différence : « *là-bas ils tapent et ici en France non* ». Il n'exprime aucune désapprobation par rapport aux châtiments corporels qui seraient pratiqués par les professeurs algériens. D'après ses souvenirs les professeurs en Algérie « *avaient deux images* » : une image en classe et une autre image à l'extérieur de la classe. Ibrahim a l'impression qu'à l'extérieur de la classe, mais toujours dans l'établissement scolaire, les professeurs se comportaient « *comme s'ils étaient chez eux* » c'est à dire « *Ils rigolent … quand ils sont à la cantine, on peut les tutoyer* ». Ibrahim oscille entre l'emploi du présent et du passé pour évoquer ces souvenirs, ce qui est peut être le signe d'un rapport au temps particulier ou d'un temps qui s'est arrêté associé à une expérience de migration (ou

d'exil, étant donné qu'il n'a pas vraiment choisi de partir étant enfant) douloureuse. Nous entendons la nostalgie et nous retrouvons la demande d'un certain échange avec l'adulte, un échange plus réciproque, moins distancié dans un cadre non plus scolaire mais qui lui donne l'impression d'être invité chez les professeurs « *chez eux* ». Il faut préciser que cette demande s'adresse à des adultes qui, en qualité de professeurs, sont porteurs d'une fonction de transmission du savoir. On peut y voir le fantasme d'un cadre plutôt familial où l'élève est positionné comme s'il faisait partie de la famille des professeurs, qui vient en complément du « *comme s'ils étaient chez eux* ». Dans la même veine, Ibrahim ajoute « *quand venait la fin des cours, à l'extérieur on se parlait normal.* ». À cela s'ajoute le fait que son professeur de CP était un oncle à lui dont il dit « *il me tapait et je rigolais* ». Le souvenir de cet oncle professeur est donc spontanément associé au châtiment physique entraînant ce qui nous semble être une réaction maniaque (même pas mal!) qui tourne en dérision le châtiment de cet adulte-professeur et oncle.

Ibrahim termine son CP en France. A le demande de l'école, il redouble son CP. Ibrahim dit ne pas avoir compris ce redoublement et avoir exprimé son opposition à cette décision « *j'étais pas d'accord avec eux. Les maths j'y arrivais c'était un truc de fou ! Et j'avais un accent. Comme j'avais un accent, les profs ils ne comprenaient pas et on m'a fait redoubler.* » Ibrahim aurait demandé à ses parents de changer d'école après le CP. Nous sommes interpellé par le fait qu' Ibrahim se présente comme acteur, s'opposant à la décision de l'école et demandant à ses parents de changer d'école, alors qu'il n'avait que 6-7 ans. Cette position précoce d'active contestation dans le rapport à l'école se confirme, lorsqu'il nous dit qu'ils avaient tendance, lui et sa bande de « *potes* », à contester les notes que leur donnait l'enseignante de CE2. Ce qui n'empêche pas que cette enseignante soit qualifiée de « *vraiment sympa* ». Ibrahim insiste sur l'importance que prend pour lui dès la primaire l'investissement du groupe d'amis et le fait d'être ensemble soudés dans l'espace classe. « *dans toutes les classes je suis tout le temps avec mes potes* ». Ainsi se dessine dans le discours d' Ibrahim une solidarité de groupe autour de la contestation du jugement professoral par rapport à la notation. Il nous dit qu'ils demandaient souvent à l'enseignante « *comment ça se fait que vous baissez nos notes ?* » Ibrahim dénonce ainsi une certaine discrimination de son groupe d'appartenance qui passe par la notation que lui et les siens avaient tendance à contester. Tentant de nous expliquer ce qui, selon lui, dysfonctionnait dans la façon de noter de cette enseignante, il nous dit qu'elle notait mieux les élèves qui écrivaient plus de phrases dans un souci de répondre de façon la plus « *détaillée* » possible à la question posée. Alors que lui et ses « *potes* » ne "faisaient pas dans le détail" en quelque sorte, ils allaient droit au

but. Il critique ainsi l'importance que cette enseignante accordait à ce qui lui semblait être des détails superflus. Il donne l'exemple d'une « *fille vraiment intelligente* » qui répond en « *cinq phrases* » là où lui répond en deux phrases estimant que c'est suffisant et conclut sur ces mots : « *c'est son problème si elle veut détailler, elle a qu'a détailler !* ». Nous repérons dans ces propos l'opposition qu'il tend à faire entre d'un côté la fille vraiment intelligente qui obtient les faveurs de la maîtresse, et de l'autre, lui et son groupe de potes qui ne brillent pas par leur intelligence en milieu scolaire. Cela nous donne entre-autres le sentiment d'une dévalorisation de soi et de son groupe d'appartenance dans la mesure où ils sont rangés plutôt du côté de ceux qui ne sont pas « *vraiment intelligents* » et n'ont pas « *la belle vie* ».

En CE1, sa professeure l'a marqué en bien par l'aide qu'elle lui a apportée « *j'me rappellerai toujours d'elle* ». Cette professeure l'aidait lui et deux autres enfants dans des séances en petit groupe et a conseillé une prise en charge en orthophonie. Ibrahim dit qu'après cette année de CE1 et un an d'orthophonie « *j'savais parler français* ». Le fait qu'il puisse exprimer spontanément cette reconnaissance vis à vis de cette professeure vient signifier qu'il peut reconnaître les affects ou au moins les affects tendres.

Après avoir dit que dans son établissement scolaire il y avait des professeurs qui « *étaient trop dans une mauvaise mentalité* », il nous raconte ce qu'il a vécu en CM2, comme pour illustrer ses dires. Ibrahim nous parle d'une configuration relationnelle problématique entre son enseignante de CM2 et une élève qui se trouvait être la fille de l'enseignante. Il critique la façon dont cette enseignante se comportait vis-à-vis de sa fille-élève, soulignant l'ambiguïté de sa position, son manque d'autorité avec elle et le fait qu'elle bénéficiait d'un traitement de faveur. Il commence par dire « *la prof, j'l'aimais pas parce que déjà, il y avait sa fille dans la classe. ».* Il souligne que « *elle* (l'enseignante) *lui criait dessus, mais jamais elle lui faisait la morale* » contrairement aux autres élèves et ajoute « *quand elle* (l'enseignante) *lisait Emile Zola, sa fille était trop agitée.* ». Par ailleurs, cette fille avait un comportement étrange fortement dérangeant : « *Elle faisait des trucs bizarres* (la fille). *Elle touchait nos parties intimes. Elle nous touchait et en plus elle disait des trucs de fou. Il y a un jour j'suis pas venu pendant deux semaines* (a cause de cette fille apparemment). *On lui donnait des claques mais elle n'arrêtait pas. Il y a une personne elle n'est pas venue pendant deux mois. Même il y avait des gens qui n'étaient pas dans la classe qui se plaignaient d'elle. Même les surveillants ils en avaient marre. Cette fille avait pas d'amis, même les intellos en avaient marre d'elle. Elle touchait les parties intimes des filles aussi ! De toute façon dans cette classe, tout le monde se rappellera de ça.* ». Pendant la récréation cette fille allait voir les garçons, en sachant qu'elle allait se faire rejeter, voire frapper, Ibrahim insiste sur le côté

"suicidaire" de son comportement, on pourrait dire qu' "elle se jetait dans la gueule du loup ou plutôt des loups", ce qu' Ibrahim tente d'illustrer ainsi « *si y a genre des renois et des arabes énervés. Elle va venir au milieu. Elle s'en fout!* ». En réaction à cette phrase nous formulons la déduction suivante « *donc ce n'était ni une arabe, ni une noire* » et Ibrahim répond « *elle, c'était une polonaise* ». Cette scène prend ainsi une dimension interculturelle dans laquelle Ibrahim semble naviguer avec aisance.

La maîtresse de CM2, et mère de la fille en question, aurait dit un jour « *moi je ne confond pas la classe et chez moi* » et la fille aurait répondu « *ben si maman.* ». Puis la maîtresse-mère serait sortie de classe avec son élève-fille. Ibrahim décrit la réaction du groupe face à cette scène « *on se regardait tous. Ça rigolait pas !* ». Cette expérience que nous conte Ibrahim fait étrangement écho au comportement « *comme s'ils étaient chez eux* » dans l'école qui caractériserait le comportement des professeurs en Algérie, d'après les souvenirs d'Ibrahim. Nous repérons en effet que les expériences d'élève avec cette enseignante de CM2 et avec les enseignants en Algérie présentent une similitude en ce qu'elles se caractérisent toutes les deux par une certaine indifférenciation entre espace familial privé et espace public scolaire. Dans un cas, cette indifférenciation est vécue comme quelque chose de positif (relation chaleureuse avec les enseignants d'Algérie) et dans l'autre cas elle semble être vécue comme la transgression d'un tabou qui met mal à l'aise l'ensemble du groupe classe.

Dans cette expérience que nous décrit Ibrahim, l'indifférenciation touche aussi directement au domaine de la sexualité dans la mesure où cette fille fait effraction dans l'intimité sexuelle de ses camarades. Nous pourrions parler également d'une activité sexuelle indifférenciée en ce qu'elle s'adresse tout autant aux garçons qu'aux filles.

Nous pouvons supposer que ce qui participe du malaise d'Ibrahim face à cette situation est la confusion qu'elle introduit entre la relation mère-fille et la relation maîtresse-élève. Cette confusion équivaut à une transgression d'un certain interdit garant de la différenciation des espaces scolaires et familiaux. Nous supposons que cette confusion, ainsi que le comportement particulier de cette fille sur le plan de la sexualité, favorisent la mise en jeu non suffisamment voilée de la fantasmatique incestueuse dans la relation maître-élève, ce qui crée le malaise.

Certains élèves, dont Ibrahim, auraient essayé de discuter du comportement problématique de cette fille avec la maîtresse, puis la directrice, sans résultat et sans avoir le sentiment d'être compris... excepté quand ils sont allés discuter avec les « *surveillants* ». Ainsi nous dit-il : « *on a parlé avec elle* (la professeure en question), *la directrice, mais c'est*

tout le temps les surveillants qui nous comprennent. Si les surveillants ils disent qu'on a tort ou qu'on a pas tort (en fonction de cette réponse) *on va parler ou on va pas parler*» ("parler" équivaut ici à protester, nous semble-t-il). Nous faisons un parallèle entre l'investissement de la relation aux surveillants et l'investissement de la relation aux animateurs de la maison de quartier car ce sont des adultes généralement plus jeunes que les professeurs et qui ne sont pas inscrits institutionnellement dans une fonction de transmission des savoirs. D'après le discours d' Ibrahim, l'autorité et le jugement seraient plus facilement acceptés provenant d'un adulte hors de la fonction professorale et qui lui donne le sentiment d'une compréhension. Nous en déduisons que, lorsque la dissymétrie des places sur le plan générationnel et de la détention du savoir est moins marquée, Ibrahim tend à avoir plus le sentiment d'être compris, écouté, et accepte peut-être plus facilement une fonction d'autorité adulte.

Ces adultes manifestement investis positivement que sont les animateurs de la maison de quartier et les surveillants de l'école élémentaire (Ibrahim emploi le terme "surveillants" mais il nous semble qu'en école élémentaire ce sont plutôt des animateurs) nous évoquent la figure du grand frère par leur position de semblable et d'intermédiaire entre deux générations. Pour continuer le parallèle avec la famille, nous pourrions émettre l'hypothèse que les enseignants sont plus du côté de figures parentales contestées avec lesquelles la communication est difficile.

Le discours d'Ibrahim sur son expérience d'élève en école élémentaire fait apparaître un certain nombre d'éléments qui caractériseront son rapport aux enseignants et aux apprentissages au niveau du collège. Nous repérons ainsi une certaine continuité entre les expériences de l'école élémentaire et du collège, en ce qu'elles sont toutes deux marquées par des tendances à :

- chercher dans la relation à l'enseignant une certaine familiarité et un étayage sur le plan narcissique.
- Investir des figures adultes dans l'entre deux des générations et des cultures.
- Investir le groupe de pairs dans une relation conflictuelle avec les enseignants
- un goût pour l'indifférenciation (des générations, de l'interne et de l'externe, du champ familial et du champ scolaire) dans la relation aux enseignants qui flirte, nous semble-t-il, avec l'incestuel. En école élémentaire l'indifférenciation a plutôt été vécue passivement en ce qu'elle était imposée de l'extérieur, tandis qu'au collège elle semble plutôt recherchée activement posant la question des aménagements pervers et du retournement de la passivité-passivation (de l'enfance) en activité à l'adolescence.

Nous rappelons qu'élève en école élémentaire, Ibrahim fait potentiellement l'expérience de subir l'indifférenciation entre le familial et le scolaire lorsque l'oncle devient l'enseignant qui frappe et lorsque Ibrahim assiste médusé au conflit entre la maîtresse-mère et l'élève-fille. Nous supposons qu'il subit, dans une certaine mesure, l'expérience de la dédifférenciation lorsque la fille lui touche ses parties génitales, constatant, de plus, qu'elle fait cela de façon indifférenciée pour les filles et les garçons.

D'après son discours, la relation aux enseignants et à l'école semble avoir été tumultueuse dès l'entrée en école élémentaire, ce qui n'a pas dû favoriser le travail spécifique de la latence. Nous nous interrogeons sur la qualité du travail de la latence, dans la mesure où la conflictualité du rapport aux enseignants et à l'école pourrait traduire une externalisation des conflits internes trop vifs, sur la scène de l'école. Par ailleurs, plusieurs événements ont pu perturber le déroulement de la latence : nous pensons à l'expérience de l'exil, la chute depuis le toit du théâtre (sorte de "coup de théâtre") et ce qu'il dit avoir vécu en CM2 où se mêlent effraction sexuelle et indifférenciation entre familial et scolaire.

L'expérience de l'école élémentaire et plus largement la période de latence semblent donc poser les jalons d'un rapport problématique, ou autrement dit "pas simple" (complexe), aux enseignants et au champ scolaire en périodes pré-adolescente et adolescente.

De son discours sur la relation avec les enseignants au niveau du collège se détachent essentiellement deux figures enseignantes. Il y a d'un côté une majorité d'enseignants qui excitent sa colère par leurs cris insupportables et sont assimilés à la « police » et à des esclavagistes , et de l'autre côté, une minorité d'enseignants qui proposent un cadre pédagogique différent, laissant plus de marge à l'échange et la composition avec l'élève. Il nous semble que ce sont des enseignants qui par leur positionnement font exister aux yeux d'Ibrahim un entre deux pays, générations, entre intérieur et extérieur à l'école.

Dans le cadre de la relation conflictuelle avec les enseignants ce serait donc souvent les cris des enseignants qui déclencheraient le conflit. Voici les propos d'Ibrahim à ce sujet : « *généralement les élèves comme moi on aime pas les profs qui crient trop. Si il* (l'enseignant) *est dans la rue, si il crie, il va se faire taper. Nous on dirait on a pas le droit à la parole* » et il cite un élève qui aurait fait la remarque suivante : « *on dirait on est des esclaves !* ». Il ajoute « *les profs pour nous c'est comme si c'était la police on peut rien faire avec eux* ». Les cris de l'enseignant semblent donc tout à la fois éveiller une fantasmatique sadomasochiste susceptible d'entraîner le recours à l'acte, favoriser une confusion dommageable entre

l'espace scolaire et l'espace du quartier, et générer la représentation d'une dissymétrie insupportable entre un enseignant tout puissant qui "donne de la voix" et des élèves qui n'ont pas droit à la parole.

Nous déduisons de son discours que l'enseignant qui élève la voix est susceptible de recevoir la projection de ses fantasmes masochistes, les cris de l'enseignant étant associés au désir de se faire taper (fantasme "on bat un enseignant" ?). Du fait de ce mouvement projectif, la différence entre l'enseignant et Ibrahim s'amenuise puisque l'enseignant tend à incarner une sorte de double, lui renvoyant par effet de miroir inversé ses propres désirs sadomasochistes. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de l'étranger, pourtant familier (en ce qu'il est porteur des fantasmes du sujet), vecteur du trouble interne qui se manifeste par une excitation débordante associée à des représentations étranges faisant irruption dans la psyché d'Ibrahim (représentation de l'enseignant qui cherche à se faire taper). La dédifférenciation soi/enseignant excitante en contexte conflictuel peut être signifiée par ce lapsus d'Ibrahim nous disant « *ils ont le pouvoir <u>en</u> nous* » au lieu de "sur nous" révélant ainsi quelque chose de l'ordre de l'intrusion (sans doute sexualisée) du pouvoir enseignant « dans » l'élève. L'investissement de l'enseignant comme un double persécutant faisant peser la menace d'intrusion nous évoque le travail de F. Houssier (2002, 2002) autour de la relation conflictuelle à la figure fraternelle à l'adolescence. Le frère faisant office de surface de projection, constitue un double menaçant ainsi qu'un intrus faisant obstacle à la complétude narcissique avec la mère. Il est possible que l'enseignant joue, dans une certaine mesure, ce rôle de frère ennemi. En identifiant l'enseignant comme le "fauteur de trouble", Ibrahim se dédouane de toute culpabilité et surtout évite la menace narcissique qu'implique la reconnaissance d'une fragilité psychologique. Ainsi nous dit-t-il : « *un élève peut jamais s'énerver tout seul comme ça, à part si il a des problèmes psychologiques. Si tu t'énerves c'est que le prof t'as bien poussé à bout. Moi quand je m'énerve c'est le prof.* ». Après avoir désigné l'enseignant comme coupable, il peut admettre que parfois il perd le contrôle de lui-même, faisant sans doute l'expérience d'une certaine inquiétante étrangeté. « *moi j'vais loin ! moi j'vais loin ! Comment dire ? J'suis dans le turfu, genre je peux insulter sa mère !* ». Nous retrouvons ici l'indifférenciation, sur le plan cette fois-ci temporel (le "turfu"), qui entraîne la transgression d'un interdit fondamental par l'insulte de la mère de l'enseignant. Nous pouvons imaginer que cette insulte implique un rapport sexuel incestueux avec la mère par exemple : "nique ta mère" ou "ta mère la pute".

L'hypothèse d'une fantasmatique masochiste mise en jeu dans la relation conflictuelle avec les enseignants tend à être consolidée par le lapsus que nous avons déjà noté : Ibrahim

insistant à plusieurs reprise sur « *le manque d'injustice* » au lieu de dire « *le manque de justice* » et il faut que nous reprenions pour qu'il cesse, montrant peut-être ainsi une certaine insistance du désir inconscient de jouer le rôle de la victime d'injustice dans un scénario sadomasochiste. Nous avons par ailleurs assisté à des échanges entre Ibrahim et les adultes de classe relais nous apprenant qu' Ibrahim peut avoir des agissements hors de l'espace scolaire proche de la délinquance, qui tendent à poser la question du masochisme moral. Nous avons ainsi appris qu'Ibrahim avait eu des ennuis avec la police parce que positionné devant l'entrée du collège, il manipulait au vu et au su des personnes présentes un pistolet, qui s'est révélé être un faux (pistolet à bille). Nous supposons qu'Ibrahim était bien conscient du risque qu'il prenait d'une intervention policière quand il agissait ainsi. Il dit devant nous, à l'enseignante et l'éducatrice de classe relais que ce pistolet il l'a volé sur un marché. D'après l'enseignante de classe relais, Ibrahim n'en serait pas à son premier "coup d'éclat" sur ce registre de la transgression entraînant l'intervention des "forces de l'ordre". Comme le discours d'Ibrahim le laisse entendre il tendrait à s'inscrire dans un rapport conflictuel avec la police, qui comporte peut-être une dimension de masochisme moral caractérisé par le recherche de la punition.

Le masochisme, la transgression et la remise en cause insistante de la différence des générations posent tout de même la question des aménagements pervers à l'adolescence.

Les conduites d'Ibrahim dans la relation aux enseignants peuvent relever d'aménagements pervers en ce qu'ils servent un déni des différences entre les générations, entre familial et scolaire propice à l'accomplissement de désirs incestueux.

Nous avons ainsi assisté à une scène en classe relais qui nous a un peu dérangé et surpris : Ibrahim s'entaille légèrement le bout du doigt avec des ciseaux de façon manifestement intentionnelle, puis interpelle l'enseignante en lui montrant son "bobo". Celle-ci va chercher des pansements dans la pharmacie comme si elle avait l'habitude de ce genre d'attitude de la part d'Ibrahim. Au vu de cette scène il nous semble qu'Ibrahim entretient avec le concours de l'enseignante une certaine confusion entre l'enseignante et la mère soignant l'enfant. L'enseignante nous dira d'ailleurs à propos d'Ibrahim sur le ton de la plaisanterie : « *j'ai l'impression que c'est mon enfant mais dès qu'il a des ennuis avec la police je dis que ce n'est pas le mien* ». Nous entendons dans cette phrase, un transfert maternel très fort que cette enseignante peut mettre en mots, préservant ainsi (par la verbalisation) une certaine lucidité sur les mouvements transférentiels en jeu dans sa relation avec Ibrahim. Nous nous demandons s'il ne se joue pas entre Ibrahim et cette enseignante, une mise en scène transgressive visant le déni des différences entre la mère et l'enseignante, l'élève et l'enfant. Il s'agirait aussi d'un scénario qui met en scène une relation privilégiée mère-enfant aux

potentialités incestueuses (du fait que l'enfant se trouve être un adolescent), devant un public qui est constitué par le groupe d'élève.

La mise en scène de soi dans une relation de proximité avec l'enseignante devant un public d'élèves transparaît également dans une autre anecdote que nous conte Ibrahim : se sentant trahi par une enseignante parce qu'il découvre qu'elle l'a critiqué "derrière son dos" alors qu'il lui faisait confiance et comptait beaucoup sur elle, Ibrahim fait irruption dans la classe et traite cette enseignante de ' « *faut-cul*' » devant les élèves. Cette scène traduit bien, nous semble-t-il, la difficulté pour trouver la bonne distance dans la relation à l'enseignante porteuse de fortes attentes d'étayage narcissique.

Par ces conduites transgressives ou non-conformes dans la relation à l'enseignant Ibrahim tend à effacer les limites générationnelles et la différence élève-enseignant. Peut-être tente-t-il ainsi de prendre une part active dans la scène primitive et dans la fantasmatique de séduction, là où enfant il était spectateur-passif, notamment, assistant impuissant la relation « *bizarre* » entre l'enseignante de CM2 et sa fille, et subissant les claques de son oncle-enseignant en Algérie. Le spectateur-passif est ici incarné par l'ensemble des autres élèves qui assistent médusés à la scène de conflit et/ou de confusion des places (mère-enseignante) dans la relation entre Ibrahim et l'enseignant femme ou homme.

Le rapport conflictuel aux enseignants tend à être présenté par Ibrahim sous l'angle d'une confrontation du quotidien dont l'un des enjeux principaux est de démontrer aux enseignants (et peut être à "la face du monde") que l'élève rivalise de force avec l'enseignant, malgré la différence d'âge et de taille. « *les profs ils croient qu'ils ont une force plus importante que les élèves. L'âge ça veut rien dire et même la taille !*». Ces propos tendent à signifier selon nous une tendance à refuser la différence élève/enseignant, notamment la différence des générations, en la réduisant à une question de force physique. La rivalité et la différence dans la relation à l'enseignant prennent ainsi une allure phallique en ce que l'enjeu devient la puissance et l'emprise physique sur l'autre. Il tend à attribuer aux enseignants un désir d'emprise, exercée sur une communauté adolescente à laquelle il dit appartenir et qu'il compte défendre "coûte que coûte" contre l'oppresseur. S'insurger contre l'enseignant qui crie ne relève donc pas que d'un scénario sadomasochiste mais serait aussi, et peut-être surtout, dans l'esprit d'Ibrahim une façon de défendre une identité groupale. Il défend ainsi un « *droit à la parole* » et se rebelle contre ce qu'il assimile à de l'esclavage (révolte des esclaves contre les maîtres). Il nous montre dès le début de notre entretien qu'il s'insurge également contre la dette entre les générations (« *y a pas de j'suis adulte tu me dois un truc* »).

Il s'agirait par ces conduites non conformes et transgressives d'affirmer héroïquement une parole originale adolescente, individuelle et groupale, contre une certaine communauté adulte-enseignante du côté d'un « *regard phallique sociétal* » disqualifiant (Ph. Gutton, 2013). Ainsi nous reviennent les propos de Ph. Gutton sur le positionnement héroïque à l'adolescence. « *La subjectalisation* (adolescente) *se dresse devant le politique accusé a minima de la refuser, la répudier, a maxima de la mettre « au ban », l'écraser, la déqualifier. Là où certains se couchent, renoncent à leur métamorphose, se désubjectalisent, le héros se dresse. Il affirme sa volonté créatrice « délinquante » (lorsqu'on le plaque) afin d'être « malgré tout » reconnu par le regard phallique qui le juge. transgresse-t-il ? Il n'entre pas pour autant dans la nosographie intitulée « délinquance juvénile » mais plutôt « psychopathie » au sens que lui donna G. Diatkine. Sans doute utilise-t-il certains processus paranoïaques et pervers, tels qu'ils nous sont déjà apparus nécessaires à l'ordinaire, pour bien faire son adolescence. Telle est la clinique de l'exploit, en notre langage, conduite à risques, conduite excessive* » (2013, p293-294).

Ibrahim semble bien inscrit dans une construction identitaire dans laquelle le regard des enseignants joue un grand rôle. Il tend manifestement à chercher dans le regard des enseignants la reconnaissance d'une place singulière de sujet inscrit dans une collectivité familiale, institutionnelle, etc... Nous relevons par exemple qu'il se dit particulièrement sensible à la façon dont les enseignants le situent par rapport à son grand frère (6-7 ans de plus que lui), qui est passé par le même établissement scolaire et présentait, lui aussi, un comportement particulièrement indiscipliné au collège. De son grand frère, il nous dit : « *il était plus pire que moi !* ». Il évoque un enseignant d'éducation physique et sportive qui confondait souvent son prénom et celui de son grand frère au moment de faire l'appel, ce qui avait le don de l'énerver. Cet enseignant critiquait ouvertement son frère devant lui et lui parlait trop fréquemment à son goût de ce grand frère. N'en pouvant plus, il lui aurait dit un jour : « *j'm'en fou c'est ta vie, mon frère c'est mon frère, et moi c'est moi !* », et ajoute « *il me lâchait pas depuis ce jour-là* ». Ibrahim entre un jour dans la confrontation physique avec cet enseignant (il le saisit par le col) et s'ensuit un conseil de discipline.

Il cite également une remarque particulièrement appréciée formulée par son enseignant de technologie (personne qui semble très investie affectivement) a propos du lien entre lui et son grand frère : « *vous deux vous vous ressemblez pas du tout, mais vous avez le même caractère* » et ajoute pour préciser « *on a la même façon de parler* ». Ainsi Ibrahim serait-t-il à la recherche d'un discours adulte sur le lien à son grand frère, qui reconnaisse et mette en mot le lien identificatoire complexe qu'il entretient avec son frère, conjuguant

dissemblance totale (vous vous ressemblez pas du tout) et ressemblance profonde (même caractère). Cette ressemblance fraternelle, en ce qu'elle tient à la « *façon de parler* » révélatrice du « *caractère* », est donc du côté du langage porteur d'une vérité intime et non pas de l'apparence.

Le lien fraternel joue certainement un grand rôle dans le fort investissement d'une communauté adolescente dont il tend à se faire le porte-parole. Ibrahim tend en effet à parler au nom d'un « *nous* » qui semble désigner un ensemble de jeunes vivant dans le même quartier et entretenant un rapport difficile avec l'école et peut-être aussi avec la police. D'après son discours, nous pouvons émettre l'hypothèse que le groupe classe peut être pour lui le théâtre d'une mise en jeu des rivalités et jalousies fraternelles, l'enseignant jouant le rôle du parent injuste. En effet, Ibrahim accuse les enseignants de ne pas traiter équitablement les élèves qui se positionnent au fond de la classe (dont il fait partie) et ceux du devant, dénonçant une « *injustice* ». Les élèves du devant auraient le droit de parler fort, contrairement aux élèves du fond. Il semble bien qu'Ibrahim élabore ce que nous pourrions appeler son « *complexe fraternel* » dans l'espace scolaire, à travers la relation aux pairs et aux enseignants. R. Kaës souligne qu'à l'école, le sujet « *fait l'expérience d'être confronté à des pairs, semblables et différents, et à des situations qui mobilisent les structures et les harmoniques du complexe fraternel, sans pour autant en reproduire exactement tous les caractères et tous les enjeux. Ce déplacement se traduit par le passage des liens de filiation aux liens d'affiliation.* » (2008, p195).

Il nous faut maintenant revenir sur la remarque d'Ibrahim, à propos des adultes qui travaillent dans la maison de quartier, qui nous oriente vers l'investissement d'une figure de grand frère. Il dit « *les adultes sont comme nous* ». Il s'agit encore, nous semble-t-il, d'une formulation contradictoire (tout comme la remarque de l'enseignant de technologie à propos du lien à son grand frère) qui convient bien à Ibrahim en ce qu'elle réussit à traduire le lien identificatoire complexe entre ressemblance et dissemblance qu'il cherche à nouer dans la relation à l'adulte. Ressemblance parce qu'ils sont « *comme nous* » et dissemblance parce qu'ils sont reconnus « *adultes* » appartenant donc à une autre génération. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle Ibrahim cherche à investir l'adulte sur un mode similaire au grand frère, ce qui lui permet d'éviter un peu la reconnaissance de la différence générationnelle avec son lot de castration et de dette transgénérationnelle à assumer.

Plus largement, Ibrahim semble chercher dans la relation à l'adulte la composition d'un "entre deux" que favoriserait la figure du grand frère adulte. Un entre deux qui permettrait la conciliation entre des tendances et des éléments identitaire différents, à la

"croisée de chemins" entre affiliation au groupe fraternel et affiliation à l'institution scolaire, entre Algérie et France, entre enfance et adolescence, etc... Si l'enseignant de technologie est particulièrement investi c'est en parti parce qu'il permet à Ibrahim de construire un lien entre l'Algérie et la France. Ainsi, lorsque nous lui demandons quelles matières il préfère, il répond : « *la technologie j'suis obligé d'en parler parce que le prof je l'aime trop. Il me fait penser aux profs que j'ai eu au bled.* ». Nous supposons que suite à une expérience d'exil de l'Algérie vers la France potentiellement traumatique lorsqu'il avait 5-6ans, Ibrahim tente d'élaborer dans l'après coup pubertaire cette expérience et tisser des liens renouvelés à son pays d'origine. Cet enseignant a demandé à Ibrahim de continuer à venir participer à ses cours malgré son orientation en classe relais, l'attachement est donc réciproque. Cet enseignant soutient donc particulièrement l'œuvre identitaire de liaison créative (lien interculturel, lien fraternel, lien d'attachement et identificatoire à une figure adulte).

Toujours dans cette perspective de l'entre deux, Ibrahim évoque un « *prof d'histoire* » qui de par sa façon de parler lui donne le sentiment d'un positionnement intermédiaire entre ressemblance et dissemblance, entre appartenance à la communauté fraternelle et distinction : « *en classe il nous parle sérieusement ... en fait, c'est comme si il était notre pote.* ». Ibrahim évoque son impression que cet enseignant utilise les même mots que lui mais sans jamais dériver vers la vulgarité, ce qui, par-contre, lui arrive fréquemment. Ibrahim nous dit : « *des fois il dit des trucs directs, juste pour calmer* » l'élève indiscipliné et rencontre l'élève à la fin du cours se préoccupant de savoir s'il n'a pas été blessé par ses paroles "directes". Cette figure enseignante réussit donc entre autres, selon Ibrahim, à concilier le sérieux et le parler "pote", et semble investie pour cela.

Ibrahim exprime sa reconnaissance envers son enseignante d'histoire de 6ème et 5ème, pour l'aménagement du cadre qu'elle a su créer et proposer, et dont il a pu se saisir. L'enseignante lui a proposé de passer ses contrôles d'histoire dans la maison de quartier sous l'encadrement d'un adulte intervenant de la maison de quartier, ceci au lieu de les faire en classe. Cette enseignante se serait aperçu qu'Ibrahim réussissait mieux les devoirs à faire à la maison - Ibrahim nous parle d'un devoir pour lequel il aurait obtenu la note de 18/20 - et a donc proposé cet aménagement. Cela a duré un an. Ibrahim se dit reconnaissant de la confiance que lui accordée cette enseignante en l'autorisant à faire ses contrôles en dehors de sa surveillance. Ce dispositif nous évoque encore l'entre deux en ce qu'il permet la constitution d'un espace intermédiaire entre école et maison de quartier, ou entre espace interne à l'école et espace externe d'affiliation. Nous supposons que cette enseignante a répondu par ce dispositif à l'ambivalence qui caractérise le positionnement d'élève d'Ibrahim.

Positionnement peu confortable entre présence et absence, interne et externe à l'institution scolaire. Cette forte ambivalence est bien traduite par le commentaire qu'Ibrahim fait de son dessin. Comme nous l'avons déjà fait remarqué, Ibrahim dit que les élèves qu'il représente sur son dessin, debouts et parlant entre eux sont « *encore dehors* » alors qu'ils sont manifestement dans l'enceinte de la classe. Il maintient ainsi un flou entre l'interne et l'externe à la classe, ce qui peut renvoyer au besoin d'un espace intermédiaire qui autorise l'indéterminé, malgré le risque de l'indifférenciation excessive des espaces éveillant l'angoisse d'une perte des limites (interne/externe, moi/non moi).

Ibrahim semble avoir particulièrement investi ces trois enseignants (enseignant de technologie et les deux enseignants d'histoire) en raison de leur capacité à incarner et mettre en œuvre une fonction de médiation. Il est possible que ces enseignants constituent pour Ibrahim des modèles identificatoires dans la mesure où il désire ardemment acquérir, introjecter cette aisance à créer -et naviguer sur un espace intermédiaire, ceci, sans être exclu de l'institution scolaire pour cause de transgression d'un interdit ou d'une limite.

Il est intéressant de noter qu'Ibrahim dit être « *tout le temps avec la médiation de la ville* », insistant sur l'idée que son lien étroit avec le service de médiation lui confère un certain réseau d'influences qui l'a protégé jusqu'ici contre les exclusions de son collège. Il se vante même d'avoir été convoqué quatre fois en conseil de discipline et jamais renvoyé. Au-delà de cette dimension de (contre)pouvoir qu'il met en avant, l'investissement fort du service médiation de la ville peut signifier avant tout un projet de mettre en œuvre une fonction médiatrice au service du lien constructif entre les habitants de la ville. La définition du médiateur affichée sur le site de la ville en question fait bien apparaître cette fonction de médiation au service de la communauté (voir annexes).

Ibrahim paraît donc cultiver et rechercher un espace de médiation, dans l'entre deux, lui permettant sans doute d'échapper à toute détermination trop rigide qui viendrait le figer. Il nous semble en effet se maintenir dans une indétermination et une instabilité des places qui flirte dangereusement avec la transgression et l'indifférenciation. Dans ces conditions, le rapport de confrontation directe avec l'autorité scolaire ou policière lui permet peut-être d'éprouver une limite différenciatrice, visant à apaiser l'angoisse de l'indifférenciation.

L'expérience de l'indéterminé ou de l'informe, lorsqu'elle se produit dans un cadre contenant, comporte une dimension positive en ce qu'elle génère un sentiment subjectif de liberté propice à l'engagement dans une activité créatrice et dans une dynamique de jeu (D.W. Winnicott, 1971 ; R. Roussillon, 2008). R. Roussillon insiste bien sur le fait que le sentiment subjectif de liberté « *est nécessaire pour que le sujet s'éprouve comme l'agent et le sujet de*

l'activité de symbolisation, » c'est là « *une précondition de l'appropriation subjective* » (2008, p60). Ainsi, par la recherche d'une expérience de l'indéterminé partagée avec l'enseignant en milieu scolaire, Ibrahim cherche peut-être à introduire plus de jeu dans son collège (et peut-être aussi dans sa ville par son action au service de médiation), de façon à s'aménager, trouver-créer, une place d'élève moins conflictuelle. Nous remarquons qu'Ibrahim est demandeur de participer à des discussions de groupe encadrées par l'enseignant de technologie. Cet enseignant laisserait un temps de parole libre au début de chacun de ses cours, durant lequel, comme l'exprime Ibrahim : « *on peut parler d'un sujet qui a rien à voir avec la techno.* ». C'est un temps introductif autorisant une suspension du travail scolaire proprement dit. « *On part pas direct au travail.* » nous dit Ibrahim. Le fait qu'Ibrahim puisse se saisir de ce temps de discussion de groupe tend selon nous à montrer qu'il est demandeur d'une activité créative groupale en milieu scolaire, qui met en jeu l'association libre et laisse place à l'indéterminé, l'imprévu (pas de sujet de discussion déterminé à l'avance ou prévu dans les programmes scolaires).

Pour terminer nos réflexions, nous citerons une remarque qu'Ibrahim émet en classe relais en réaction à un exercice de géométrie qui, manifestement, l'exaspère. Il dit à peu près ceci : « *c'est des gens qui n'ont rien à faire qui ont inventé ça ! Mettre un triangle dans un rond, ça sert à quoi ?* »

Ibrahim interroge ainsi, nous semble-t-il, la nature des désirs des sujets à l'origine de l'invention d'une science si énigmatique, puisqu'elle se préoccupe de savoir comment mettre un triangle dans un rond. Il s'agit ici plus de vouloir percer le mystère de l'origine et du désir de l'inventeur que d'acquérir et d'appliquer un savoir scolaire. Ibrahim manifeste en quelque sorte le désir de connaître les « *gens qui ont inventé ça* » pour pouvoir mettre du sens sur son activité. Par sa remarque spontanée il interpelle à sa façon l'enseignante de classe relais, cherchant à ce qu'elle lui apporte une réponse ou l'aide à trouver sa réponse. Nous ne nous rappelons malheureusement pas de la réponse de l'enseignante. Nous nous demandons si cette remarque ne témoigne pas d'une activité créative d'appropriation subjective du savoir scolaire qui demande à être soutenue par l(es)'enseignant(s). Peut-être s'agirait-t-il au fond, avec l'aide de l'adulte, de "faire connaissance" (connait-sens, co-naissance) avec la géométrie et ses inventeurs pour réduire son caractère d'étrangeté sclérosant ?

Ibrahim s'inscrit donc bien, selon nous, dans un processus créatif adolescent qui viserait tout d'abord sur le plan scolaire à trouver une position d'acteur à part entière dans l'école et plus particulièrement dans la relation aux enseignants. Questionnant les savoirs, s'impliquant avec l'adulte lorsque c'est possible dans l'aménagement du cadre et la réflexion

de groupe, et cherchant à jouer avec, ou au détriment de, l'enseignant (nous pensons notamment au petit jeu risqué de la mère soignante et de l'enfant qui semble s'établir entre lui et l'enseignante de classe relais). Il tente selon nous de trouver-créer en milieu scolaire un espace que nous pourrions appeler transitionnel en ce qu'il met en suspend le problème, peut-être encore trop difficile à résoudre, de son appartenance ou de son extériorité à l'institution scolaire. Pour « faire son adolescence héroïquement », il a sans doute excessivement recours à des procédés pervers (surtout le masochisme) et à la projection qui instille une atmosphère de paranoïa ordinaire dans la relation à l'enseignant. Il s'insurge contre, plus qu'il ne dénie, la différence des générations et la transmission de la dette qui l'accompagne. Ces procédés, ce mouvement insurrectionnel, ainsi que sa recherche d'un espace et d'une fonction de médiation fragilise les limites moi/non moi entraînant en retour, nous le supposons, une recherche de différenciation dans la confrontation avec l'autorité adulte. La relation aux enseignants est susceptible d'éveiller une fantasmatique sexuelle vive ou qui flirt avec l'incestuel dans laquelle Ibrahim tient à occuper une place active (acteur dans la scène primitive, séducteur, provocateur de la punition érotiquement investie). Cette fantasmatique tend à être mise en acte sur la scène de la classe avec la participation requise de l'enseignant.

PARTIE 4: DISCUSSION DES RÉSULTATS

Chapitre A : Synthèse des résultats en fonction de chaque hypothèse

Rappel de l'Hypothèse 1 :

Pour un grand nombre d'adolescents de collège à risque de décrochage scolaire, la relation pédagogique est saturée par des expériences et des fantasmes de passivité-passivation à l'égard de l'enseignant

Hypothèse opérationnelle 1 :

À partir des informations recueillies selon plusieurs procédés méthodologiques – entretiens avec les adolescents, dessins, entretiens avec deux enseignantes de classe-relais, observations et échanges informels - nous nous attendons à observer une difficulté particulière pour :

a) être affecté et excité par l'autre enseignant, avec une attention particulière portée à l'être séduit.

b) s'éprouver et se représenter comme dépendant de l'autre enseignant

c) être formé-déformé par le biais de l'identification à l'enseignant.

d) être sous l'emprise (normale) de l'enseignant, notamment au niveau du corps (élève positionné par l'enseignant dans la classe, recadré par l'enseignant par rapport à son attitude, interdit de sortir, etc...).

Hypothèse 1 a) :

La majorité des sujets ne semble pas éprouver de difficulté majeure pour accepter d'être affecté par les enseignants. Nous constatons en effet qu'ils peuvent nous dire avoir noué des liens affectifs forts avec certains enseignants durant leur parcours scolaire. Ils nous font part de leurs sentiments tant négatifs que positifs naissant dans la relation aux enseignants. Nous notons des signes d'une forte émotivité et excitabilité qui se manifesteraient peut-être particulièrement dans la relation aux enseignants. Il semble difficile, pour la majorité des sujets, d'identifier l'origine des affects et excitations rangés du côté du déplaisir, et qui naissent dans la relation à certains ou la majorité des professeurs. Certains sont ainsi exposés à des affects et excitations débordants dont ils reconnaissent la provenance interne, mais dont ils n'arrivent pas à identifier la cause. C'est à dire que quelque chose, qu'ils situent à l'intérieur d'eux-même, les affecte, les excite, mais ils n'arrivent pas à déterminer ce qu'est cette chose ni d'où elle provient. L'autre tendance que nous observons est de désigner l'enseignant comme le "fauteur de trouble" affectif et excitationnel. Il nous semble que la majorité des sujets tendent,

par des mises en scène et des recours à l'acte, à faire éprouver des émotions fortes aux enseignants. En somme, ils peuvent être affectés (passivité) par l'enseignant, mais il semble important pour eux d'affecter fortement (activité) certains enseignants, les choquer, les surprendre, les énerver, les toucher positivement ou négativement.

Sur le plan de la séduction, la dimension passive de "l'être séduit" semble s'effacer au profit de ce qui serait plus de l'ordre d'une inter-séduction atténuant ou annulant la différence actif-séducteur-enseignant/ passif-séduit-élève. Ils demandent en effet que l'enseignant soit à l'écoute, les comprenne, les reconnaisse, ce qui nous conduit plutôt vers la séduction narcissique, en tant qu'elle permet que se développe une reconnaissance mutuelle et une certaine familiarité, dans la relation élève-enseignant. Nous nous interrogeons en conséquence sur l'absence dans leur discours d'une séduction plus asymétrique, mettant en jeu les séductions originaire (par l'énigme que pose l'enseignant) et/ou œdipienne qui participent de l'investissement de la transmission du savoir scolaire sur le mode de l'initiation. Dans les scenarii de séduction que les sujets nous laissent entrevoir, il manque, selon nous, une place pour le tiers séducteur incarné par l'enseignant et/ou le savoir, et/ou la séduction par l'écart, qui motiveraient l'engagement vers la transmission scolaire intergénérationnelle du savoir. Nous rappelons que C. Chabert (1999) propose de nommer « *passivité originaire* », l'expérience que fait l'enfant de l'écart entre son langage et celui de l'adulte imprégné de sexualité génitale. R. Kaës parle de l'écart nécessaire entre la demande et l'offre de formation. « *c'est à repérer l'écart qui le sépare de son projet que le sujet peut se constituer dans sa subjectivité et se former. Le caractère irréductible de cet écart est le moteur même du désir de formation, du travail qu'elle requiert, de l'illusion qui l'inaugure. C'est aussi à maintenir l'écart entre la demande de l'être en formation et l'offre du formateur, contre l'illusion fusionnelle d'une coïncidence parfaite, que fonctionne le processus de formation.* » (1975/2007, p72).

Nous en concluons que la position passive d'être séduit par l'enseignant mis en place d'adulte est a priori difficile à investir pour les sujets, voire à éviter, et ne joue pas de rôle particulier dans l'investissement des apprentissages.

Hypothèse 1 b) :

Cette hypothèse tend à être infirmée dans la mesure où une majorité de sujets peuvent formuler une demande impliquant la reconnaissance d'une certaine dépendance. Demande d'être aidé, compris et de bénéficier de l'attention bienveillante de l'enseignant. La question se pose de savoir si les enseignants peuvent se permettre de répondre à cette demande, qui nous

semble relever d'une certaine avidité relationnelle et affective. Plusieurs indices tirés de différentes sources (discours de certains élèves et des deux enseignantes, scènes auxquelles nous avons assisté, tests projectifs) nous permettent d'émettre l'hypothèse que les élèves sont en difficulté pour éprouver l'attente que l'autre adulte-enseignant réponde à leur demande. Face à la passivité de l'attente un bon nombre de sujets présenteraient des réactions (haine de l'objet frustrant, agitation, auto-sabotage) qui peuvent être considérées comme autant de façons de reprendre une position active dans la relation à l'autre.

Hypothèse 1 c) :

Au moins huit sujets tendent à associer la position d'élève au collège à une forme de soumission avilissante dans la relation à une figure enseignante autoritaire et/ou persécutrice. Dans ces conditions investir la place d'élève ferait peser la menace d'être transformé en : esclave (Selma, Ibrahim, Édouard), maillon d'un système hiérarchique en bas de l'échelle (Georges), un être réduit au silence dans la relation à des enseignants tout puissants (Imen, Hans), un chien dans la relation à son maître (Sinan), ou un élève en dessous d'un enseignant qui "enfonce" (Naïma).

La différence enseignant-élève semble donc plus relever d'une différence dominant-dominé que d'une différence intergénérationnelle. Nous relevons par ailleurs au TAT que pour sept sujets la différence des générations apparaît peu et tend à être remplacée par une différence dominant-dominé.

Nous pouvons supposer que les enseignants ont pu jouer ou jouent encore le rôle de surfaces de projections, qui en font des objets de haine rangés du côté de l'étranger. Nous savons que la projection, lorsqu'elle est trop intense, empêche l'introjection médiatisée par la relation à l'autre. L'identification à l'enseignant tendrait donc à être bloquée. Ce qui nous semble ici empêché de se déployer, c'est une identification constructive qui permette à l'élève d'éprouver le sentiment que l'enseignant est, dans une certaine mesure, son semblable. C'est cette Identification enseignants-élèves sur laquelle insiste A. Sirota (2007) relevant que lorsqu'elle est absente c'est « *la crise* » dans la classe comme dans l'école. « *la notion de crise dont il est question ici correspond à celle que Gérard Mendel a élaboré dans ses travaux et qui s'applique aux situations où les protagonistes d'une relation potentielle éprouvent le sentiment qu'aucune communication n'est possible, qu'il n'y a pas de terrain commun pour se rencontrer, pour discuter ou pour disputer des points de vue.* ». La crise intervient lorsqu' « *aucune identification à l'autre comme semblable n'apparaît possible* » (2007, p313). Dans un tel contexte l'enseignant incarnerait l'étranger qui, nous le supposons, fait

directement écho au sentiment d'étrangeté qu'éprouve le sujet adolescent dans le rapport à son corps et à ses éprouvés.

Nous notons cependant qu'un bon nombre de sujets expriment plus ou moins explicitement une demande de discuter et de débattre avec l'adulte en relation duelle et/ou en situation groupale. Ceci est corroboré par le discours des enseignantes et notre expérience de l'échange avec eux en situation groupale. Peut-être peut t-on y voir une demande de relancer une identification à l'adulte enseignant en panne ? (re)Trouver-créer « *un terrain commun pour se rencontrer* » (A. Sirota, 2007, p313). Reste à savoir comment l'institution scolaire peut entendre et répondre à cette hypothétique demande.

Les stages en milieu professionnel semblent également l'occasion pour certains de développer une identification dans la relation duelle à un "maître de stage".

Il nous semble que la majorité des sujets exige de l'enseignant un travail et une souplesse identificatoire particulièrement importants, ceci pour trois raisons :

- étant donné leur demande que les enseignants les comprennent, les reconnaissent, les soutiennent. Répondre à cette demande impliquerait du côté de l'enseignant de pouvoir s'identifier à chaque élève individuellement dans une perspective d'écoute et de compréhension.
- face aux difficultés et aux comportement des sujets l'enseignant est sans doute amené à remettre en question ou douter de certaines dimensions de son identité professionnelle enseignante.
- dans la relation à ces sujets l'enseignant serait particulièrement mis à l'épreuve dans sa capacité à accueillir l'indéterminé, l'informe. En effet, nous avons vu que les sujets sont susceptibles de confronter l'adulte à l'éprouvé de l'informe, par différents comportements mettant en jeu le corps agité (chahut groupal, recours à l'acte, mises en scène éphémères et propos transgressifs). Sur le plan de l'identité cela impliquerait du côté de l'enseignant une possibilité d'éprouver l'informe sans se sentir menacé outre mesure de confusion et désorganisation des repères identificatoires (perte ou dilution d'une bonne forme de soi).

L'enseignant serait donc particulièrement sollicité par nos sujets dans sa capacité à se laisser dé-former par l'élève, par le biais de l'identification ou lorsqu'il se trouve confronté à l'expérience de l'informe. L'aménagement de la forme scolaire, auquel procèdent les enseignantes des classes relais, par la mise en œuvre de méthodologies pédagogiques alternatives, pourrait témoigner de la transformation de l'identité enseignante que le travail avec ces élèves implique.

Hypothèse 1 d) :

Nous constatons qu'au moins sept sujets (Imen, Kevin, Naïma, Édouard, Ibrahim, Georges et Sinan), ont -ou ont pu avoir- tendance à attribuer aux enseignants un désir et/ou une fonction exclusivement centrés sur la domination totalitaire des élèves, parfois empreinte de sadisme (l'enseignant qui fouette dessiné par Édouard, l'enseignant qui saisit la moindre occasion pour « *enfoncer* » l'élève, évoqué par Naïma). Parmi les sujets qui dénoncent une volonté d'emprise excessive du côté des enseignants, plusieurs disent se révolter et entrer en résistance passive ou active contre la domination enseignante. Ce mouvement de résistance trouve à s'intégrer dans ce qui nous semble être des scenarii adolescents de lutte héroïque contre le pouvoir adulte. Pour un grand nombre de sujets, la domination de l'enseignant sur l'élève met en jeu l'emprise sur le corps principalement à travers la privation de l'exercice de la voix, l'exclusion hors de la classe du corps agité adolescent et le placement forcé de l'élève dans la classe. La problématique de l'emprise semble imprégner plus largement la relation des sujets avec l'institution scolaire. Plusieurs éléments tirés du discours des enseignantes nous laissent penser que l'institution scolaire participe de cette dynamique d'emprise, en pratiquant une exclusion et une stigmatisation qui ne dit pas son nom. Exclusion qui pourrait être, en premier lieu, exclusion du corps agité adolescent ou pré-adolescent.

Au moins sept sujets (Naïma, Ibrahim, Georges, Imen, Kevin, Aymeric et Ophélia) expriment, par leur discours ou par leur dessin, un désir particulièrement vif de préserver et développer une liberté du corps au sein de la classe et de l'école de différentes manières : le choix de son placement dans la classe, le choix de rester ou sortir de la classe, l'errance dans les couloirs, l'occupation transgressive de lieux cachés dans l'enceinte de l'école et refus de faire du sport. Nous avons proposé par ailleurs d'interpréter la passivité du corps affichée par plusieurs sujets (Ophélia, Aymeric, Édouard, Idir et Yassin) comme une forme de résistance à la discipline corporelle scolaire.

Les comportements transgressifs de bon nombre de sujets peuvent aussi être interprétés comme une façon de préserver un sentiment de maîtrise de soi face à la voix de l'enseignant (les cris, la grosse voix masculine, la voix de l'homosexuel) qui fait intrusion et excite.

Plusieurs sujets semblent particulièrement mobiliser leur corps dans une visée d'expression personnelle, voire de création. L'investissement d'une certaine liberté expressive du corps en milieu scolaire se trouve corroboré par le discours des enseignantes et nos observations. Les enseignantes et nous-même observons en effet une tendance à investir les activités créatives pédagogiques qui mettent en jeu la sensorialité et le langage du corps.

L'expérience du toucher prend peut-être la place la plus importante dans le désir d'exploration sensorielle des élèves inscrits en classe relais. Les enseignantes relèvent que l'expérience d'être touché physiquement par l'enseignant constitue une menace forte pour la plupart des élèves. Ce qui pourrait notamment être mis en jeu à travers l'expérience négative du toucher en position passive, c'est le sentiment d'être sous l'emprise de l'enseignant qui saisit et excite le corps et la psyché.

Compte tenue de ces différents éléments, il nous semble que les sujets de notre recherche et, plus généralement, les élèves inscrits dans un processus de rupture avec l'école au niveau du collège, sont susceptibles de vivre comme une emprise abusive la discipline scolaire du corps, que les enseignants sont chargés de faire respecter.

Retour sur l'Hypothèse 1 :

L'hypothèse théorique 1 est partiellement validée dans la mesure où seules les hypothèses opérationnelles 1c et 1d tendent clairement à être confirmées. L'hypothèse opérationnelle 1a n'est pas validée, cependant nous notons une tendance à l'évitement d'une position passive d'être séduit dans la cadre de la relation pédagogique. L'hypothèse opérationnelle 1b n'est pas validée, mais nous observons des signes d'une difficulté pour supporter la passivité associée à l'attente dans la relation à l'enseignant.

Rappel de l'Hypothèse 2 :

L'expérience de passivité insoutenable qui caractérise le vécu d'élève dans la relation au professeur dépend de la façon dont ces adolescents s'inscrivent dans la dynamique pulsionnelle et fantasmatique activité-passivité. Cette dynamique se caractérise par le surinvestissement de l'activité au détriment de la passivité qui a une incidence néfaste sur la réceptivité (de l'enseignement) et l'identification (à l'enseignant).

hypothèses opérationnelle 2 :

Nous nous attendons à observer aux tests projectifs :

a) Une tendance à rejeter ou éviter la position passive fantasmatique et plutôt investir une position active, c'est à dire, séduire plutôt qu'être séduit. La position active dans le fantasme de séduction peut aussi prendre la forme masochiste d'un appel à la fustigation par l'adulte.

Ceci s'observera essentiellement à travers les récits au TAT.

Au Rorschach le rejet de la position passive et l'investissement d'une position active au niveau fantasmatique peut transparaître dans les réponses et réactions aux planches II, IV, VI (spécialement) et VII.

b) L'investissement, face à la perte et la dépendance, d'une position active visant exclusivement l'emprise, ce qui se traduira :

Au TAT par une identification à des personnages qui abandonnent au lieu d'être abandonnés ou pallient activement à la perte et la solitude en ayant recours à des procédés à visée d'emprise (sur soi, sur le matériel, sur le clinicien).

Au Rorschach, par un traitement particulier des espaces blancs traduisant une visée de maîtrise. Le recours à des défenses de l'ordre de l'emprise à la planche X.

Au TAT comme au Rorschach l'évitement ou la répression des affects associés à la perte et à la dépendance.

c) une tendance à surinvestir le percept, le visuel et l'agir au détriment de l'expression affective qui se traduira :

Au TAT, par un faible recours aux procédés de série Labilité et plus particulièrement des expressions d'affects (B1-3), des affects forts ou exagérés (B2-2), de la mise en avant d'affects au service du refoulement des représentations (B3-1) et de l'érotisation des relations (B3-2). Nous observerons un fort investissement de l'activité de voir manifesté par le sujet ou attribué aux personnages de ses histoires. Ceci associé à de nombreux procédés de type CF-1 (accent porté sur le quotidien, le factuel, le faire), CN-4 (insistance sur les limites, les contours et sur les qualités sensorielles) et CL-2 (appui sur le percept et ou le sensoriel).

Au Rorschach, par les indices d'un surinvestissement du contrôle et l'élévation au dessus de la normale du nombre de réponses "peau " proportionnellement au nombre de réponses "pénétration". Associé à cela nous constaterons au Rorschach, une faible prise en compte des éléments sensoriels des planches (couleurs, estompage, clair-obscur).

Un fort recours à l'agir à visée d'emprise se manifestera à travers leur comportement durant la passation des tests, ainsi que par le recours à des figurations au Rorschach et des

récits au TAT qui mettent en scène des agirs évoquant « *l'appareil d'emprise* » (prendre, grimper, attraper, etc.).

Nous nous étayerons également sur les entretiens avec les adolescents et les deux enseignantes de classe relais pour déterminer dans quelles dynamiques activité-passivité s'inscrivent les adolescents. Nous nous appuierons aussi sur nos observations des comportements des adolescents en classe et sur nos échanges avec les professionnels des classes relais (éducatrice, adultes relais, enseignantes).

Nous nous attendons à ce que les éléments cliniques recueillis à travers ces différentes voies d'investigation (entretiens, échanges informels et observations in situ) fassent apparaître que la majorité des adolescents sont inscrits dans une dynamique activité-passivité caractérisée par le rejet de la passivité associé a un surinvestissement de l'activité sur le versant de l'emprise.

Hypothèse 2 a :

A partir de notre analyse des protocoles de TAT nous observons que la majorité des 11 sujets (ayant passé le TAT) sont difficilement en mesure d'assumer et de faire avec l'érotisme qui peut s'infiltrer dans la relation avec l'adulte. Nous constatons que 5 sujets tendent à éviter la position passive vis-à-vis d'une figure masculine voire paternelle en attribuant aux personnages une position active et abolissant la différence générationnelle. Ajouté à cela, nous constatons que pour deux filles (Imen et Ophélia) la position passive vis-à-vis d'un homme tend à être associée à la domination violente de la femme, représentation qui nous évoque la version mélancolique du fantasme de séduction visant un rejet ou un évitement de la passivité.

A partir du protocole de Rorschach d'Aurélien, nous supposons qu'il se débat contre la régression vers une position passive de retour au ventre maternel.

Les protocoles de Rorschach indiquent un abord difficile du féminin.

Nous relevons des indices à travers le discours des sujets qui permettent de supposer que la fantasmatique passive érotisée est mise en jeu dans la relation conflictuelle avec certains enseignants :

Sur le plan du fantasme de séduction, l'enseignant occuperait sur la scène fantasmatique de plusieurs sujets la place du séducteur-persécuteur. Nous constatons en effet que 8 sujets (Sinan, Naïma, Ibrahim, Hans, Oscar et, dans une moindre mesure, Georges, Aurélien et Édouard) semblent avoir recours à un procédé qui peut s'apparenter à la séduction

hystérique, consistant à exciter en toute innocence l'autre enseignant pour ensuite lui donner la place de persécuteur sans foi ni loi. Sur le plan de la dynamique activité-passivité, le positionnement est plutôt actif dans la mesure où ils cherchent activement la mise en scène d'une position passive dans la relation à l'enseignant.

Après avoir abordé les questions de la dynamique activité-passivité dans la fantasmatique sexuelle telle qu'elle transparaît à travers le discours des sujets et dans les projectifs ; nous avons observé des éléments indiquant que la majorité des sujets semblent aux prises avec une fantasmatique sexuelle passive particulièrement vive et difficilement élaborable, qui s'actualise dans la relation aux enseignants. Cette fantasmatique mettrait en jeu les questions du féminin érotique (Georges, Idir, Édouard, Imen), maternel (Aurélien, Sinan), de la bisexualité fantasmée (Hans, Helder) et de l'homosexualité masculine (Naïma, Ibrahim, Yassine, Selma).

-Questionnement autour d'une fantasmatique sadomasochiste :

Nous posons la question d'une érotisation de la punition selon le processus du masochisme moral. Le couple transgression-punition/exclusion serait susceptible d'être mis en lien avec une fantasmatique passive œdipienne (être coïté par le père phallique œdipien) et/ou homosexuelle masculine au moins dans les cas d'Édouard, Hans, Naïma, Ibrahim, Kevin, Imen, Yassine, Selma et Georges. Nous étayant sur le discours des élèves et des enseignantes ainsi que sur la littérature scientifique, nous suggérons que certains enseignants et surtout le système scolaire sont susceptibles de participer au développement d'une fantasmatique sadomasochiste délétère jouant un rôle dans la rupture des sujets avec l'école.

L'hypothèse 2.a tend donc à être validée dans la mesure où :

- au moins la moitié des adolescent(e)s tendent à éviter, la représentation au TAT d'une position passive dans la relation à une figure masculine et un bon nombre soutiennent une position active qui fait fi des différences générationnelles dans le cadre de la relation à une figure masculine paternelle.
- le féminin fait l'objet d'un mouvement d'emprise au Rorschach
- Un bon nombre de sujets auraient recours, dans la relation à l'enseignant, à une forme de procédé hystérique ou au masochisme moral, se caractérisant plutôt par une position active de mise en scène de la séduction ou de recherche de punition (masochisme moral).

Hypothèse 2 b :

L'hypothèse 2 b tend à être validée dans la mesure où, dans la majorité des cas, les éprouvés associés à la solitude et à la perte font l'objet d'une emprise visant à réprimer plutôt qu'à élaborer les éprouvés. Par ailleurs, les deux sujets qui paraissent en mesure d'éprouver la solitude et la perte semblent tenir à une certaine indépendance dans la manière de faire face à ces épreuves. Nous constatons donc deux types d'activité mobilisés face à la problématique de la perte : d'une part, l'activité d'emprise visant la répression et/ou le déni du vécu de perte ; d'autre part l'activité qui, à partir d'une prise en compte des difficultés, va participer d'une émancipation, de prise d'indépendance vis a vis d'un environnement jugé défaillant ou malveillant.

Hypothèse 2 c :

L'hypothèse 2 c n'est que partiellement validée. Il semble bien y avoir un mouvement d'emprise visant la répression des affects qui marque les protocoles de TAT et de Rorschach d'au moins 8 sujets sur 12 (Naïma, Georges, Idir, Hans, Aymeric, Édouard, Sinan et Aurélien); cependant nous n'observons pas de surinvestissement de la perception et de l'agir (excepté Oscar au Rorschach) durant la passation des tests, comme nous l'avions supposé. L'activité de voir semble tout de même particulièrement investie par un bon nombre de sujets dans une visée d'emprise sur les éprouvés et la représentation, mais cela ne transparaît pas exclusivement à travers le surinvestissement du percept au TAT et au Rorschach.

Nous constatons que le mode de traitement des affects et de l'excitation transparaît également à travers le discours des sujets sur la relation aux enseignants. Il convient donc de compléter les données provenant des tests projectifs par les éléments tirés du discours des sujets.

Il ressort de nos analyses du rapport aux affects et à l'excitation à partir du discours des sujets, que la majorité d'entre eux peuvent se reconnaître excités et/ou affectés positivement et négativement par un autre interne (force obscure interne) et/ou externe (l'enseignant). La majorité des sujets aurait donc accès à minima à une certaine passivité qui consiste « *d'abord* (à) *admettre que l'action de l'objet a un effet de modification sur le moi du sujet. Le corollaire en est la reconnaissance de ces transformations internes, notamment dans leur traduction la plus perceptible au départ, c'est à dire en terme d'intensité, donc quantitativement : l'effet de l'objet se repère dans une augmentation de l'excitation* » (C. Chabert, 2011, p90). Deux sujets, Georges et Imen, semblent figés dans cette reconnaissance

exclusivement quantitative de l'effet de l'autre en soi. C'est à dire qu'ils ne reconnaissent l'effet de l'objet enseignant qu'en terme d'augmentation ou d'abaissement de l'excitation, sans pouvoir accéder à un éprouvé plus qualitatif en terme d'affects identifiés et verbalisés.

Trois sujets (Naïma, Oscar, Ibrahim) ont tendance à désigner l'enseignant comme l'agent excitant-irritant ne reconnaissant pas en eux un autre interne (inconscient, ça) qui les excite et les affecte négativement. Nous en déduisons qu'il est plus facile pour eux de se reconnaître passif vis-à-vis d'un autre externe (enseignant) que d'un autre interne. Cela va dans le sens d'un défaut d'élaboration de la passivité dans le rapport à ce qui les anime, les agit en interne, associé à un recours au procédé défensif de la projection . La figure de l'enseignant agent excitant-irritant est également fortement présente dans les discours de Georges, Hans, Aurélien et Sinan. Leur discours fait apparaître que la submersion affective et excitationnelle provient d'une combinaison entre l'influence de l'autre interne (l'inconscient) et l'influence de l'autre externe (enseignant).Trois sujets (Édouard, Idir et Ophélia), semblent tenter d'anesthésier l'excitation provenant de l'interne et de l'externe par un sur investissement de l'ennui, du sommeil, voire du ralentissement psychomoteur dépressif.

La majorité des sujets ne semblent donc pas coupés de leur vie affective, mais nous disent tous à leur manière, à demi mot, qu'ils vivent des expériences de passivation en rapport avec des affects diffus ainsi que des excitations qui les submergent, ceci, associé ou non à des représentations irrépressibles (exceptés Édouard qui dit ne jamais s'énerver et Idir qui n'évoque aucun débordement émotionnel ou excitationnel). Ces débordements, nous le supposons, sont le signe d'un défaut d'élaboration des affects et de la psycho-sexualité, bien visible aux tests projectifs.

Cette difficulté dans la mise en représentation des affects et de la fantasmatique psycho-sexuelle favorise le recours à la projection (ce qui de l'interne ne peut être traité est projeté sur l'extérieur) dans la relation à l'autre et plus particulièrement dans la relation à l'enseignant. Une fois l'enseignant transformé en objet de haine, ce sont les enjeux d'emprise qui vont dominer la relation élève-enseignant.

L'emprise sur les affects et l'excitation débordante se déploie également à travers un certain usage du corps sous forme d'agirs et, peut-être, de ralentissement moteur.

Plusieurs sujets nous semblent ainsi faire un certain usage du corps visant avant tout l'emprise sur soi et sur l'autre. Il s'agit de l'agitation motrice pouvant entrer dans le cadre d'une défense maniaque (Kevin, Helder) ou servant une visée d'emprise sur l'excitation débordante (Oscar). Il s'agit du recours à l'acte ou du passage à l'acte hétéro-agressif (Aymeric, Yassine, Aurélien). Nous nous demandons également si le sommeil, le

ralentissement moteur voire psycho-moteur que donnent à voir et à entendre (par leurs discours) Ophélia, Édouard, Aymeric, Idir et dans une moindre mesure Yassine, ne peut être considéré comme une modalité d'emprise visant la mise en sommeil de l'excitation et des affects.

Nous observons toutefois que la plupart des sujets peuvent développer une forme d'expression personnelle dans la relation à l'autre, qui met en jeu le langage du corps. Il s'agit de recours à l'acte et de mises en scène individuelles ou groupales, bien souvent transgressives (par rapport à la règle scolaire), alliant la gestuelle et la parole. L'autre adulte, surtout l'enseignant, est sollicité dans sa capacité à recevoir ces agissements, mettre des mots sur ce qui se passe et préserver le cadre. Cette forme d'expression peut constituer une première étape vers la symbolisation des mouvements affectifs et pulsionnels. Elle semble participer de la création de scenarii héroïques adolescents centrés sur le conflit avec les enseignants.

Plusieurs éléments issus du discours des élèves, des enseignantes et de nos observations indiquent que les sujets de notre recherche et, plus généralement, les élèves inscrits en classe relais, sont demandeurs et peuvent se saisir d'un espace d'expression libre en groupe et/ ou en individuel encadré par un adulte, au sein de l'institution scolaire.

Nous déduisons de ces dernières observations qu'un bon nombre de sujets, bien que mettant en œuvre des procédés rigides qui empêchent l'élaboration et l'expression des affects, restent ouverts malgré tout à une relation groupale ou individuelle avec l'adulte, dans laquelle puisse se déployer un partage et une élaboration des éprouvés soutenant la création pubertaire ou adolescente en cours.

Retour sur l'hypothèse 2 :

Compte tenu des résultats obtenus pour chaque hypothèse opérationnelle, l'hypothèse théorique 2 tend à être validée. Ainsi, nous observons bien une tendance des sujets à s'inscrire dans une dynamique qui se caractérise par le surinvestissement de l'activité au détriment de la passivité, qui semble avoir une incidence néfaste sur la réceptivité (du savoir transmis) et l'identification (à l'enseignant).

Chapitre B : Éléments de réflexion tirés de nos résultats :

Dans cette partie nous mettrons en évidence les principaux enseignements que nous tirons de notre recherche ainsi que les questionnements soulevés par celle-ci.

I. Les enseignants objets d'une forte demande de savoir … être passifs ?

Nous l'avons constaté, une majorité de sujets portent un discours qui révèle une forte attente que les enseignants soient à l'écoute et attentifs à ce qu'ils peuvent exprimer. Attente qu'ils laissent un espace à la parole de chacun des élèves. Cela nous renvoie à la capacité d'accueil de l'enseignant du côté de l'être affecté et du désir de se faire toucher (affectivement), pénétrer, voire féconder par les interventions des élèves.

Par ailleurs, un bon nombre de sujets disent apprécier les enseignants qui leur donnent le sentiment d'une familiarité dans la relation. Pour que s'installe cette familiarité, nous supposons que l'enseignant doit pouvoir s'identifier à ses élèves. C'est une identification qui permet de faire communauté à partir d'une ressemblance, un point commun. Un grand nombre de nos sujets solliciteraient donc particulièrement chez l'enseignant la possibilité de se laisser transformer par l'identification aux élèves. Il s'agit donc d'une identification de l'ascendant vers les « descendants ». Être attentif à chacun des élèves met en jeu également l'empathie, qui peut être considérée comme une forme d'identification permettant de s'adapter autant que faire ce peut à chacun des élèves à partir d'un partage des éprouvés.

Nous avons également repéré qu'une majorité de sujets cherchent à provoquer chez les enseignants des réactions affectives fortes souvent liées à l'effet de surprise.

Nous concluons de ces observations que l'enseignant est fortement sollicité par nos sujets dans sa souplesse identificatoire et son accès à une passivité en rapport avec l'éprouvé.

Cela nous évoque la notion d'objet médium malléable qui occupe une place importante dans notre approche théorique de la dynamique activité-passivité. La plupart des sujets de notre recherche solliciteraient particulièrement l'enseignant dans une fonction d'objet médium malléable qui permette, dans une certaine mesure, le déploiement de l'illusion du trouvé-créé dans la relation pédagogique. Nous rappelons les éléments principaux constitutifs de cet objet selon R. Roussillon (2001) : « *consistance spécifique (degré de « dureté » et de malléabilité), indestructibilité, saisissabilité, transformabilité, sensibilité, disponibilité, réversibilité, fidélité et constance.* » (p183).

De nombreux sujets semblent particulièrement susceptibles d'être débordés sur le plan affectif et de l'excitation pulsionnelle. Nous pouvons donc supposer qu'ils mettent les qualités de malléabilité des enseignants à contribution (et à l'épreuve) de façon à pouvoir symboliser ce qui les déborde.

Sur le plan plus spécifique de la dynamique activité-passivité, peut-être qu'un bon nombre de sujets demandent à rejouer avec les enseignants un partage des éprouvés en relation duelle et, plus particulièrement, un plaisir de la passivité. L'enjeu serait d'introjecter les qualités de malléabilité de l'adulte (apprentissage de la malléabilité) pour mieux faire face au changement pubertaire. Dans cette perspective, il serait important que l'enseignant puisse communiquer, transmettre à ses élèves un plaisir de la passivité en se laissant séduire, affecter et transformer par ce qu'ils expriment verbalement et non-verbalement. Quelque chose des premiers échanges mère-bébé se rejouerait donc dans la relation pédagogique.

A. Aichhorn faisait déjà l'éloge en 1925, d'une certaine passivité permettant de nouer un lien éducatif constructif avec l'adolescent basé sur un transfert positif. Il défendait en effet l'idée selon laquelle l'éducateur ou psychopédagogue dès la première rencontre avec « *le jeune carencé qui se trouve en conflit ouvert avec l'environnement* » (1925/2005, p109) doit lui faire sentir qu'il comprend sa révolte et son sentiment, voire qu'il approuve son comportement. Cette attitude sollicite selon nous un travail de la passivité mobilisé par l'identification au jeune. Toujours dans le cadre de la première rencontre avec l'adolescent, A. Aichhorn tente de le surprendre en devenant « *passif* ». Il écrit : « *si je pouvais vous expliquer en un mot mon comportement à partir du moment où le jeune a perçu en moi un fragment d'activité, je dirais que je deviens passif et d'autant plus passif que le jeune carencé attend une attaque de ma part. Son absence le laisse étonné, puis incertain, d'un coup il ne sait plus s'orienter et sent, plus qu'il ne le reconnaît, que je ne suis pas l'adulte, l'autorité à combattre, mais son allié compréhensif.* » (1925/2005, p114). Se pose la question de la possibilité et de la pertinence de développer une pratique similaire dans le cadre de la relation enseignant-élèves.

Le discours des sujets et des deux enseignantes de classes relais nous laissent à penser que lorsque les enseignants ne répondent pas suffisamment à cette demande exigeante de malléabilité, ils risquent fort d'incarner la figure de celui qui abandonne et/ou de l'étranger autoritaire-phallique contre lequel il s'agira de se révolter activement ou passivement. J. P. Pinel et G. Gaillard (2012), Ph. Gutton et J. Bordet (2014) observent, par ailleurs, qu'il est fréquent que les adultes œuvrant dans le champ éducatif réagissent excessivement sur le mode de l'emprise phallique face aux sujets qui leur "posent problème". Ainsi J. P. Pinel et G.

Gaillard (2012) relèvent que « *la défense la plus immédiate et la plus courante est celle d'une érection phallique – érection d'une position héroïque, d'un « Savoir » fétichisé, en une confusion entre paternel, masculin et phallique, qui obstrue tout accès au féminin.* » (p115).

Lorsque s'impose cette configuration relationnelle, notre recherche semble indiquer que c'est la différence dominant-dominé érotisée qui tend à remplacer les autres différences fondamentales : des sexes et des générations. C'est donc la menace de passivation qui pèse du côté de l'élève comme de l'enseignant. Plusieurs indices indiquent que cette menace ne manque pas de charrier avec elle une fantasmatique sadomasochiste et homosexuelle générant une excitation et des agirs problématiques sur la scène scolaire.

II. Narcissisme et sexualité :

Le changement pubertaire implique une reviviscence des désirs et fantasmes incestueux, ainsi qu'une poussée plus forte des motions sexuelles qui menacent le narcissisme de l'"encore enfant" à plus d'un titre :

- il est confronté à des éprouvés d'excitation pulsionnelle qui éveillent le sentiment qu'il n'est plus « *maître en sa demeure* ».
- les figures parentales deviennent inquiétantes du fait de la menace incestueuse qu'elles représentent. Le sujet peut donc moins compter sur elles comme support narcissique.

Plusieurs éléments nous permettent de penser que pour la plupart de nos sujets, narcissisme et sexualité entrent particulièrement en conflit.

Nous observons aux tests projectifs que la majorité des sujets éprouvent des difficultés pour élaborer la fantasmatique sexuelle : soit parce qu'ils ont recours à l'inhibition voire à la répression des affects, et des représentations érotisées ; soit (plus rarement) parce qu'ils sont débordés par des fantasmes et une excitation sexuelle trop débridés. La fantasmatique et l'excitation sexuelle, du fait de son manque d'élaboration, seraient donc particulièrement susceptibles de constituer des menaces pour le narcissisme.

Le conflit entre narcissisme et sexualité s'exprime selon nous à travers le discours des sujets qui renvoie à un clivage entre deux figures enseignantes : l'une positive sur le versant de l'étayage narcissique et l'autre négative du côté du séducteur persécutant.

Il nous semble intéressant d'aborder la conflictualité entre narcissisme et sexualité sous l'angle du rapport entre la séduction narcissique et les autres séductions plus sexuelles que sont la séduction œdipienne et originaire.

Nos observations tendent à montrer qu'une majorité de sujets investissent particulièrement la séduction narcissique dans la relation à l'enseignant, ceci, semble-t-il, au détriment de séductions plus infiltrées de sexualité objectale et plus marquées par la différence des sexes et des générations.

Cela va dans le sens de la théorie développée par P. C. Racamier (1995) qui postule un rapport fondamental de « *concurrence* » entre « *attractions* » « *narcissique et sexuelle* » ce qui implique logiquement que plus la séduction narcissique se développe, moins les séductions sexuelles seront agissantes. Selon lui « *la relation narcissique entre naturellement en concurrence avec les forces sexuelles qui poussent naturellement l'individu à se déprendre de sa propre substance* » (1995/2010, p8). La séduction narcissique se fonde sur un rejet de « *l'excitation sexuelle et sensorielle* » et du « *monde objectal* » associé au « *spectre de la séparation* ».

Nous supposons que la dimension sexuelle de la relation à l'enseignant et plus largement à l'adulte, excessivement rejetée et insuffisamment élaborée fait retour sur la scène scolaire, à travers la relation teintée de masochisme à l'enseignant, perçu comme persécuteur excitant. Nous dirions que la sexualité, difficilement élaborable, joue les "éléments perturbateurs" (pour reprendre une expression en vogue pour désigner les élèves indisciplinés) dans la relation pédagogique et, plus largement, dans le rapport à l'école.

Il suffit de procéder à un bref rappel de nos observations pour étayer nos propos.
Nous observons en effet que :

- Selma, Naïma et Yassine sont susceptibles d'être irrités et excités par l'homosexualité qu'ils perçoivent ou qu'ils fantasment chez l'enseignant homme. Nous avons relevé les propos de Madame K qui constate que les élèves de classes relais sont particulièrement préoccupés par l'homosexualité.
- Ibrahim dit que lui et les siens (la communauté formée par certains élèves dans une relation plutôt conflictuelle avec l'école) ont tendance à être énervés par les enseignants qui semblent chercher à être molestés en provoquant par leur cris insupportables la violence des élèves. Ce que nous interprétons comme une excitation par le fantasme que nous pourrions appeler « un enseignant est battu ».
- Kevin et Édouard mettent en acte ce qui semble être une position passive érotisée et masochiste dans la relation à l'adulte, ceci dans l'enceinte de la classe. Édouard se couche

devant l'adulte relais qui lui intime de sortir en récréation et Kévin se couche devant nous quand nous disons que nous sommes psychologue. Plus largement nous avons vu que la question du masochisme se pose pour un bon nombre de sujets et prend souvent l'allure de scenarii héroïques ou martyres.

- Helder met en scène par le dessin un élève garçon qui demande son enseignant homme en mariage. Il exprime également une grande ambivalence par rapport à l'identité sexuée.
- Hans et Ibrahim disent avoir vécu une expérience scolaire potentiellement traumatique en CM2 qui est en rapport direct avec la sexualité. Hans dit avoir été accusé à tort par son enseignante de CM2 de s'être « *masturbé en classe* » et d'avoir demandé « *comment on doigte une fille ?* » et manifeste en entretien son indignation en réaction à l'évocation de ce souvenir « *je suis pas un obsédé du sexe et c'est dégueulasse !* ». Il sera,au collège, accusé d'avoir traité à plusieurs reprises une enseignante de « *pute* ». Ibrahim dit avoir subi des attouchement sexuels, comme plusieurs de ses camarades, par une fille en CM2 qui se trouvait être la fille de la maîtresse. Il dénonce la relation étrange entre l'enseignante et sa fille-élève et surtout l'impunité des agissements sexuellement déviants de cette fille.
- Plusieurs élèves (Aurélien, Idir, Helder et Imen) attirent notre attention sur le rapport entre filles et garçons au sein de la classe. Idir et Helder dénoncent le fait que les filles bénéficieraient d'un traitement de faveur de la part de certains, ou de la majorité des enseignants. Aurélien et Imen semblent engagés, de façon ambivalente, dans une guerre des sexes qui peut compliquer la relation aux enseignants.
- Nous gardons également à l'esprit les propos de l'adulte de classe relais qui juge qu'Oscar n'est plus le même (beaucoup plus excité) depuis qu'une fille (Naïma) a intégré la classe relais. Nous constatons qu'Oscar ne semble en effet pas indifférent aux charmes de Naïma (scène déjà décrite où Oscar mime les battements du cœur adressant manifestement cela à Naïma)
- Ophélia dit être particulièrement mal à l'aise avec les enseignants hommes, ce que nous avons tendance à interpréter, à partir des quelques réponses au TAT, comme le signe d'une forte angoisse face à une fantasmatique sexuelle passive, peut-être mêlée à un vécu traumatique.
- Les deux enseignantes de classes relais nous font part du sentiment que les élèves sont particulièrement intolérants à être touchés physiquement par l'enseignant. Cela contraste avec le fait qu'ils se touchent beaucoup entre eux, et auraient tendance à transgresser l'interdit du toucher dans la relation à l'enseignant de différentes façons (la confrontation physique par exemple). Nous supposons que cette forte réactivité à « l'être touché » par l'enseignant et

plus largement l'adulte, est en partie sous-tendue par l'excitation sexuelle menaçante éveillée par le touché en position passive vis-à-vis de l'adulte

Cela nous engage à penser la mise en jeu de la sexualité dans la relation problématique de l'élève à ses enseignants.

Au vu de nos résultats, il nous semble que la relation devient problématique lorsque surgissent et s'installent, au devant de la scène de la classe réelle et fantasmée, les enjeux de domination/ soumission-opposition vecteurs d'une forte excitation chez une grande partie des sujets que nous avons rencontrés. Dans ce contexte, l'enseignant tend à être mis en position de toute puissance, ou présenté comme cherchant à asseoir un pouvoir totalitaire et arbitraire. Nous pensons que l'excitation des sujets trouve en partie sa source dans une certaine fantasmatique sexuelle étroitement liée à ces enjeux de domination/soumission-opposition. Nous avons relevé des indices d'une fantasmatique masochiste qui serait souvent mise en acte dans la relation aux enseignants convoqués à la place du persécuteur. C'est aussi la question de la position érotique passive rejetée et désirée dans la relation à une figure enseignante dotée d'une puissance phallique menaçante.

Nous étayant sur les travaux de Ph. Gutton (1991, 2014), nous proposons de penser que ces relations conflictuelles avec des enseignants pourraient être le signe d'un défaut de désinvestissement du parent phallique en période pubertaire. Ainsi pour "faire son adolescence" il serait important de pouvoir se déprendre suffisamment de la « *fascination* » pour l'érotisme phallique attaché au pénis parental (pénis phallique dont le porteur est souvent le père mais qui peut aussi être attribué à la mère). Ph. Gutton parle de « *déphalliciser le pénis* ».

Il distingue deux cas de figure par rapport au travail de déphallicisation pubertaire :

–« *premier cas: l'intégration de la question du phallus est suffisamment bonne pour l'identité de l'enfant. Le pubertaire n'en repose pas la question*

–*deuxième cas: l'enfance est dominée par l'érotique lié au parent porteur phallique (soumission-opposition). Le pubertaire est une étape bien intéressante en faveur d'un certain dégagement. Déphalliciser le pénis est d'abord déphalliciser le pénis parental.* » (1991, p117)

Une bonne partie des sujets de notre recherche pourrait être dans le deuxième cas, ayant tendance à rejouer dans la relation aux enseignants la soumission-opposition à une figure parentale porteuse d'attributs phalliques. Selon une telle configuration, et considérant que la logique phallique exclut la prise en compte du sexe féminin, c'est l'homosexualité qui

prévaudrait dans la fantasmatique sexuelle. Homosexualité dite « *secondaire* » qui s'adresse « *au rival estimé phallique* » et « *marque une fixation érotique aux représentations désignées par l'enfant comme phalliques, pourvues du pénis* » (1991, p119). Nous avons vu que l'homosexualité masculine semble particulièrement préoccuper au moins trois sujets. La question reste posée des éventuels fantasmes et conduites masochistes considérés comme des formes détournées de satisfactions homosexuelles passives dans la relation à une figure parentale phallique. Nous faisons référence à l'équivalence inconsciente entre être battu et coïté par le père qui caractérise la fantasme « *on bat un enfant* ».

Si une grande partie des sujets de notre étude est prise dans une telle fantasmatique phallique de la relation enseignant-élève, il est logique que la position d'élève qui consisterait à se laisser pénétrer et féconder par la parole de l'enseignant soit difficilement supportable, à éviter ou rejeter. Cette position serait en effet excessivement excitante et ferait peut-être peser la menace d'une destruction par la puissance de pénétration phallique enseignante. Cela pourrait constituer une explication de l'absence dans le discours des sujets de l'investissement d'une position passive d'être séduit par le discours de l'enseignant qui transmet le savoir. Nous rappelons qu'ils semblent plutôt séduits par l'écoute de l'enseignant qui leur apporte une reconnaissance et un sentiment de familiarité. Dans un climat relationnel marqué par des enjeux de soumission-opposition et de domination potentiellement affiliés à une fantasmatique phallique, ceci associé à un rapport difficile à la sexualité du côté de la répression et du débordement, il est logique que l'identification entre l'élève et les enseignants ait du mal à se développer.

L'identification intergénérationnelle à l'enseignant, qui vient alimenter l'idéal du moi, serait nécessaire à l'investissement de la transmission scolaire (B. Pechberty, 1999 ; J. Y. Rochex, 1998). Ce type d'identification concerne au premier chef la composition entre narcissisme et sexualité. En effet l'identification à l'enseignant vient nourrir le narcissisme et se base sur l'introjection qui sollicite une fantasmatique sexuelle d'incorporation. Nous pouvons ainsi parler d'incorporation orale, anale et peut-être génitale.

Selon M. Fain et P. Marty (1959) et J. Chasseguet-Smirguel (1990) l'identification aux objets constitutive de l'idéal du moi mobilise la « *pulsion homosexuelle* » et donc l' « *acceptation de la position passive* » (J. Chasseguet-Smirguel, 1990, p90). La façon dont M. Fain et P. Marty (1959) expliquent les impasses de ce processus identificatoire dans le cadre de la cure analytique nous évoque nos observations et hypothèses concernant la problématique des sujets de notre étude. Selon eux, l'identification à l'analyste est empêchée lorsqu'il est l'objet de projections agressives trop intenses et trop assimilé à une figure dotée

d'une puissance phallique. Dans ces conditions le patient ne peut développer la réceptivité homosexuelle anale nécessaire à l'établissement d'un transfert narcissique positif. En effet, l'incorporation anale fait trop courir le risque d'une destruction par la puissance phallique de l'analyste décuplée par les projections agressives du patient. Ils postulent que dans le déroulement apaisé d'une cure analytique, les « *acquisitions anales* » (ce terme d'acquisition nous évoque les apprentissages scolaires) de l'analysant évoluent de paire avec la diminution des projections sur l'analyste.

Comme en écho à ces réflexions, nous constatons que plusieurs sujets de notre étude sont susceptibles de projeter sur certains ou l'ensemble des enseignants des représentations et affects particulièrement négatifs, qui contribueraient à former la représentation d'une figure malveillante dotée d'une (toute) puissance phallique. Nous constatons également que l'homosexualité et la position passive érotisée semblent mises en jeu dans leur comportement problématique avec les enseignants.

M. Fain et P. Marty (1959) postulent que les difficultés pour développer une réceptivité passive dans le cadre de la cure psychanalytique sont à relier à une difficulté plus globale pour recevoir l'amour dans la relation à l'autre. Pour des raisons qui tiennent essentiellement à un trouble de l'apport narcissique développé dans le cadre des premiers échanges avec les objets, le couple activité-passivité se trouverait durablement et excessivement mis en conflit. Selon eux, le sujet porteur de cette excessive conflictualité activité-passivité « *accepte d'être aimé à distance de l'objet pour ce qu'il fait* (valorisation de la position active du faire) *et non à proximité pour ce qu'il est* (évitement de la réceptivité passive de l'apport narcissique). » (1959, p614). Nous retrouvons dans cette dernière remarque une caractéristique de la méthode pédagogique employée en classe relais qui implique particulièrement, nous semble-t-il, une valorisation du "faire" (faire seul ou avec les autres des pâtisseries, des productions artistiques, des exposés, des rapports de stage, des exercices). Les stages professionnels proposés en classe relais mobilisent sûrement aussi le désir et la capacité du sujet de recevoir à distance l'amour de l'objet (le maître de stage) pour ce qu'il a fait (le travail effectué, la qualité de la production).

Ces dernières réflexions nous conduisent à nous demander si bon nombre de sujets accueillis en classes relais tendent à investir le "faire" comme une sorte de médiateur permettant « *d'accepter d'être aimé à distance de l'objet* » enseignant. La question serait également de savoir si cette médiation du faire vise à éviter (pour l'élève mais aussi pour l'enseignant) la fantasmatique homosexuelle passive inhérente au processus identificatoire enrichissant l'idéal du moi mise en évidence par M. Fain et P. Marty (1959).

Par leurs comportements et certains propos outrageux un bon nombre de sujets mettent donc en jeu la sexualité non représentable dans la relation à l'enseignant. Nous pouvons également supposer qu'ils mettent ainsi en lumière la dimension sexuelle latente impliquée dans toute relation pédagogique. Se pose la question de la réponse de l'environnement scolaire à leur attitude et plus particulièrement la réponse des enseignants.

Nous nous demandons : dans quelle mesure les enseignants et l'institution scolaire participent d'une répression excessive de l'expression personnelle entretenant un lien plus ou moins étroit avec la sexualité ? Dans quelle mesure évitent-ils la transmission intergénérationnelle infiltrée de sexualité (initiation sexuelle, séduction par l'énigme du sexuel) au profit d'une séduction et identification narcissique moins asymétrique et visant selon P. C. Racamier (1995) l'extinction du pulsionnel ?

A travers le discours des enseignantes, surtout, mais aussi des sujets élèves, nous avons identifié les indices d'une tendance à ostraciser et stigmatiser les élèves de classes relais et les structures classes relais elles même, tout en les maintenant à l'intérieur du système scolaire. Cela nous rapproche de la perspective dénoncée par A. Maurin (2014) de l « *exclusion en relais* » et nous semble entretenir une certaine relation avec l'idée de « *décrochage de l'intérieur* » (J. Y. Chagnon, 2017) en ce sens que le processus d'exclusion se développe dans l'espace interne du système scolaire voire de l'établissement scolaire.

Nous nous posons la question de savoir si ces éléments ne sont pas révélateurs d'une dynamique institutionnelle qui vise à exclure la sexualité et le corps agité du jeune qui la vectorise ?

Nous nous retrouvons ainsi logiquement ramené aux réflexions de S. Freud (1930) autour du rapport entre civilisation et sexualité. Nous revient particulièrement ce qu'il écrit dans « *malaise dans la civilisation* » : « *la civilisation se comporte envers la sexualité comme une tribu ou une couche de la population qui en a soumis une autre à son exploitation. La peur du soulèvement de l'opprimé porte à prendre de sévères mesures de précaution. Notre civilisation occidentale européenne marque une apogée de cette évolution. Il est parfaitement légitime qu'elle s'attache à réprouver la vie sexuelle infantile, car elle n'a aucune chance de freiner les grand désirs sexuels de l'adulte si elle n'a pas déjà préparé le terrain dans l'enfance. Mais il n'est en rien justifiable que la société civilisée aille jusqu'à nier ces phénomènes aisément constatables et même frappants.* » (1930/2010, p106).

La plupart des sujets ont dû effectivement "frapper" (au sens de marquer affectivement) les enseignants par leur mise en acte ou recours à l'acte, et nous pouvons même supposer que c'était là leur objectif. Lorsque la "frappe" que constitue l'éveil de la

sexualité ne peut être suffisamment accueillie et élaborée psychiquement ni par le sujet-élève, ni par l'enseignant et l'institution scolaire, peut-être cela ouvre-t-il la voie au sadomasochisme ordinaire dans la relation enseignant-élève. Dans ces conditions, la dichotomie actif-oppresseur / passif-opprimé tend à dominer la représentation que ce fait l'élève de la relation entre les élèves et les enseignants.

III. Régressions et langage de l'acte des pré-adolescents et adolescents : défense sclérosante et/ou processus créatif ?

Nos résultats indiquent que une bonne part des sujets manifestent des mouvements de retour vers une relation de proximité à un objet maternel et/ou vers la figure de l'enfant ou du petit enfant. Nous identifions en effet plusieurs mouvements de retour :

- au ventre maternel exprimé par Édouard à la planche 3 du TAT et par Aurélien à la planche III du Rorschach ;
- vers le sein maternel et la prédominance d'une satisfaction orale manifesté par Idir (planche 6GF du TAT), Helder (planche 16 du TAT) et par Édouard (planche 5) ;
- vers la figure du « *petit enfant* » (Oscar, planche III du Rorschach), de la « *petite fille* » (Naïma, planche 16 du TAT).
- vers la relation de soin et nourrissage du petit enfant par la mère à travers la relation entre Ibrahim et l'enseignante de classe relais.
- vers la protection et l'amour maternel dans la cadre d'une relation de proximité figuré par Georges à la planche 10 du TAT et par Aymeric à la planche 16 du TAT.

Nous interprétons ces éléments comme autant de manifestations de mouvements régressifs remplissant des fonctions différentes.

Dans la perspective d'un étude de ces mouvements chez nos sujets, il convient tout d'abord de faire un petit "retour" sur la notion de régression. Nous nous étayons sur les travaux de A. Freud (1968) qui, ayant particulièrement étudié cette question de la régression, distingue régression pulsionnelle et régression du moi.

La régression pulsionnelle désigne un retour vers des phases antérieures du développement pulsionnel et libidinal entraînant des modifications qui concernent la représentation d'objet, les contenus fantasmatiques, le but et le mode de satisfaction

pulsionnel. Seulement une seule comme l'ensemble de ces dimensions qui peuvent être modifiées par la régression pulsionnelle.

La régression du moi relève plutôt d'une détérioration des processus secondaires régis par le principe de réalité au profit des processus primaire régis par le principe de plaisir. Cette régression se caractérise par un retour « *de modes primitifs d'expression et de représentation à la place des modes actuels* » (A. Freud, 1968, p75).

Les mouvements régressifs que manifestent les sujets de notre recherche nous semblent plus relever de la régression pulsionnelle en ce qu'ils signifient un retour vers des positions pré-œdipiennes ou pré-génitales (phase de latence). Ils recourent la plupart du temps à la régression dans une visée de protection contre l'angoisse éveillée par la sexualité mais aussi la séparation. Il s'agit souvent nous semble-t-il, face à l'angoisse, de revenir « *à des modes archaïques de protection et de réconfort tels qu'ils les avaient connus dans la relation avec leur mère au cours des phases symbiotiques et pré-œdipiennes* » (A. Freud, 1968, p 85).

La régression pulsionnelle et moïque n'intervient pas qu'a un niveau individuel mais peut également caractériser un phénomène groupal. Ors, nous avons pu assister en classe relais à des moments de forte excitation groupale qui se traduisait, et était entretenue, par des jeux de toucher voire de frappe, un niveau sonore élevé des échanges verbaux et des mises en scènes brèves et spontanées individuelles ou groupales. A. Freud donne justement l'exemple de régressions groupales qu'elle a vécu en tant qu'élève de terminale, ceci, dans le but de nous conter sa « *première rencontre* » avec les manifestations de la régression du moi. « *je me rappelle très nettement que j'appartenais à une classe de terminale qui était surmenée en raison d'un emploi du temps où se succédait une série de cours ardus, sans interruption suffisante entre eux. Au commencement de la matinée, nous étions toutes remarquablement raisonnables et attentives, mais ceci se gâtait invariablement après cinq ou six heures de cours. Les paroles les plus innocentes prononcées par n'importe qui, produisaient alors un déchaînement de fou rire et une conduite désordonnée. Les professeurs hommes qui avaient la malchance d'hériter de la classe, à ce moment-là, qualifiaient avec indignation la bande entière de « troupeau d'oies stupides ».* » (1968, p81). Notre expérience d'adulte assistant (impuissant) à l'excitation groupale de ces jeunes a sans doute fait naître en nous une représentation proche de celle d' "un groupe stupide", mais il nous semble, "après coup", qu'il s'agissait plus du sentiment de quelque chose d'absurde et d'insaisissable.

Les travaux de P. Denis (2011) autour de « *la bêtise* » en périodes pré-adolescente et adolescente peuvent nous éclairer sur le lien entre la régression individuelle ou groupale et ce

sentiment de stupidité. P. Denis définit la bêtise comme un fonctionnement psychique individuel ou groupal (il parle de « *fonctionnement bête* ») basé sur une régression de la pensée et de l'investissement libidinal vers des thématiques pré-génitales (le plus souvent anales) produisant et entretenant une certaine excitation. Cette excitation est dite antisexuelle (au sens où elle est déliée de la sexualité génitale) fixée sur « *un mode maniaque mineur* » (2011, p156). Il s'agit d'une excitation destinée à abolir le fantasme et la pensée, favorisant donc effectivement une certaine « *bêtise* » qui souvent ne manque pas d'irriter l'adulte. P. Denis considère la bêtise comme un aménagement défensif normal du sujet en réaction à la « *peur du changement* » adolescent sur les plans sexuels et identificatoires. Il désigne ainsi la bêtise comme « *un frein nécessaire et un procédé de régulation par rapport au changement.* » (2011, p155).

La bêtise permet au pré-adolescent ou à l'adolescent de préserver, dans une certaine mesure, l'illusion d'être resté un enfant, quitte, pour cela, à faire "le bêta", "l'enfant terrible" ou le "sale gosse".

Au vu de la difficulté manifeste de bon nombre de sujets dans leur rapport à la sexualité, nous nous demandons si la régression ne participe pas d'un mouvement défensif excessif empêchant l'élaboration des changements pubertaires sur le plan sexuel.

Cependant nous envisageons un versant positif à la régression en période pré-adolescente ou adolescente, dans la mesure où elle participerait, sous certaines conditions, du bon déroulement du processus adolescent. Selon P. Blos (1974) les pré-adolescents et adolescents sont amenés à vivre une régression moïque et pulsionnelle les conduisant vers une reviviscence de certaines expériences de la petite enfance. Il insiste notamment sur l'idée que l'engagement dans le processus adolescent va dépendre de la possibilité du sujet de revivre une passivité et une dépendance (« dependency needs and passive wishes » (1974, p200) qui caractérise la relation à la mère préœdipienne. F. Houssier dans son analyse de l'œuvre de P. Blos écrit que « *la régression constitue un moyen psychique de retrouver un contact émotionnel avec les passions de la petite enfance, vécu qui conditionne la possibilité de les désinvestir.* » (2010, p61). Cette phrase nous semble bien résumer les enjeux de la régression dans la pensée de P. Blos. Il s'agit donc en quelque sorte de régresser vers, mais sûrement aussi se ressourcer à, la petite enfance pour pouvoir "aller de l'avant". Dans la perspective d'un développement de cette régression positive pour le processus adolescent, le sujet a notamment recours au « *langage de l'action* » (F. Houssier, 2012). L'acte est ici considéré par P. Blos comme une manière de raviver les expériences traumatiques et conflits infantiles en les posant et les imposant sur la scène de l'environnement (scolaire par exemple)

investi comme « *un espace intermédiaire entre le sujet et les figures parentales* » (F. Houssier, 2012, p337). Selon cette conception l'acte a une valeur élaborative en soi dans la mesure où il constitue « *un temps de remémoration qui restitue le passé traumatique résiduel faisant office d'opération de synthèse entre passé et présent : il constitue un procédé homéostasique représentant une voie du souvenir (Lock, 1997)* » (F. Houssier, 2010, p61).

Nous constatons à travers notre étude que une majorité de sujets ont tendance à utiliser des procédés du type "recours à l'acte" (F. Houssier, 2008) et à créer des mises en scène de soi (avec la participation bon gré mal gré de l'enseignant) qui entremêlent l'acte et la parole, ceci, dans l'enceinte de la classe et de l'école. Nous avons tendance à estimer que ces manifestations comportementales peuvent s'inscrire dans le registre du langage de l'action à l'adolescence. Dans ce contexte, l'enseignant est convoqué à plusieurs places : celui qui excite, le fauteur de trouble ou celui qui contient sur le mode de la contenance ou de la contention. Le point commun entre ces positions pourrait être sa fonction « *d'environnement intermédiaire entre le sujet et les figures parentales* ». Il nous semble que les scenarii agis comportent une potentialité créative qui dépendrait fortement de la réponse de l'environnement pour se réaliser. R. Roussillon (2008) insiste bien sur le fait que le l'acte pour opérer véritablement une fonction de langage dépend fortement du sens, que l'objet à qui il s'adresse, lui confère. « *La réaction ou la réponse de l'objet sont nécessaires à son intégration signifiante* » (p33). En cela « *c'est un langage qui plus que tout autre est à interpréter* » (p33) par l'autre ou les autres. Dans une perspective qui nous semble proche de celle de P. Blos, R. Roussillon soutient que le langage de l'acte et le langage mimo-gesto posturale sont employés, particulièrement à l'adolescence, pour tenter de traduire et élaborer les expériences fondamentales du sujet ayant précédé « *l'apparition de l'appareil de langage* ».

Plusieurs éléments tirés du discours des enseignantes tendent à étayer l'hypothèse d'un désir et d'une capacité régressive des élèves accueillis en classe relais qui participerait d'un processus créatif et passerait préférentiellement par le langage de l'acte et du corps.

Nous retenons avant tout la belle histoire que nous conte madame B en évoquant comment lui est venue l'idée de confectionner une sorte de doudou nommé "berlingot", pour chaque élève et comment cet objet a été investi. Cette idée a germé dans l'esprit de Madame B en réaction au sentiment que les élèves avaient manqué, dans la petite enfance, de « *câlins* » et d'expériences sensorielles d'apprentissage encadrées par des adultes, figures d'attachement. Cela nous a surpris que les élèves de la classe relais ne rejettent pas cet objet parce qu'il les renverrait du côté d'une représentation d'eux-même comme immature, du côté

du "bébé". Cet objet fut au contraire apparemment très investi. Nous avons émis l'hypothèse qu'il était investi par la plupart des élèves sur le mode de l'objet médium malléable (R. Roussillon). Les propos des enseignantes montrent un goût pour les expériences sensorielles gustatives et tactiles particulièrement mises en jeu dans les activités cuisines.

Cette capacité à régresser puis mettre en forme l'expérience régressive (mise en forme à travers les récits au TAT par exemple) serait aux fondement de toute activité créative selon plusieurs chercheurs cliniciens d'orientation analytique tels que R. Roussillon (1998) et J. B. Chapelier (2011). Selon R. Roussillon l'activité créatrice puiserait sa source dans les traces vives des expériences précoces du sujet dans la relation au premier objet d'attachement maternel. Il écrit en effet que « *la relation avec la mère, la trace que celle-ci inscrit à l'intérieur, est la première matière à symboliser et pour symboliser, cela même si certains modèles de symbolisation seront acquis à partir de l'identification au père et à la manière dont le père s'accommode lui-même de ce travail, même si ce dernier fournit lui aussi certaines des conditions de possibilité de son avènement. Elle est la muse à partir de laquelle la poussée créatrice prend sens, celle qui, autant du dehors que du dedans, contraint le travail créatif, l'exige par son existence séparée.* » (1998, p171). J. B. Chapelier (2011, p56-57) s'inspirant des travaux de D. Anzieux (1974), développe une réflexion sur le lien entre le « *chaos* » et la « *créativité* » et postule que la création puise sa source dans une expérience régressive de désaisissement de soi « *mobilisant des fantasmes très archaïques* ». Il constate notamment à travers sa pratique des groupes psychothérapeutiques que « *l'excitation* (déliée des représentations) *induit un chaos, un désorganisation momentanée du groupe, nécessaire pour que reprenne une activité fantasmatique, à savoir : l'expression des pulsions et les désirs sous-jacents, alors même que des jeux organisés (et ritualisés) pétrifiaient le groupe dans une position défensive.* » (2011, p67).

Ces différents éléments nous conduisent à supposer que bon nombre de pré-adolescents et adolescents en grande difficulté au niveau du collège désirent rejouer dans l'enceinte de l'école, avec les pairs et sous l'encadrement adulte, par la médiation de certains objets, quelque chose qui a à voir avec les expériences précoces de la relation avec les objets primaires et avec des formes primitives de symbolisation. Dans cette perspective, ils semblent pouvoir s'étayer sur une certaine capacité à régresser ouvrant vers l'élaboration avec le soutien de l'adulte et du groupe, élaboration qui comporterait souvent une dimension transgressive. Ils semblent pouvoir, et peut-être désirer, ré-expérimenter la position passive de dépendance du petit enfant dans la relation à l'objet primaire. Cependant cette régression semble comporter une forte dimension défensive qui gêne excessivement l'élaboration des

changements caractéristiques du pubertaire et de l'adolescence, particulièrement en ce qui concerne l'accès à la sexualité génitale et le travail de séparation. En somme il nous semble que le comportement, et peut-être le fonctionnement psychique, de ces sujets préadolescents et adolescents présentent ceci de particulier qu'il est difficile de distinguer ce qui est de l'ordre du défensif du côté de la répression et de l'emprise (P. Denis, 2001), de ce qui relève d'un mouvement potentiellement créatif, individuel ou groupal.

Nous nous posons la question de savoir si il s'agit d'une régression qui ouvre la voie à l'élaboration de l'histoire infantile pré-œdipienne, ceci tout en fermant trop l'accès à l'élaboration de la nouveauté pubertaire ?

Peut-être que cette forte ambivalence des mouvements régressifs entre vertu d'élaboration du préœdipien et défense excessive, serait une particularité du fonctionnement de bon nombre de pré-adolescents et adolescents présentant des risques de décrochage scolaire au collège.Une voie intéressante nous semble proposée par M. Boulbi et J. C. Elbez (2010) qui relèvent ces deux dimensions défensive et élaborative de la sensorimotricité à l'adolescence. Elles observent que dans le travail thérapeutique avec les adolescents (mais aussi avec d'autres publics), « *il paraît fécond d'utiliser la sensorimotricité défensive comme élément d'appel à la mémorisation et à la représentation.* » (2010, p 239).

Chapitre C : Limites de la recherche

I. Sur le plan de l'orientation donnée à la recherche :

1. Le choix difficile du concept de décrochage scolaire :

Nous avons longuement hésité avant de recourir au concept de décrochage scolaire pour plusieurs raisons qui tiennent essentiellement en trois points.

Parcourant la littérature nous nous sommes rendu compte que le décrochage scolaire recouvrait une réalité plurielle sur le plan des parcours scolaires, des typologies de décrocheurs, des problématiques psychologiques et des facteurs en jeu, à l'articulation des champs socio-culturels, économiques, politiques et psychologiques. Devant ce constat nous nous sommes demandé si le décrochage scolaire ne témoignait pas d'une tentative peu fructueuse de rassembler sous une même bannière des réalités et des processus hétérogènes qui gagneraient plutôt à être différenciés les uns des autres.

Plusieurs auteurs utilisent d'autres termes pour aborder la problématique de la déscolarisation à l'adolescence, développant des approches qui nous paraissent originales et pertinentes. Ainsi certains préfèrent parler de désaffiliation scolaire (R. Demerval, N. Cartierre & N. Coulon, 2003), de ruptures scolaires (Millet M. et Thin D., 2005) de refus scolaire (A. Birraux, 1999), de refus de l'école (G. Brandibas, 2007) ou encore de désarrimage (L. Gavarini, 2016). Il n'a donc pas été évident de choisir l'approche et le terme à privilégier.

L'autre grand doute qui demeure est de savoir si nous pouvons considérer que les sujets rencontrés dans le cadre de notre étude sont bien inscrits dans un processus de décrochage scolaire. Il nous apparaît que la seule chose suffisamment certaine est qu'ils présentent des signes montrant un risque de décrochage scolaire au collège.

Ces différents éléments font que nous nous retrouvons, dans une certaine mesure, dans les propos de L. Gavarini (2016) qui, chargée d'une recherche « *sur la question du décrochage scolaire* », critique « *le terme labile de décrochage scolaire qui dit tout et rien et qui entretient un flou sur les multiples modalités par lesquelles les collégiennes et collégiens peuvent à la suite de processus complexes, se rapporter négativement à la chose scolaire, jusqu'à la désaffecter. Décrochent-ils ? Sont-ils décrochés ? Ont-ils jamais été accrochés ? Ces questions se sont imposées à nous sous cette forme dès nos premiers contacts avec le terrain de la grande difficulté scolaire.* » (p21).

Cependant, bien que portant un regard critique sur ce concept de décrochage scolaire, il nous semble qu'un processus de décrochage scolaire peut être dégagé qui transcende suffisamment la pluralité des situations, des parcours et des problématiques. Nous avons opté pour une approche, peut-être un peu en dehors des "sentiers battus", qui consiste à envisager le décrochage scolaire sous l'angle d'un processus de rupture du contrat narcissique d'affiliation avec le système ou l'établissement scolaire. Rupture qui se jouerait en premier lieu dans la relation aux enseignants. Cette approche est inspirée des travaux de R. Kaës sur le contrat narcissique (2009), et plus particulièrement, dans le cadre des réflexions autour du contrat narcissique qui lie l'être en formation, le formateur et l'institution formatrice (2011). Nous avons également été fortement influencé par les travaux de M. Millet et D. Thin (2005) qui insistent sur la question de la rupture mutuelle entre élèves et enseignants, élèves et institution scolaire.

2. Dynamique activité-passivité, vaste question ... trop vaste ?

Nous avons tenté dans notre partie théorique de construire une représentation suffisamment claire et large de la dynamique activité-passivité selon une perspective psychanalytique. Dans cette entreprise nous nous sommes vite aperçu que les notions d'activité et passivité étaient impliquées dans un champ théorique extrêmement vaste, transcendant différentes dimensions fondamentales de la théorie psychanalytique (pulsions, affects, séduction, fantasmes, féminin, etc.). Il nous a paru pertinent d'approcher la dynamique activité-passivité dans un cadre étendu composé de différentes dimensions que sont : les dynamiques pulsionnelles, affectives et fantasmatiques ainsi que dans le champ de la dépendance. Prenant soin de resituer l'ensemble dans le cadre des enjeux du pubertaire et de l'adolescence.

Nous avons tendance à penser, après coup, que tenter d'aborder toutes ces dimensions de la dynamique activité-passivité était un travail peut-être un peu trop ambitieux et trop large. Peut-être aurions nous dû circonscrire plus étroitement notre champ d'investigation et nous centrer sur l'une des dimensions (excitation-affect, fantasme ou dépendance). Cela nous aurait permis d'analyser plus en profondeur la dynamique activité-passivité dans un secteur du fonctionnement psychique des sujets et de la relation aux enseignants.

3. Plusieurs dimensions importantes peu ou pas étudiées:

Nous avons opté pour une approche de la configuration relationnelle entre l'élève et ses enseignants qui prend peu en compte la dimension groupale (groupe classe, groupe de pairs, groupes de filiation et d'affiliation) et institutionnelle. Nous avons pourtant conscience que les dynamiques de groupe et institutionnelle jouent un rôle de premier ordre dans la relation élève-enseignant. Nous avons, par ailleurs, pu constater que la plupart des sujets amènent spontanément dans leur discours, le rapport au groupe. La question du groupe est également et logiquement très présente dans le discours des enseignantes. Nous supposons par ailleurs que la dynamique activité-passivité ne manque pas de se déployer à un niveau groupal, notamment au niveau des fantasmes groupaux. Cependant, prendre en compte la question du groupe et de l'institution nous a paru élargir de façon exponentielle notre champ d'investigation théorique et clinique. Nous avons pu toutefois aborder légèrement ces dimensions à travers l'analyse des résultats et dans la partie théorique. Nous avons pu évoquer notamment : la régression groupale vers la déliaison, l'informe, le travail de

composition identitaire entre les différents groupes d'affiliation, la défense héroïque du groupe attaqué par l'adulte-enseignant, la question du sacrifice et de l'exclusion par l'institution.

Nous avons appris que le processus de décrochage scolaire commence bien souvent dès l'école élémentaire. De plus, la plupart des sujets nous ont dit avoir présenté des difficultés de comportement et/ou d'apprentissage dès l'école élémentaire. Plusieurs ont vécu sur cette période de l'école élémentaire des événements potentiellement traumatiques. En choisissant d'axer notre étude surtout sur la période du collège, nous nous sommes certainement privé d'éléments importants reliés à la période de l'élémentaire qui nous auraient permis de mieux comprendre les difficultés dans la relation aux enseignants et à l'école.

Ayant constaté que bon nombre de sujets avaient vécu des événements et situations potentiellement traumatiques (exil, perte d'un parent, découverte d'une maladie, placement, violence familiale), il aurait été intéressant d'étudier de manière plus approfondie l'influence de ces événements sur la dynamique activité-passivité caractéristique de leur fonctionnement psychique et de leur relation aux enseignants.

Nous avons défini une dialectique constructive entre la passivité permettant un investissement de l'effraction par l'éprouvé pubertaire et l'activité créatrice identitaire adolescente. En effet, nous supposons que l'éprouvé pubertaire nouveau toujours intrusif doit pouvoir être ressenti (passivité réceptrice) et que ce ressenti constitue ensuite la matière neuve avec laquelle le sujet peut créer. Il nous semble que nous avons un peu délaissé l'étude du versant activité créative. Nous avons peu étudié, à travers les entretiens et les projectifs; cette question de savoir dans quelle mesure les sujets sont impliqués dans une dynamique créative qui permettrait l'appropriation subjective. Appropriation subjective des éprouvés, des changements, et plus particulièrement, des savoirs scolaires et de la position d'élève.

II. Sur le plan méthodologique :

A travers la conduite des entretiens de recherche nous avons éprouvé des difficultés pour aborder les différentes dimensions de la dynamique activité-passivité telles que nous les avons définies, ceci d'autant plus que certains sujets n'ont pu nous rencontrer qu' une ou deux fois.

La dimension du fantasme nous a paru la plus problématique dans la mesure où nous nous sommes souvent demandé quelle était la valeur de notre interprétation en terme de fantasme, du discours et des comportements relatés par les jeunes. Nous nous sommes demandé (et nous demandons toujours) s'il était possible d'accéder à la vie fantasmatique d'un sujet par le biais d'entretiens de recherche. Nous espérons avoir été suffisamment prudent dans nos interprétations. Le doute nous a souvent taraudé quant à savoir si ce que nous interprétions sur le versant du fantasme n'était pas en fait une pure réalité. Nous avons par exemple pu parler de fantasme de persécution ou masochiste, mais il nous a fallu envisager l'éventualité que la persécution par les enseignants et l'institution soit bien réelle.

Nous aurions aimé bénéficier d'un temps exploratoire qui nous aurait permis de rencontrer des sujets en vue, notamment, d'élaborer une technique d'entretien plus adaptée pour aborder la dynamique activité-passivité telle qu'elle se joue dans la relation aux enseignants. C'est dans ce but que nous avons élaboré un guide d'entretien mais nous l'avons modifié au fur et a mesure des rencontres avec les sujets.

Il aurait été intéressant de comparer les résultats de notre groupe de sujets avec un groupe témoin composé de collégiens qui ne présentent aucun signe de risque de décrochage scolaire. Cela aurait permis, nous semble-t-il, de mieux déterminer la spécificité du mode d'investissement de la relation à l'enseignant chez les sujets présentant des risques de décrochage scolaire.

Il aurait été préférable de faire passer conjointement les deux tests projectifs TAT et Rorschach à l'ensemble des sujets. Ces deux tests sollicitent chacun des dimensions différentes du fonctionnement psychique, leur utilisation conjointe permet donc de construire une représentation plus globale et complexe de la problématique du sujet. Malheureusement, cela ne s'est pas avéré possible pour des raisons pratiques.

Chapitre D : Perspectives cliniques et pédagogiques :

I. Repenser la place du corps et de l'acte de l'élève dans le collège :

Nous constatons que les sujets de notre recherche investissent particulièrement le langage du corps et de l'action au moins au sein de l'école. Nos observations in situ ainsi que le discours des enseignantes vont dans ce sens. Se pose donc la question, selon nous, de la capacité du système scolaire à proposer des espaces-temps et des méthodes pédagogiques qui

laissent une marge de manœuvre un peu plus large pour le corps en mouvement, l'expression par le corps et l'acte mêlé à la parole.

Nous avons vu que la discipline corporelle scolaire est susceptible d'être vécue par nombre de sujets comme une emprise insupportable sur le corps, favorisant les projections agressives sur l'enseignant et l'inscription dans une présence-absence de résistance qui peut se manifester par un corps dévitalisé, l'esprit ailleurs ou endolori.

D.Marcelli (2017) dénonce le manque de place faite au corps de l'enfant et de l'adolescent dans la configuration actuelle du dispositif pédagogique en vigueur dans l'école républicaine. « *l'école républicaine s'adresse à la tête de l'élève laquelle et lequel est censé(e)s n'être (naître) sans corps ni sexe ! À l'école on est assis on reste immobile (relativement). Position de passivité.* » (p54). Il prend l'exemple d'une scène dans le film « *demain* » se déroulant dans une école de Finlande pour suggérer que d'autres formes de pédagogies existent qui permettent une plus grande liberté du corps de l'élève dans la classe. « *le film demain montre des enfants 8/9 ans a peu près : ils vont et viennent, sont allongés par terre pour lire ou écrire, déambulent en lisant ...* » (p55). Ayant regardé cette scène du film nous tenons à préciser qu'il y a plusieurs adultes encadrant dans la classe et que le nombre d'élèves semble peu élevé (environ une vingtaine) en comparaison des effectifs moyens dans les classes françaises.

D. Marcelli explique que la possibilité d' « *être pénétré par la parole du maître* » tout en restant immobile ne va pas de soi. Nous considérons que la mobilité transgressive de l'élève est, entre autres, une façon de préserver une emprise face à la pénétration ou la menace de pénétration par la parole du maître. Notre question pourrait se formuler ainsi : comment être excité par la pénétration effective ou potentielle de la parole enseignante ... sans pouvoir bouger !? Nous constatons d'ailleurs que les dispositifs éducatifs accueillants spécifiquement des adolescents en situation de décrochage scolaire tendent à aménager et penser autrement la "forme scolaire" de façon à permettre une plus grande liberté de mouvement (V. Melin, 2016, 2011; Pirone, F., & Rayou, P., 2012).

Nos résultats tendent à indiquer qu' une bonne part des sujets en grande difficulté au collège seraient susceptibles de s'impliquer dans des activités créatives et d'apprentissages qui mettent en jeu l'expression corporelle et la sensorialité. Les collèges gagneraient donc peut-être à proposer, à ces sujets, des groupes encadrés par l'adulte, dans lesquels puisse se développer une activité créatrice qui mette en jeu l'exploration sensorielle, l'expression par le corps et l'action. Nous pensons par exemple aux activités cuisine, théâtre ou cirque proposées

dans les classes relais que nous avons fréquentées. Nous pensons plus généralement aux activités de médiations sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

Nous supposons que les collégiens investissant particulièrement l'expression par le corps, le recours ou la mise en acte, seront spécifiquement sensibles au langage du corps de l'enseignant. Dans le cadre de notre recherche, nous avons surtout remarqué que bon nombre de sujets se plaignent des cris des enseignants et de certains types de voix d'enseignant. Nous avons également insisté sur la question du toucher, laissant entrevoir une forte conflictualité entre désir de toucher (position active) l'enseignant et menace d'être touché (position passive) par l'enseignant. Plusieurs études attirent notre attention sur le rôle de la communication non-verbale de l'enseignant dans la création d'une relation pédagogique de qualité (M. Boizumault & G. Cogérino, 2012, 2015 ; D. Forest, 2008 ; J-F. Moulin, 2004 ; V. Bourhis, 2014 ; C. Pujade-Renaud, 1983). Il faudrait peut-être que les enseignants soient particulièrement attentifs à cette dimension non-verbale de la communication dans le travail avec les élèves en grande difficulté au collège.

Un grand nombre de sujets ont commis au sein de la classe des actes jugés (ressentis comme) transgressifs par les enseignants entraînant souvent l'exclusion de la classe ou du collège. Nous étayant sur la conception du « *recours à l'acte* » développée par F. Houssier (2008, 2015) ainsi que sur les réflexions de R. Roussillon (2008) autour de l' « *acte messager* », nous considérons que ces actes sont bien souvent porteurs d'un message adressé à l'environnement, à recevoir, interpréter et mettre en mots. Nous supposons donc qu'il serait important que l'institution scolaire aménage, en son sein, un espace-temps de parole et de réflexion, qui permettrait de revenir sur les circonstances du recours à l'acte de l'élève et de la réaction de l'enseignant, de façon à aider l'élève comme le ou les enseignants à mettre du sens sur ce qui s'est produit. L'enjeu immédiat serait notamment d'éviter que ne se chronicise une spirale relationnelle négative marquée par la répétition des mêmes actes et des mêmes réactions infructueuses du ou des enseignants. L'idéal serait, nous semble-t-il, que l'élève puisse remettre ses actes en perspective avec son histoire ou, tout du moins, son parcours scolaire.

Ce travail pourrait certainement prendre plusieurs formes.

Nous pensons aux groupes d'analyse des pratiques professionnelles destinés aux enseignants. La pertinence et la nécessité de ce type de travail sont défendues par plusieurs auteurs (C. Blanchard-Laville, 2011 ; A. Sirota, 2007, 2007 ; A. Maurin & B. Pechberty, 2017). Pourquoi ne pas imaginer des groupes d'analyse des pratiques à destination des élèves collégiens en difficulté, qui prendraient certainement une forme un peu différente, sollicitant

peut-être d'avantage les langages du corps et de l'acte (des temps de jeux psychodramatiques par exemple). Nous citerons également le travail mené depuis 2006 au sein de "l'accueil scolaire Torcy" situé dans le dix-huitième arrondissement de Paris, qui reçoit des élèves exclus temporairement de leur collège. Un des aspects du travail mené auprès de ces jeunes est d'aider l'adolescent à transformer ce temps d'exclusion en temps d'accueil (par l'institution "accueil scolaire Torcy") et de réflexion personnelle. Le positionnement des professionnels inscrit dans le champ éducatif est avant tout « *axé sur l'écoute de l'adolescent pour entendre ce qu'il a compris de la sanction, comment il vit cette situation et quelle réponse adaptée il pourrait inventer.* » (N. Dufrenoy & E. Core, 2012, p56). L'un des objectif principaux est « *de permettre à chaque élève exclus de faire le point sur son trajet scolaire. En tant qu'expérience de la limite, l'exclusion, si et seulement si elle est posée comme structuration du sujet par rapport à ses passages à l'acte, et non comme rejet de sa personne, peut permettre une césure, offrant un décalage à chacun, l'adolescent, la famille, les professionnels. Pour Annick Eschapasse, l'objectif essentiel est de permettre à chaque participant se trouvant en situation d'exclusion de réamorcer une autre relation à lui-même et à l'autre, une autre relation au savoir,et la (ré)inscription dans un projet.* » (N. Dufrenoy & E. Core, 2012, p57).

II. Un travail autour de la sexualité :

Au vu de l'analyse des tests projectifs, nous constatons qu'une grande part des sujets sont particulièrement en difficulté pour élaborer une fantasmatique sexuelle, qui semble faire l'objet d'une excessive répression ou, lorsqu'elle peut être exprimée par certains, les menace de dissolution des limites du moi, les confronte à une surcharge d'excitation et à des représentations incestueuses (les déborde en somme). Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la sexualité non élaborée faisait retour sur la scène de la classe dans le conflit avec l'enseignant.

Il nous semble important que les enseignants puissent prendre en compte la dimension sexuelle impliquée dans le comportement de ces jeunes et plus largement dans toute œuvre de transmission intergénérationnelle du savoir. Si le sexuel ne peut pas être pensé par les acteurs adultes du collège il nous semble qu'ils leur sera plus difficile de trouver la réponse adéquate face aux comportements transgressifs de ces adolescents. Nous pourrions prendre l'exemple des enjeux autour du toucher dans la relation élève-enseignant et nous demander : comment

un enseignant peut-il comprendre qu'il est insupportable à bon nombre d'élèves en difficulté d'être touché par l'enseignant, sans prendre en compte la sexualité pubertaire ?

Par ailleurs, au vu de nos résultats nous pensons qu'il serait intéressant que les enseignants de collège puissent se familiariser notamment avec la problématique du masochisme en période pubertaire pour comprendre et éviter la spirale conflictuelle enseignant-élève. Nous incluons en effet le (sado-)masochisme dans la dimension du sexuel qui imprègne la relation élève- enseignant.

Nous supposons que dans un contexte scolaire où la sexualité resterait impensée et réprimée (impensé et répression "font la paire"), l'exclusion des éléments perturbateurs de la classe ou de l'établissement risquerait de devenir le seule réponse possible, visant à mettre à distance et tenir sous silence la sexualité débordante mise en jeu dans les comportements jugés perturbateurs.

L. Gavarani et I. Pirones (2015) à travers leurs recherches dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, traitant notamment du décrochage scolaire, constatent que l'environnement éducatif actuel n'est point propice au développement d'une telle prise en compte de la dimension sexuelle impliquée dans la relation élève(s)-enseignant(s) et le rapport au savoir. Selon ces auteures, au sein du système éducatif actuel, tend à se propager un « *savoir sur l'enfant blanchi de tout sexuel* » (2015, p115) soutenu par une certaine orientation de la recherche dans les domaines de l'éducation et de la psychologie. En effet, l'enfant serait « *de plus en plus traité comme une affaire biologique, que ce soit du point de vue neuroscientifique, cognitiviste, comportementaliste ou génétique.* » (2015, p115). « *L'enfant freudien caractérisé par une économie pulsionnelle de nature sexuelle* » constituerait « *une sorte d'impensable dans le monde éducatif actuel, comme il le fut lorsque Freud en donna les premières assises théoriques.* » (2015, p115).

Les résultats de notre étude soutiennent pourtant, à contre courant de la tendance actuelle, la pertinence du développement d'une recherche clinique d'inspiration psychanalytique dans le champ de l'éducation, en ce qu'elle souligne l'importance du rôle de l'élaboration de l'excitation pulsionnelle et de la fantasmatique sexuelle pour l'investissement de la transmission intergénérationnelle des savoirs scolaires.

Nos résultats plaident en faveur d'une approche clinique du décrochage scolaire telle que définie par J. Y. Chagnon (2017), en ce qu'elle donne une place centrale à l'étude du traitement de l'excitation pulsionnelle. Ainsi tentant de répondre à la question de savoir « *comment peuvent se situer la psychologie clinique et la psychopathologie clinique par rapport à cette problématique du décrochage scolaire et aux différentes approches* » (2017,

p17) de celle-ci ? J. Y. Chagnon définit une recherche clinique d'orientation psychanalytique en prenant soin de la situer par rapport à l'orientation cognitiviste. L'objectif fondamental d'une telle recherche serait, selon lui, de produire « *une théorie du fonctionnement de l'appareil psychique conçu comme un appareil à traiter l'excitation, là où la théorie cognitive produit une théorie de l'appareil psychique conçu comme un appareil à traiter l'information : notre différence tient à l'accent mis sur l'investissement pulsionnel et le traitement des affects.* » (2017, p19).

A travers leur comportement en classe et leur discours, une bonne partie des adolescents expriment, nous semblent-il, leur difficulté à élaborer la sexualité en période pubertaire. Ils confrontent également dans une certaine mesure les enseignants à leur fantasmatique sexuelle mise en acte. Nous savons par ailleurs que la curiosité sexuelle plus ou moins sublimée, participe pleinement de l'investissement du savoir dans le champ scolaire et ailleurs. Les sujets en difficulté avec la mise en mot et la représentation de la dynamique sexuelle seraient donc excessivement privés d'un des moteurs (la curiosité sexuelle) de l'investissement des apprentissages scolaires. Une fois cela posé, il nous semblerait donc intéressant que l'institution scolaire puisse proposer à ces sujets des espaces de parole autour de la sexualité encadrés et animés par l'adulte, pour relancer une pensée sur et de la sexualité. L'école apparaîtrait ainsi moins comme un espace d'exclusion du sexuel et du corps adolescent ou pubère.

Nous pensons à des espaces de parole au sein de l'établissement scolaire qui seraient plutôt animés par un tiers extérieur, dans lesquels puisse se développer un échange qui parte des préoccupations des adolescents et/ou des associations d'idées de chaque élève par rapport à des thèmes proposés par l'adulte. La visée de ces groupes de parole ne serait donc pas d'éduquer à la sexualité mais plutôt permettre aux sujets d'établir un pont entre leurs préoccupations, leur fantasmatique personnelle, le savoir et la représentation scolaire sur la sexualité. Il s'agirait de tenter d'aider le sujet à passer de la mise en acte à la mise en mots du sexuel. Ces groupes viseraient une véritable rencontre respectueuse et conflictuelle (une bonne conflictualité, celle qui permet le débat) entre le savoir scientifique scolaire sur la sexualité et le savoir du sujet. Ce savoir du sujet étant formé par l'expérience personnelle, les fantasmes, les représentations culturelles et familiales, les théories sexuelles infantiles et pubertaires, et marqué par des processus défensifs (inhibition, déni, idéalisation, etc...). Nous sommes confortés dans l'idée d'un groupe de parole autour de la sexualité par le constat que fait Madame K d'une appétence particulière des élèves de classe relais pour le débat en groupe autour de l'homosexualité. Dans un bel article, F. Landoeuer et S. Pesce (2011)

tendent à montrer que les élèves accueillis en classe relais sont susceptibles de s'impliquer dans un projet pédagogique centré sur la question des origines. La sexualité et la question de l'origine sont étroitement mêlées ne serait-ce qu'à travers la question de savoir "comment fait-on les bébés ?".

Il existe déjà des dispositifs d'éducation à la sexualité dans le système scolaire. Cependant L. Gavarini (2016) constate que la sexualité est surtout abordée au collège à travers les cours de science et vie de la terre, le programme d'enseignement mettant l'accent sur les compétences à acquérir. Nous avons tendance à la rejoindre dans sa critique de cette orientation pédagogique et éducative visant plus l'inculcation de compétences que l'appropriation subjective d'un savoir scientifique sur la sexualité. Elle écrit ainsi *« que rabattre l'apprentissage de connaissances scientifiques sur l'acquisition de « compétences » relève d'une politique très actuelle qui minore les savoirs et la formation de la pensée, au profit de l'inculcation de comportements et de normes relationnelles. Il ne s'agit pas simplement d'une évolution des programmes scolaires, mais d'une transformation radicale du rapport au savoir, si ce n'est du savoir lui-même.* » (2016, p28). Elle souligne que « *en matière de sexualité, savoir scolaire et savoir du Sujet ne coïncident pas, les énoncés scientifiques de la biologie ne résonnent pas avec les questions relatives à la sexualité telles que les formule un adolescent en tant que Sujet d'énonciation aux prises avec ces questions.* » (2016, p29). Elle propose dans son article d'étudier l'hypothèse selon laquelle existerait un écart et un manque de coïncidence particulièrement prononcé entre le savoir scolaire sur la sexualité et le savoir des sujets "désarrimés" de l'école au niveau du collège. Ces jeunes resteraient plus accrochés que les autres à leur théories sexuelles infantiles "ne voulant rien savoir" des connaissances scientifiques sur la sexualité transmises par l'enseignante de SVT.

III. Le psychodrame psychanalytique de groupe :

Nous avons constaté que plusieurs sujets de notre recherche présentent un certain goût pour la mise en scène de soi dans la classe, qui en passe souvent par des comportements individuels ou groupaux non-conformes à l'attitude de(s) l'élève(s) attendue. Nous supposons que ces comportements sont favorisés par la situation groupale (groupe classe). En effet, d'après le discours des deux enseignantes de classe relais ces agissements émergent surtout en situation groupale et non en relation duelle. Elles observent une grande différence entre le comportement des élèves en situation groupale et en relation duelle avec l'adulte.

Ces mises en scène de soi dans le groupe classe mettent en jeu le croisement des langages de l'acte, du corps et de la parole. Selon nous, ces agissements peuvent être considérés comme une tentative de figuration des fantasmes éveillés par l'expérience d'élève dans le groupe classe, et une tentative de liaison de l'excitation générée par cette expérience. Ces mises en acte ou recours à l'acte témoignent plus largement, nous le supposons, de difficultés pour élaborer la fantasmatique et l'excitation sexuelle.

Ces observations nous conduisent à penser qu' une bonne partie des sujets seraient susceptibles de se saisir d'un dispositif de psychothérapie de groupe du type psychodrame psychanalytique de groupe. De par sa configuration groupale et accès sur la dynamique de groupe, ce dispositif permettrait de travailler à l'élaboration des fantasmes individuels et groupaux qui sont susceptibles d'émerger lorsque le sujet est dans un groupe et, plus particulièrement, en position d'élève dans le groupe classe. Dans cette perspective, les sujets pourraient s'étayer sur leur goût et leur savoir faire concernant la mise en scène par l'entremêlement des langages de l'acte, du corps et de la parole. En effet, par le jeu proche du jeu théâtral et le temps de parole qui vise une reprise après coup de ce qui s'est passé dans le jeu, le psychodrame sollicite ces différentes dimensions du langage (F. Houssier, 2014). La méthode employée pour ces groupes pourrait être proche de celle utilisée par R. Kaës visant l'élaboration de « *situations cliniques difficiles* » rencontrées par les praticiens du psychodrame. Il s'agirait plutôt, avec les pré-adolescents et adolescents en difficulté scolaire, d'élaborer des "situations scolaires difficiles". R. Kaës décrit ainsi le déroulement d'une séance : « *les participants sont invités à relater une situation clinique qui leur est parue particulièrement difficile à vivre et à élaborer, puis à jouer non pas directement un des cas relatés, mais en partant d'un thème de jeu qu'ils auront inventé, qui leur sera venu à l'esprit ici et maintenant. Une fois le thème retenu, il est joué dans l'espace réservé au jeu psychodramatique, puis les participants sont invités à parler de la scène qu'ils ont jouée ou dont ils ont été spectateurs. Le détour par le jeu va solliciter l'invention imaginaire, et non la dramatisation directe du cas. Il oblige les participants à décoller de la situation clinique exposée, souvent vécue et relatée avec un effet traumatique intense.* » (2003, p75).

A. Sirota (2007) emploie une technique proche de celle-ci, nous semble-t-il, dans l'animation de certains groupes d'analyse professionnelle avec les enseignants. Donc, pourquoi pas avec les élèves ?

Ayant parcouru la littérature scientifique, nous n'avons pas connaissance d'un dispositif thérapeutique de type psychodrame psychanalytique de groupe qui serait destiné spécifiquement à des adolescents et pré-adolescents présentant un risque de décrochage

scolaire ou ayant décroché. Cette technique est cependant largement utilisée avec les adolescents dans différentes institutions de soin psychique (CMPP, CMP, CATTP, etc.). Nous relevons tout de même un grand nombre de dispositifs destinés à des sujets en difficulté scolaire, qui s'apparentent au psychodrame en ce qu'ils s'appuient sur le jeu théâtral en groupe. Il s'agit de groupes à médiation théâtrale qui comportent une dimension thérapeutique. Nous pouvons prendre l'exemple de l'atelier théâtre du Mirco Lycée de Sénart destiné à des élèves décrocheurs qui vise à « *faciliter l'accès des élèves à la présence à soi et à leur corps pour remédier, entre autres, aux perturbations de l'attention et de la concentration constatées en classe.* » (V. Melin, 2016, p84). Nous observons que la "drama-thérapy" (terme américain pour désigner la médiation thérapeutique par le théâtre) est utilisée au Canada pour l'accompagnement d'adolescents ayant connu la migration ou l'exil et présentant des difficultés scolaires (C. Rousseau, M. Gauthier, L. Lacroix, A. Néomé, M. Benoit, A. Moran, M. V. Rojas & D. Bourassa, 2005 ; I. Moneta & C. Rouseau, 2015). Nous pensons également à l'atelier théâtral proposé aux collégiens orientés vers l'accueil scolaire Torcy animé par des intervenants externes issus de la compagnie du "théâtre de l'opprimé" (N. Dufrenoy & E. Core, 2012).

Ces différentes activités relèvent de la médiation artistique, à différencier du psychodrame. Plusieurs études tendent à montrer que ce type d'activité conduite auprès d'adolescents en difficulté scolaire, est approprié pour soutenir leur construction identitaire et l'élaboration d'un rapport moins problématique à l'école (A. Maurin, 2010, 2015 ; I. Pirone, 2010). Parmi les différentes activités de médiation, nous nous intéressons particulièrement à la conception de la « *médiation thérapeutique en groupe* » présentée par D. Marcelli et N. Catheline (2011).

IV. Les soins médiatisés en groupe :

Une majorité de sujets sont confrontés à une excitation et des mouvements affectifs qui les débordent, peut-être particulièrement dans un contexte de classe. Une bonne part de ces sujets confronte les enseignants au débordement et à l'éprouvé de l'informe ou du non-conforme. Ce procédé pourrait relever du retournement passif-actif qui consiste à déborder l'autre enseignant (position active) plutôt qu'être débordé par l'autre étranger interne (position passive, passivation). D'une certaine manière les sujets font reposer sur l'enseignant et le cadre institutionnel la fonction d'accueil de l'excitation tout en demandant fortement, nous

l'avons constaté, une reconnaissance et une attention de tous les instants. Ils montrent ainsi que ce qui leur fait défaut concerne à la fois le traitement de l'excitation, de l'affect, et le narcissisme.

Nous avons émis l'hypothèse que l'enseignant tend à être convoqué par ces sujets dans une fonction d'objet medium malléable en ce qu'il doit faire preuve de souplesse et de continuité. Cela tend à montrer qu'une majorité de sujets sont en difficulté pour faire face aux changements propres à la période pubertaire, dans la mesure où ils recourent à un fort étayage sur l'environnement adulte. Lorsque ces sujets ont le sentiment que cet étayage vient à manquer, la réaction risque d'être faite de conflit et/ou de repli narcissique.

L'enjeu serait d'aider ces pré-adolescents et adolescents, qui témoignent de potentialités créatives de par leur parole et leurs actes, à relancer le processus créatif qui semble grippé (pour des raisons propres à chacun) ou difficile à se déployer en milieu scolaire.

N. Catheline et D. Marcelli (2011) ont développé une pratique et une théorie du soin psychique avec médiation qui nous semble pouvoir répondre aux enjeux développementaux auxquels sont confrontés les sujets de notre recherche. À l'accueil thérapeutique de jour pour adolescents "Mosaïque" du centre hospitalier Henri-Laborit à Poitier, ils ont élaboré une pratique de soin spécifique pour les adolescents très en difficulté sur le plan scolaire dont la problématique psychologique se caractérise par un évitement de la pensée. Ils proposent un travail psychothérapeutique essentiellement basé sur ce qu'ils nomment "les soins médiatisés en groupe". Ce sont des groupes formés par deux co-thérapeutes et un groupe de 5-6 adolescents dans lesquels se déploient différents types d'activités (sport, théâtre, écriture, conte, etc.) qui ont toutes pour particularité d'être centrées sur l'utilisation d'objets de médiation. L'objet créé ou en cours de création fait fonction de médiateur dans le mesure où (comme son nom l'indique) il médiatise la relation de l'adolescent aux autres du groupe. L'objectif de ces groupes est de créer dans la relation intersubjective, une aire transitionnelle propice à la création subjectale et à l'appropriation subjective des états internes. Ce sont des groupes ouverts, c'est à dire que les participants peuvent sortir ou intégrer le groupe en cours d'année. Nous n'insisterons que sur certains points de ce dispositif qui semblent fortement résonner avec ce que nous avons pu percevoir de la problématique des sujets.

Ce dispositif pourrait apporter une réponse satisfaisante à la possible demande des sujets implicitement adressée aux enseignants, concernant la malléabilité de l'adulte et du cadre qui permet l'accueil de l'excitation pulsionnelle et des mouvements affectifs débordants. Ainsi, dans la médiation telle qu'elle est conçue par D. Marcelli et N. Catheline, le soignant

doit pouvoir adopter une attitude « *correspondant à celle d'une patience accueillante, une patience en réserve prête à recevoir n'importe quoi, c'est à dire prête à reconnaître sans jugement préconçu la pertinence de tout ce que le patient déverse ; en revanche le soignant peut et même doit, très progressivement, très prudemment, « réfléchir » une préconception, une pensée éveillée en lui par ce n'importe quoi puis offerte au patient qui peut l'accepter, (ou) la rejeter* » (2011, p130). Le soignant doit cultiver un art de l'effacement de sa propre subjectivité pour laisser advenir l'expression subjective individuelle ou groupale des patients. Lorsque l'adulte développe cette attitude dans le contexte de la médiation, il peut alors accueillir, avec accusé de réception, ce qui au premier abord pourrait sembler du n'importe quoi et, par un jeu de réflexion, renvoyer à l'adolescent ou au groupe d'adolescent que ce geste à une valeur créative et procède d'une intention désirante profonde. Ce jeu de réflexion a besoin pour s'installer d'un objet médiateur communément investi par les membres du groupe adolescents et adultes. C'est cette attention conjointe portée vers le média qui garantit, au moins dans un premier temps, la cohésion de groupe et soutient la construction d'une atmosphère que nous pouvons qualifier d'aire transitionnelle, dans la mesure où il n'y a plus lieu de chercher à distinguer ce qui vient de soi de ce qui vient de l'autre, distinguer le trouvé et le créé. Il y a là une approche psycho-thérapeutique susceptible de répondre au besoin de reconnaissance qui nous semble transparaître dans le discours des sujets de notre recherche. Nous appuyant sur les réflexions développées par Philippe Gutton autour du pubertaire et de l'adolescence, nous supposons qu'il s'agit surtout de la reconnaissance partagée par le sujet et son environnement (ici les co-thérapeutes et les autres participants) d'une capacité à créer et co-créer « *une originalité partageable* » (Ph. Gutton, 2008) et une mise en sens de leurs états internes qui deviennent, de fait, moins menaçants.

Les sujets de notre recherche témoignent, nous semble-t-il, par leur comportement qui pose problème à l'école, de leur difficulté pour trouver-créer une place originale d'élève au sein du système scolaire. Il nous semble difficile d'intégrer ou maintenir ces préa-dolescents et adolescents dans un parcours scolaire sans que l'institution scolaire ne déploie plus de créativité dans l'accueil de ces élèves. Celle-ci nous semble en germe dans les classes relais que nous avons fréquentées, mais peut-être non suffisamment reconnue et soutenue.

CONCLUSION

Nous sommes, dans notre pratique de psychologue clinicien en CMPP, régulièrement exposé à des demandes émanant de l'école, de prise en charge et de diagnostic pour des enfants et des adolescents, qui nous sont préalablement présentés comme porteurs, ou suspectés, de troubles divers et variés (trouble du comportement, trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble des apprentissages, etc.) directement tirés, nous semble-t-il, de la sémiologie descriptive du DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder). Dans ce contexte, nous partageons le sentiment avec plusieurs collègues, et sans doute avec plusieurs chercheurs dans le domaine de la psychologie (J. Y. Chagnon, 2014 ; T. Garcia-Fons, 2006) et des sciences de l'éducation (E. Diet, 2004), d'être confronté à une intensification de la demande scolaire (et sociétale) en terme de troubles à prendre en charge (souvent selon la méthodologie plus rééducative que thérapeutique prédéfinie, sensée être adaptée au trouble) et à diagnostiquer. Face à ce phénomène pour le moins … troublant, il nous semble que le risque est grand de réduire excessivement l'enfant ou l'adolescent à son trouble, nous dirions plutôt son symptôme, oubliant derrière le trouble, le sujet et l'intersubjectivité à l'œuvre. Nous nous demandons si cette prégnance et prolifération des troubles (dans une optique DSM) dans le domaine de la pédagogie et du soin psychologique ne traduit pas une forme d'activisme (visible autant par la multiplication des types de troubles que par l'étiquetage à tout va) symptôme d'un trouble plus profond, d'une autre nature celui-là, que la société, et plus particulièrement l'école, ne sont pour l'instant pas en mesure de penser, ni panser. Il nous paraît donc que les acteurs de l'école sont en difficulté pour penser les dimensions subjective et intersubjective impliquées dans les difficultés scolaires des enfants et adolescents. Les travaux de recherche de A. Sirota (2007) et E.Diet.(2006, 2016) tirés de leur expérience clinique dans l'animation de groupe d'analyse des pratiques en institution éducative, tendent à en faire le constat préoccupant.

Cela étant posé, nous considérons que notre étude peut être une façon de réagir à cette situation que nous jugeons inquiétante en mettant au centre de nos réflexions l'idée selon laquelle les difficultés de l'enfant et de l'adolescent qui s'expriment dans le champ scolaire, sont aussi, et peut-être avant tout, une histoire de rencontre entre un ou des sujets-élèves et un ou des sujets-enseignants chargés d'une fonction de transmission. Cette rencontre, nous le constatons au quotidien en séance, et notre étude le montre, charrie des mouvements identificatoires et transférentiels forts. C'est aussi une rencontre entre un sujet et une

institution dont l'enseignant est un des représentants. Nous avons donc choisi d'aborder la difficulté scolaire, et plus particulièrement le processus de décrochage scolaire, sous l'angle d'une rencontre intersubjective problématique entre certains adolescents ou pré-adolescents et leurs enseignants.

Nous inspirant des travaux de R. Kaës (1975, 2009, 2011) sur la dynamique fantasmatique impliquée dans la formation et sur son travail autour de la notion de contrat narcissique, nous avons postulé que cette rencontre met fondamentalement en jeu la dynamique activité-passivité. La configuration de la relation élève-enseignant impliquant une différence, toute relative, mais tout de même présente, entre une position d'enseignant sollicitant plus la dimension active de transmetteur, formateur et séducteur d'un côté, et une position d'élève sollicitant plus la dimension passive du côté de la réception (du savoir transmis), de l'être formé-déformé et de l'être séduit. Cette différence, nous le supposons, serait insupportable si la séduction narcissique plus mutuelle, plus dans le registre de l'"inter-activité", ne venait pas l'adoucir en atténuant la dimension d'emprise dont nous avons vu qu'elle semble inévitable (P. Vallet, 2003, 2011 ; B. Mabilon-Bonfils, 2009). Nous avons développé la position consistant à envisager le travail de l'élève, mais également le processus adolescent, comme la recherche d'un certain équilibre entre passivité et activité conçues comme deux facettes d'une même pièce : la passivité du côté de la réception (de la transmission par l'adulte, de l'affect, de l'excitation et de l'emprise de l'autre sur soi) et l'activité du côté de la création et de l'appropriation subjective, mais aussi de l'emprise sur l'autre interne/externe. À travers notre démarche de recherche nous avons constaté que, comme en écho à nos réflexions autour de la dynamique activité-passivité, les élèves dits décrocheurs mobilisent beaucoup les chercheurs et les acteurs du système éducatif autour de la question de la position active ou passive de l'élève. La question la plus récurrente nous semblant être : comment rendre l'élève acteur de ses apprentissages ?

Nos réflexions nous ont orienté vers l'investigation de l'hypothèse selon laquelle les adolescents identifiés comme à risque de décrochage sont particulièrement en difficulté pour élaborer la dimension passive mise en jeu dans la relation à l'enseignant sollicitant essentiellement l'être affecté-excité, l'être séduit (C. Chabert, 1999) et la passivité de la dépendance (A. Green, 1999). Nous avons postulé que cette difficulté dépend de la façon dont ces adolescents s'inscrivent dans la dynamique activité-passivité aux niveaux pulsionnel et fantasmatique. Cette dynamique se caractérisant par le surinvestissement de l'activité au détriment de la passivité qui a une incidence néfaste sur la réceptivité (de l'enseignement) et l'identification (à l'enseignant).

Il ressort de nos investigations que les sujets de notre recherche peuvent être affectés, touchés (affectivement mais pas physiquement) positivement ou négativement par l'enseignant. Ils peuvent investir affectivement la relation et même de manière particulièrement intense. Mais ils semblent également attachés à soutenir une position active en marquant, touchant l'autre enseignant affectivement (et parfois physiquement) par des paroles et des agirs spontanés souvent légèrement, et parfois franchement, hors cadre. Nous en déduisons que ces adolescents sont peut-être plus soucieux que les autres de construire et maintenir une affectation mutuelle (inter-affectation?) dans la relation aux enseignants. Nous avons également remarqué que la plupart des sujets sont aux prises avec des affects et des excitations débordantes susceptibles de trouver une voie d'expression à travers le langage du corps et de l'acte. Ce débordement n'est pas sans lien avec la sexualité, et plus particulièrement, la fantasmatique de séduction. Nous constatons en effet que la fantasmatique œdipienne de la séduction est difficilement élaborable et supportable, ce qui semble avoir une incidence directe sur la relation aux enseignants. Cette fantasmatique non suffisamment symbolisée semble ressurgir de façon inopinée dans la relation aux enseignants et semer le trouble. Elle prendrait la forme de scenarii masochistes souvent héroïques (au sens de Ph. Gutton, 2013) mis en acte avec la participation bon gré mal gré de l'enseignant. Par le recours au masochisme le sujet se met en position active puisqu'il cherche activement l'exclusion, la punition aux niveaux de la réalité et du fantasme.

Nous observons donc des éléments indiquant une difficulté pour élaborer et admettre la position passive dans le fantasme de séduction et plus largement dans la fantasmatique sexuelle, et supposons que cela les empêche d'investir une position de réception du savoir de l'autre-adulte-enseignant. Le plaisir de la réception d'un savoir provenant de l'enseignant est en effet absent de leurs discours et semble s'effacer derrière le plaisir et le besoin d'être entendu, vu, compris, valorisé par l'enseignant.

Nous observons donc une demande claire d'un étayage narcissique par l'enseignant qui montre qu'une majorité des sujets peuvent s'envisager dépendants de l'enseignant donc, d'une certaine manière, dans une position de passivité. Cependant éprouver l'attente que l'enseignant réponde à leur demande forte d'étayage semble peu supportable.

Nous avons développé l'idée selon laquelle cette demande de reconnaissance, ainsi que le désir de toucher l'enseignant sur le plan affectif, témoignent d'un mouvement régressif adolescent visant notamment à ré-expérimenter et ainsi ré-élaborer les expériences précoces de la relation au premier objet d'attachement maternel investi d'une fonction d'objet médium malléable. Ceci, nous le supposons, dans une atmosphère fortement marquée par la séduction

narcissique qui crée le sentiment d'une certaine familiarité, suffisamment à l'abri du sexuel pour ne pas être menaçante, et reposant sur un jeu d'identification qui permet de se reconnaître semblable à l'autre et atténue l'asymétrie actif-enseignant/passif-élève. Un bon nombre d'adolescents identifiés comme à risque de décrochage scolaire au collège auraient peut-être particulièrement besoin que se mette en place ce type d'atmosphère pour pouvoir supporter et investir la position d'élève.

Notre étude tend à montrer que lorsque l'enseignant ne peut répondre suffisamment à la demande d'étayage narcissique, de familiarité et de malléabilité qui lui est adressée (sur un mode verbal et/ou non verbal) il est alors susceptible d'être appelé à incarner la figure de l'étranger malveillant, persécuteur, agent excitant de la colère. Pour comprendre ce phénomène nous avons mis au travail la conception selon laquelle l'élève confronté à une excitation sexuelle débordante tend à projeter l'agent excitant interne (le « *corps étranger interne* ») sur l'objet externe enseignant situant ainsi à l'extérieur le "fauteur de trouble". À ce moment-là les enjeux d'emprise prennent le devant de la scène pédagogique.

Compte tenu de ces réflexions ils nous paraît intéressant d'étudier dans de futures recherches l'hypothèse qui consisterait à postuler que les adolescents à risque de décrochage scolaire ont particulièrement besoin d'instaurer une séduction narcissique dans la relation à l'enseignant de façon à mettre à distance le sexuel excessivement menaçant et susceptible de "jeter le trouble" dans la relation pédagogique.

Ainsi narcissisme et sexualité ne semblent pas faire bon ménage dans le fonctionnement psychique des sujets de notre recherche.

De ce point de vue, notre étude aura au moins eu le mérite de rappeler que l'un des éternels "éléments perturbateurs" de l'homéostasie narcissique et de la relation intersubjective élève(s)-enseignant(s), est la sexualité énigmatique et donc séductrice.

Suite et fin de citation :

« *Le plus risible, c'est qu'évidemment on l'avait fait très beau ce jour-là, avant de me l'envoyer. Sa tête, mieux peignée qu'à l'ordinaire, était encore roide de pommade, et le nœud de cravate avait je ne sais quoi qui sentait les doigts maternels. Mais il y à tant de ruisseaux avant d'arriver au collège !...*
Bamban s'était roulé dans tous.
Quand je le vis prendre son rang parmi les autres, paisible et souriant comme si de rien n'était, j'eus un mouvement d'horreur et d'indignation.
Je lui criai : « Va-t'en ! »
Bamban pensa que je plaisantais et continua de sourire. Il se croyait très beau ce jour là !
Je lui criai de nouveau : « Va-t'en ! va-t'en ! » Il me regarda d'un air triste et soumis, son œil suppliait ; mais je fus inexorable et la division s'ébranla le laissant seul, immobile au milieu de la rue.
Je me croyais délivré de lui pour toute la journée, lorsqu'au sortir de la ville des rires et des chuchotements à mon arrière garde me firent tourner la tête.
A quatre ou cinq pas derrière nous, Bamban suivait la promenade gravement.
Cet enragé-là arriva à la Prairie presque en même temps que nous. Seulement il était pâle de fatigue et tirait la jambe à faire pitié.
Il avait une petite blouse fanée, à carreaux rouges, la blouse du petit Chose au collège de Lyon.
Je la reconnus tout de suite, cette blouse, et dans moi-même je me disais : « Misérable, tu n'as pas honte ? Mais c'est toi, c'est toi le petit Chose que tu t'amuses à martyriser ainsi. » Et plein de larmes intérieures, je me mis à aimer de tout mon cœur ce pauvre déshérité.
À partir de ce jour, Bamban devint mon ami. J'appris sur son compte des choses attendrissantes ... »

Alphonse Daudet, « *Le Petit Chose* » (1868)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abraham, A. (1985). *Le dessin d'une personne: le test de Machower* (2e éd). Issy-les-Moulineaux, France: Editions EAP.

Abraham, N., & Torok, M. (1987). *L'écorce et le noyau*. Flammarion, 2009.

Aichhorn, A. (1925). *Jeunes en souffrance : psychanalyse et éducation spécialisée*. Les éditions du Champ Social, 2005.

Aichhorn, A. (1932). Les consultations pédagogiques. In M. Cifali & J. Moll, *Pédagogie et psychanalyse* (p. 218-231). Paris : L'Harmattan, 2003.

Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, *64*, 287-309.

Anzieu, A., Barbey, L., Bernard-Nez, J., & Daymas, S. (1996). *Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant*. Paris: Dunod.

Anzieu, D. (1974a). Le Moi-peau. *Nouvelle revue de psychanalyse*, *9*, 195-208.

Anzieu, D. (1974b). Vers une métapsychologie de la création. In D. Anzieu, *Psychanalyse du génie créateur* (p. 1-30). Paris: Dunod.

Anzieu, D. (1976). L'enveloppe sonore du Soi. *Nouvelle revue de psychanalyse*, (13), 161-180.

Anzieu, D. (1984a). Le double interdit du toucher. In C. Chabert, *Psychanalyse des limites* (p. 165-181). Paris: Dunod, 2007.

Anzieu, D. (1984b). *Les enveloppes psychiques*. Paris: Dunod.

Arenes, J. (2014). Quand la transmission se refuse. *Revue française de psychanalyse*, *2*(78), 465-477.

Athéa, N. (2002). En parler avec les adolescents. *Enfances & Psy*, *1*(17), 81-87.

Auduc, J.-L. (2014). L'éducation entre garçons et filles se construit en marchant sur les deux jambes. *Travail, genre et sociétés*, *1*(31), 175-182.

Aulagnier, P. (1986). *Un interprète en quête de sens*. Paris: Ramsay.

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

Autiquet, M. (2000). *Eros pédagogue*. Paris: Hachette Éducation.

Balier, C. (2006). *Psychanalyse des comportements violents*. Paris: PUF.

Bautier, E. (2003). Décrochage, déscolarisation. *La nouvelle revue de l'AIS, adaptation et intégration scolaires*, *24*, 33-34.

Benhaïme-Grosse, J. (2008). *Note d'information du 13.03.2008. Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classes et ateliers relais. Année scolaire 2005-2006*. Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.

Benhaime-Grosse, J. (2014). *Note d'information du 12 Juillet 2014. Les pratiques éducatives et pédagogiques des enseignants auprès des élèves accueillis accueillis en dispositifs relais l'année 2009-2010.* Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.

Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *4*(44), 75-97.

Bernard, P.-Y. (2015). Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public. *Les Cahiers Dynamiques*, *1*(63), 34-41.

Birraux, A. (1999). Refus scolaire et difficultés d'apprentissage à l'adolescence. *Encyclopédie Médico-Chirurgicale, Psychiatrie*, *37-216-D-10*, 1-4.

Birraux, A. (2000). La projection: instrument d'adolescence. *Revue Française de Psychanalyse*, *LXIV*(3), 696-704.

Birraux, A. (2014). Parents dans les situations de phobies scolaires. *Adolescence*, *T.32*(3), 465-479.

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2016). *Transmettre, apprendre*. Stock.

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

Blanchard-Laville, C. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *11*(1), 131-147.

Bloch, H., Chemama, R., Dépret, E., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Reuchlin, M. (1999). *Le grand dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse.

Blos, P. (1974). *The young adolescent*. New York: Free Press.

Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod.

Boizumault, M., & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, *98*(4), 67-79.

Boizumault, M., & Cogérino, G. (2015). Les touchers en EPS: entre usages et réticences. *Revue française de pédagogie*, *191*, 73-87.

Boubli, M., & Elbez, J.-C. (2010). Agirs et sensations à l'adolescence : appel à une mémoire implicite dans des modalités de lien à soi et à un objet externe en mal d'internalisation. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *58*(4), 234-240.

Bourhis, V. (2014). Voix du maître, voix de l'élève: un dialoguisme interlocutif. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *173*(1), 73-85.

Brandibas, G. (2007). *Le refus de l'école, six points de vue*. Paris: Harmattan.

Brechet, C., Blady, R., & Picard, D. (2009). « How does sam feel ? » : Children labeling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, *27*, 587-606.

Brechet, C., Picard, D., & Blady, R. (2007). Expression des émotions dans le dessin d'un homme chez l'enfant de 5 à 11 ans. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *61*, 141-153.

Bruno, F., Félix, C., & Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *43*(1), 246-271.

Bruno, F., Saujat, F., & Felix, C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature. *Revue française de pédagogie*, *193*, 89-104.

Camps, F. D. (2016). Intérêt des méthodes projectives pour l'étude des problématiques dépressives. In M. Rocques & C. Hurvy, *Les méthodes projectives dans la recherche en psychopathologie* (p. 51-66). Paris: In Press.

Carrive, L. (2013). Le sujet ce héros. Mais comment rentrer dans la ronde ? *Adolescence*, *T.31*(2), 429-438.

Carton, S. (2011). Silence des émotions, silence des affects dans les dépressions. In *Le silence des émotions. Clinique psychanalytique des états vides d'affects* (p. 9-76). Paris: Dunod.

Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. In *L'entretien clinique*. Paris: PUF.

Castarède, M.-F. (2007). Métapsychologie de la voix. *Champ psy*, *48*(4), 7-21.

Castarède, M.-F., & Tapia, C. (2009). La voix du Père ou la construction du père perdu. *Le Journal des psychologues*, *272*(9), 55-59.

Catheline, N. (2001). Quand penser devient douloureux.: Intérêt du travail thérapeutique de groupe en institution et avec médiateur dans la pathologie du jeune adolescent. *La psychiatrie de l'enfant*, *44*(1), 169-210.

Catheline, N. (2010). Le pédiatre et l'adolescent déscolarisé: une analyse diagnostique. *Archives de Pédiatrie*, *17*, 870-871.

Catheline, N. (2012). *Psychopathologie de la scolarité : de la maternelle à l'université*. Elsevier masson.

Catheline, N. (2016). *Souffrances à l'école. Les repérer, les soulager, les prévenir*. Albin Michel.

Catheline, N. (2017). Ces élèves malades de l'école, l'école malade de ses élèves. In J.-Y. Chagnon, *Le décrochage scolaire. Approche clinique et psychopathologique* (p. 23-44). Editions In Press.

Chabert, C. (1997). *Le Rorschach en clinique adulte: interprétation psychanalytique*. Paris: Dunod.

Chabert, C. (1998). *La psychopathologie à l'épreuve du Rorschach*. Paris: Dunod.

Chabert, C. (1999). Les voies intérieures. *Revue française de psychanalyse*, *LXIII*(Spécial Congrès), 1444-1488.

Chabert, C. (2002). Les parents intérieurs. *La psychiatrie de l'enfant*, *45*(2), 379-391.

Chabert, C. (2004). Le temps du passé : une forme passive ? *Adolescence*, *50*(4), 705-717.

Chabert, C. (2011). Interdit d'éprouver. In C. Chabert, S. Carton, & M. Corcos, *Le silence des émotions. Clinique psychanalytique des états vides d'affects* (p. 77-139). Paris: Dunod.

Chabert, C. (2012). Œdipe aux frontières. *Le Carnet PSY*, *161*(3), 32-36.

Chabert, C. (2014). Le lieu et le moment. *Revue française de psychanalyse*, *78*(5), 1438-1442.

Chabert, C., & Brelet-Foulard, F. (2003). *Nouveau manuel du TAT. Approche psychanalytique*. Paris: Dunod.

Chagnon, J.-Y. (2005). Hyper-actif ou hypo-passif ?. Hyperactivité infantile, agressions sexuelles à l'adolescence et nouveau malaise dans la civilisation. *La psychiatrie de l'enfant*, *481*(1), 31-88.

Chagnon, J.-Y., & Marty, F. (2006). Identité et identification à l'adolescence. *EMC Psychiatrie/pédopsychiatrie*, *127*(37 213 A 30), 1-11.

Chagnon, J.-Y., & Cahen de Lara, A. (2012). *Psychopathologies de l'agir chez l'enfant. Approche clinique et projective*. Paris: Dunod.

Chagnon, J.-Y., & Houssier, F. (2012). L'illusoire attente de la demande. *Adolescence*, *82*(4), 919-933.

Chagnon, J.-Y. (2013). Qui est qui, qui agresse qui ?: Traumatisme, passage à l'acte et identification projective à l'adolescence. *Perspectives Psy*, *52*(2), 134-139.

Chagnon, J.-Y. (2014). Approche clinique et psychopathologique des troubles développementaux et instrumentaux. In J.-Y. Chagnon, J. Croas, G. Djenati, V. Taly, & C. Weismann-Arcache, *Approche clinique des troubles instrumentaux (dysphasie, dyslexie, dyspraxie)* (p. 1-54). Paris: Dunod.

Chagnon, J.-Y. (2017). Le décrochage scolaire: un concept psychopathologique ? In J.-Y. Chagnon, *Le décrochage scolaire. Approche clinique et psychopathologique* (p. 9-22). Editions In Press

Chahraoui, K., & Bénony, H. (2003). *Méthodes, évaluation et recherches en psychologie clinique*. Paris: Dunod.

Chapelier, J.-B. (2000). *Le lien groupal à l'adolescence*. Paris: Dunod.

Chapelier, J.-B. (2011). Chaos, contenance et créativité. In J.-B. Chapelier, *Groupe, contenance et créativité* (p. 55-68). Érès.

Chapelier, J.-B., & Matha, C. (2002). Les fantasmes sado-masochistes à l'adolescence.Etudiés au sein des groupes thérapeutiques psychanalytiques. In F. Marty, *Les transactions narcissiques à l'adolescence* (p. 73-102). Paris: Dunod.

Chasseguet-Smirguel, J. (1966). Notes de lecture en marge de la révision du cas Schreber. *Revue française de psychanalyse*, *XXX*(1), 41-61.

Chasseguet-Smirguel, J. (1990). *La maladie d'idéalité. Essai psychanalytique sur l'idéal du moi*. Paris: Éditions Universitaires.

Chouvier, B. (1998). Le paradoxe intimiste de la création. In B. Chouvier et al., *Symbolisation et processus de création: sens de l'intime et travail de l'universel dans l'art et la psychanalyse*. Paris: Dunod.

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

Cifali, M., & Moll, J. (2003). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris: l'Harmattan.

Corman, L. (1990). *Le test du dessin de famille: avec 103 figures*. Paris: PUF.

Cournut, J. (2001). *Pourquoi les hommes ont peur des femmes*. Paris: PUF, 2015.

Cournut, M., & Cournut, J. (1993). La castration et le féminin dans les deux sexes. *Revue française de psychanalyse*, *LVII*(Spécial Congrès), 1353-1558.

Couronné, J. (2016). Pour un usage sociologique du dessin: Réflexion méthodologique à partir d'une étude de cas. *Agora débats/jeunesses*, *74*(3), 25-38.

D'Amore, S. (2007). Les contextes alimentaires vus, commentés et dessinés par les adolescents. Recherche sur les représentations et les pratiques socio-alimentaires, selon une démarche multi-méthodologique. *Bulletin de psychologie*, *492*(6), 527-544.

Daudet A. (1868). *Le petit Chose*. Au sans pareil, 1996.

Demerval, R., & Cartierre, N. (2003). Désaffiliation familiale et désaffiliation scolaire : effets sur la santé des adolescents. *Santé Publique*, *15*(1), 39-48.

Denis, P. (1997). *Emprise et satisfaction*. Paris: PUF.

Denis, P. (1999). États de la passivité. *Revue française de psychanalyse*, *LXIII*(Spécial Congrès), 1577-1586.

Denis, P. (2001). Emprise et répression. *Revue française de psychanalyse*, *65*(1), 29-36.

Denis, P. (2011). *De l'âge bête: la période de latence*. Paris: PUF.

Diet, E. (2004). Objectivation psychologique et perversion pédagogique. *Connexions*, *81*(1), 11-23.

Diet, E. (2009). Perspectives critiques sur l'adolescence, l'acculturation scolaire et la politique hypermoderne. *Adolescence*, *68*(2), 431-445.

Diet, E. (2013). Crise de la transmission et médicalisation de l'échec scolaire. *Connexions*, *100*(2), 63-87.

Diet, E. (2016). L'analyse des pratiques à l'épreuve de l'anomie libérale : Tenir bon, contenir, interpréter. In J.-P. Pinel & D. Drieu, *Violence et institutions* (p. 159-192). Paris: Dunod.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2013). *Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en dispositif relais*. Ministère de l'Éducation Nationale.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2017). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité: de l'école à l'enseignement supérieur.* Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Dolignon, C. (2010). Comment des élèves en réussite ou en difficulté voient l'école. *Diversité*, *162*, 146-153.

Dolignon, C. (2015). C'est quoi pour toi l'École ?: Analyse de dessins d'élèves en situation de décrochage scolaire. *Les Cahiers Dynamiques*, *63*(1), 76-88.

Dollander, M., & Lenoir, A. (2003). Insomnie et régression à la position passive : approche exploratoire. *Psychologie clinique et projective*, *9*(1), 285-311.

Dolto, F., & Nasio, J.-D. (1987). *L'enfant du miroir.* Paris: Rivages.

Dommergues, J.-P. (2010). L'enfant en phase de latence : point de vue et objectifs du pédiatre. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *58*(1-2), 36-40.

Dorey, R. (1981). La relation d'emprise. *Nouvelle revue de psychanalyse*, *24*, 117-140.

Dorey, R. (1992). Le désir d'emprise. *Revue française de psychanalyse*, *LVI*(Spécial Congrès), 1423-1432.

Douat, É. (2011). *L'école Buissonnière*. La Dispute.

Douat, É. (2016). La place des « indésirables ». Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires. *Espaces et sociétés*, *166*(3), 31-45.

Dubet, F. (2005). Les accidentés de l'école. In G. Brandibas & R. Fourasté, *Les accidentés de l'école* (p. 23-30). Paris: L'Harmattan.

Dubet, F. (2009). Conflits de justice à l'école et au-delà. In M. Duru-Bellat & D. Meuret, *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 43-55). De Boeck Supérieur.

Duez, B. (2006). Destins du transfert : scénalité et obscénalité, les scènes de l'autre. *Adolescence*, *58*(4), 893-904.

Duez, B., & Blanquet, B. (2008). Quelques scènes de la vie adolescente: De l'auto-engendrement au mono-engendrement, assomption et échec du lien d'incompatibilité. *Le Divan familial*, *21*(2), 81-94.

Dufrenoy, N., & Core, E. (2012). Un accueil pour les collégiens exclus : proposer un temps de réflexion et de remobilisation suite à une sanction. *Enfances & Psy*, *54*(1), 54-64.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, *94*, 568-588.

Emmanuelli, M. (1994). Incidence du Narcissisme sur les processus de pensée à l'adolescence. *Psychiatrie de l'enfant*, *XXXVII*(1), 249-305.

Emmanuelli, M., & Azoulay, C. (2009). *Pratique des épreuves projectives à l'adolescence*. Paris: Dunod.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, *30*(1), 41-65.

Esterle, M. (2015). Qui rate un cours vole un bœuf ?: Les liens entre (non) fréquentation scolaire et délinquance. *Les Cahiers Dynamiques*, *63*(1), 42-49.

Fain, M., & Marty, P. (1959). Aspects fonctionnels et rôle structurant de l'investissement homosexuel au cours des traitements psychanalytiques d'adultes. *Revue Française de Psychanalyse*, *XIII*(5), 607-628.

Fallu, S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de Psychoéducation*, *32*(1), 7-29.

Ferenczi, S. (2013). *Transfert et introjection*. Paris: Payot & Rivages.

Filloux, J. (1983). Clinique et pédagogie. *Revue française de pédagogie*, *64*(1), 13-20.

Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique*. Paris: Éditions L'Harmattan.

Fischer, S., & Cleveland, S. E. (1958). *Body image and personality*. New-York: Van Nostrand - Reinhold.

Fisher, S. (1970). *Body experience in fantasy and behavior.* New-York: Appelton-Century-Crofts.

Flanagan, R., & Motta, R. W. (2007). Figure drawings: A popular method. *Psychology in the Schools*, *44*(3), 257-270.

Forest, D. (2008). Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie*, *165*, 77-89.

Fowler, J. P., & Ardon, A. M. (2002). Diagnostic drawing series and dissociative disorders: A dutch study. *The Arts in Psychology*, *29*, 221-230.

Freud, A. (1968). *le normal et le pathologique chez l'enfant*. Paris: Gallimard..

Freud, S. (1923). Le Moi et le Ça. In *Essais de psychanalyse*. Paris: Payot, 1967.

Freud, S. (1895). De l'esquisse d'une psychologie scientifique. In *La naissance de la psychanalyse*. (p. 309-396) Paris: PUF, 1956.

Freud, S. (1896). Lettre du 6-12-1896. In *La naissance de la psychanalyse* (p. 155). Paris: PUF, 1956.

Freud, S. (1914a). *Pour introduire le narcissisme*. Éditions In Press, 2017

Freud, S. (1914b). S'orienter de trois textes de Freud à l'orée du XXe siècle. À propos de la psychologie du lycéen. In P. Lacadée, *La vraie vie à l'école. la psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école* (p. 203-212). Éditions Michèle, 2013.

Freud, S. (1915). Pulsions et destin des pulsions. In *Métapsychologie* (p. 75-108). Flammarion, 2012.

Freud, S. (1917). Complément métapsychologique à la doctrine du rêve. In *Métapsychologie* (p. 33-45). Paris: Gallimard, 1981.

Freud, S. (1919). Un enfant est battu: contribution à la connaissance de la genèse des perversions sexuelles. In *Du masochisme* (p. 117-162). Paris: Payot & Rivages, 2011.

Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir.* Paris: Points, 2014.

Freud, S. (1923). *Totem et Tabou*. Paris: Payot & Rivages, 2001.

Freud, S. (1924). Le problème économique du masochisme. In *Du masochisme* (p. 163-185). Paris: Payot & Rivages, 2011.

Freud, S. (1930). *Malaise dans la civilisation*. Paris: Payot & Rivages, 2010.

Freud, S. (1932). La féminité. In *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* (p. 119-181). Gallimard, 2002.

Freud, S. (1937). L'Analyse avec fin et l'analyse sans fin. In *Résultats, idées, problèmes II* (p. 231-268).Paris: PUF, 1985.

Fustier, P. (2012). L'interstitiel et la fabrique de l'équipe. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *14*(2), 85-96.

Gaillard, G., & Pinel, J.-P. (2012). Actif-passif, féminin-phallique : le travail des polarités au sein des équipes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *14*(2), 113.

Garcia-Fons, T. (2006). Introduction. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, *66*(4), 7.

Gasparini, R., Joly-Rissoan, O., & Dalud-Vincent, M. (2009). Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens. *Revue française de pédagogie*, *168*, 93-109.

Gavarini, L. (2016). L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *49*(2), 19-41.

Gavarini, L., & Pirone, I. (2015). De l'enfant freudien à Télémaque : retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *20*(2), 113-126.

Gibello, B. (2009). *L'enfant à l'intelligence troublée: nouvelles perspectives en psychopathologie*. Paris: Dunod.

Goémé, P. (2015). Dé-formation professionnelle: Quelles sont les nouvelles postures imposées par la lutte contre le décrochage ? *Les Cahiers Dynamiques*, *63*(1), 113-119.

Goldner, L., Abir, A., & Sachar, S. C. (2016). How do I look? Parent–adolescent psychological boundary dissolution and adolescents' true-self behavior as manifested in their self-drawings. *The Arts in Psychotherapy*, *47*, 31-40.

Golse, B. (2002). Apprentissages et échecs scolaires : aspects psychodynamiques. *Journal français de psychiatrie*, *15*(1), 9-12.

Golse, B. (2009). Un regard psychanalytique sur la scolarité et les apprentissages. *Le français aujourd'hui*, *166*(3), 11-19.

Golse, B. (2013). Du bébé à l'adolescent : l'intériorisation progressive de l'énigme. *Le Carnet PSY*, *173*(6), 48-52.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation frome cildhood to late adolescence : a longitudinal study. *Journal of educational psychology*, *93*(1), 3-13.

Green, A. (1990). *La folie privée*. Paris: Gallimard.

Green, A. (1993). *Le travail du négatif*. Paris: Editions de Minuit.

Green, A. (1999). Passivité-passivation : jouissance et détresse. *Revue française de psychanalyse*, *LXIII*(Spécial Congrès), 1587-1601.

Green, A. (2004). *Le discours vivant: la conception psychanalytique de l'affect*. Paris: PUF.

Guinard, M. (2016). La mise à l'épreuve de la perte chez des enfants présentant un « trouble : déficit de l'attention/hyperactivité ». *Psychologie clinique et projective*, *22*(1), 181.

Gurtner, J. L., Monnard, I., & Genoud, P. (2001). Towards a multilayer model of context and its impact on motivation. In S. Volet & S. Järvelä, *Motivation in learning contexts. Theorical Advances and Methodological Implications* (p. 189-208). Amsterdam: Pergamon.

Gurtner, J.-L., Gulfi, A., Monnard, I., & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*, *155*(2), 21-33.

Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris: PUF.

Gutton, P. (2006). Séduction et haine en adolescence. *Le Carnet PSY*, *111*(7), 51-53.

Gutton, P. (2008). *Le génie adolescent*. Odile Jacob.

Gutton, P. (2011). Le martyre adolescent. In Y. Morhain, *L'adolescence et la mort* (p. 29-46). Paris: In Press.

Gutton, P. (2013a). Au risque de créer. *Adolescence*, *T.31*(2), 281-298.

Gutton, P. (2013b). L'autre humain adulte pour l'adolescence. *Adolescence*, *T.31*(4), 949-964

Gutton, P. (2014). La situation anthropologique fondamentale de l'adolescence. *Adolescence*, *T.32*(1), 11-21.

Gutton, P., & Bordet, J. (2014). *Adolescence et idéal démocratique. accueillir les jeunes des quartiers populaires*. Editions In Press.

Houssier, F. (2002a). Relation fraternelle et élaboration de la violence à l'adolescence. In F. Marty, *Les transactions narcissiques à l'adolescence* (p. 131-151). Paris: Dunod.

Houssier, F. (2002b). La position fraternelle dans la psychothérapie de l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *50*, 281-286.

Houssier, F. (2008). Transgression et recours à l'acte à l'adolescence : une forme agie d'appel à l'objet. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, *166*(9), 711-716.

Houssier, F. (2010). Peter Blos, une œuvre consacrée au processus adolescent. In P. Givre & A. Tassel, *Le tourment adolescent. Tome 2* (p. 51-83). Paris: PUF.

Houssier, F. (2012). Peter Blos. In J.-Y. Chagnon, *45 commentaires de textes en psychopathologie psychanalytique* (p. 333-341). Paris: Dunod.

Houssier, F. (2015). Le langage de l'acte, entre appel à l'environnement et tentative de figuration. In D. Marcelli, *Psychopathologie générale des âges de la vie* (p. 181-192). Elsevier Masson.

Houssier, F., Bernabéo, A., & Nikolaeva, S. (2014). Langage du corps et mise en acte dans le psychodrame psychanalytique. *Le Coq-héron*, *217*(2), 31-39.

Hugon, M.-A., & Pain, J. (2001). *Classes relais : l'école interpellée*. CRDP de l'académie d'Amiens.

Ionescu, S., Jacquet, M.-M., & Lhote, C. (2005). *Les mécanismes de défense. Théorie et clinique*. Armand Colin.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropout : a typological approach on two longitudinal samples. *Journal of educational psychology*, *92*(1), 171-190.

Jeammet, P. (2000). L'énigme du masochisme. In J. André, *L'énigme du masochisme* (p. 31-67). Paris: PUF.

Jeammet, P. (2007). L'adolescence aujourd'hui, entre liberté et contrainte. *Empan*, *66*(2), 73-83.

Jeammet, P. (2014). Le sensoriel : un antidote aux émotions. *Adolescence*, *T.32*(4), 695-703.

Johnson, K. M. (2004). The use of diagnostic drawing series in the diagnosies of bipolar disorder. Seattle Pacific University (doctoral dissertation).

Kaës, R. (1975a). Désir de toute-puissance, culpabilité et épreuves dans la formation. In R. Kaës, D. Anzieu, & L.-V. Thomas, *Fantasme et formation*. (p. 76-92) Paris: Dunod, 2007.

Kaës, R. (1975b). Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former. In René Kaës, D. Anzieu, & L.-V. Thomas, *Fantasme et formation* (p. 1-75). Paris: Dunod, 2007.

Kaës, R. (2003). La parole, le jeu et le travail du préconscient dans le psychodrame psychanalytique de groupe. In René Kaës, *Le psychodrame psychanalytique de groupe* (p. 51-100). Paris: Dunod.

Kaës, R. (2008). *Le complexe fraternel*. Paris: Dunod.

Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris: Dunod.

Kaës, R. (2011). Désir de former, formation par le groupe et transmission de savoirs. In René Kaës & C. Desvignes, *Le travail psychique de la formation* (p. 21-56). Paris: Dunod.

Kaës, R. (2012). *Le malêtre*. Paris: Dunod.

Karray, A., Derivois, D., Brolles, L., & Wexler Buzaglo, I. (2017). La reconstruction des enveloppes psychiques et environnementales dans les dessins d'enfants des rues en Haïti : une étude post-séisme. *L'Évolution Psychiatrique*, *82*(1), 89-103.

Kerivel, A. (2015). Réflexion discursive sur les interstices. de l'oisiveté à l'insécurité : les interstices dans le champ de l'éducation au regard de la méthode et de la théorie enracinée. *Spécificités*, *7*(1), 111-127.

Klein, M. (1976). *Essais de psychanalyse*. Paris: Payot.

Koppitz, E. M. (1968). *Psychological evaluation of children's human drawings*. New York: NY: Crune and Stratton.

Kuendig, W. (1927). Une pratique pédagogique dans le secondaire: aperçus psychanalytiques. In M. Cifali & J. Moll, *pédagogie et psychanalyse* (p. 162-184). Paris: L'Harmattan, 2003.

Lacadée, P. (2013). *La vraie vie à l'école. La psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école.* Éditions Michèle.

Lacan, J. (1991). Leçon du 20 mars 1968. In *Séminaire XV. L'acte psychanalytique* (p. 185-198). Paris: Seuil.

Lahire, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l' «expression écrite» à l'école primaire. *Sociétés contemporaines*, *11*(1), 167-187.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard & Ed du Seuil.

Landoeuer, F., & Pesce, S. (2011). « Platon, je kiffe grave »… le philosophe médiateur et l'adolescent chercheur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *56*(4), 105-116.

Laplanche, J. (1990). *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*. Paris: PUF.

Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1988). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: PUF.

Laufer, M. (1983). Psychopathologie de l'adolescent. Quelques principes d'évaluation et de traitement. *Adolescence*, *1*(1).

Lemaire, E. (2012). Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *1*, 31-53.

Longhi, G. (2011). Pour une persévérance scolaire généralisée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *56*(4), 179-191.

Louët, E., & Chabert, C. (2011). La mélancolie, un destin de la passivité. *L'Évolution Psychiatrique*, *76*(1), 31-42.

Mabilon-Bonfils, B. (2005). *L'invention de la violence scolaire*. Ramonville Saint-Agne: Érès.

Mabilon-Bonfils, B. (2007). La République et la « question scolaire » : quelle légitimité pour une école en crise ? *Adolescence*, *59*(1), 177-187.

Mabilon-Bonfils, B. (2008). Jeux du pouvoir et du désir dans l'école: Pour une lecture psychanalytique de la relation savoir/pouvoir. *Adolescence*, *65*(3), 655-672.

Mabilon-Bonfils, B. (2009). L'adolescent face à la relation d'emprise scolaire : entre adaptations secondaires et arrangements ordinaires. *Adolescence*, *68*(2), 447-459.

Mabilon-Bonfils, B., & Durpaire, françois. (2016). Ruse du corps et corps de la ruse à l'école. In C. Delory-Momberger, *Éprouver le corps. Corps appris, corps apprenant* (p. 57-68). Érès.

Mac Dougall, J. (1973). L'idéal hermaphrodite et ses avatars. *Nouvelle revue de psychanalyse*, *7*, 263-275.

Maïdi, H. (2015). La révolte narcissique. *Adolescence*, *T.33*(2), 277-288.

Mannoni, M. (1973). *Éducation impossible*. Paris: Editions du Seuil.

Mannoni, O. (1985). La désidentification. In J. Contreras, F. Favret-Saada, J. Hochmann, F. Roustang, & O. Mannoni, *Le Moi et l'Autre*. Paris: Denöel.

Marcelli, D., & Catheline, N. (2011). *Ces adolescents qui évitent de penser.* Érès

Marcelli, D. (2012). *Le règne de la séduction*. Paris: Albin Michel.

Marcelli, D. (2018). Quelques réflexions sur les enjeux de la différence des sexes. In J.-Y. Chagnon, *Garçons et filles face aux apprentissages* (p. 47-64). Editions In Press..

Marty, F. (2002). L'adolescent et son corps : les enjeux de la génitalisation. In F. Marty, *Transactions narcissiques à l'adolescence* (p. 53-72). Paris: Dunod.

Marty, F. (2009). La violence comme expression du mal-être à l'adolescence. *Adolescence*, *70*(4), 1007-1017.

Matot, J.-P. (2011). Place des processus de déconstruction dans l'appropriation subjective à l'adolescence. *La psychiatrie de l'enfant*, *54*(1), 175.

Maurin, A. (2010). Le passage adolescent : habiter les interstices. *Le Télémaque*, *38*(2), 129-142.

Maurin, A. (2014). Figures de l'altérité : rencontres par corps. *Adolescence*, *T.32*(4), 757-769.

Maurin, A. (2015). De l'objet médiateur à l'objet transformationnel : fonction thérapeutique et travail de la culture en institution. *Connexions*, *104*(2), 71-86.

Maurin, A., & Pechberty, B. (2017). De la pluridisciplinarité dans un groupe d'analyse des pratiques professionnelles : illusion corporatiste et figures de l'étranger. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *69*(2), 147-158.

Mazoyer, A.-V. (2012). Perte d'objet et menace d'effondrement dans la psychopathologie de l'adolescence. *L'Évolution Psychiatrique*, *77*(1), 53-66.

Meirieu, P. (2005). Postface: le signe de notre ambition éducative. In G. Brandibas & R. Fourasté, *Les accidentés de l'école* (p. 197-202). Paris: L'Harmattan.

Meirieu, P. (2013). Adolescent à l'école : est-ce possible. In P. Lacadée, *La vraie vie à l'école. La psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école* (p. 165-179). Éditions Michèle.

Melin, V. (2016). Le corps entre objet de déni et support de subjectivation. Une mise en perspective du processus de raccrochage d'élèves au microlycée de Sénart. In C. Delory-Momberger, *Éprouver le corps. Corps appris, corps apprenant.* (p. 81-92). érès.

Melin, V., & Haeri, O. (2011). Éducation informelle et forme scolaire au Micro-lycée de Sénart : de leur tension à leur articulation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *56*(4), 161-169.

Melo, I. (2006). Réflexions sur le rôle de la pulsion et du narcissisme en psychothérapie de l'adolescent. *Adolescence*, *56*(2), 269-293.

Melo, I. (2011). Le travail de composition dans les consultations avec des adolescents. *Adolescence*, *75*(1), 9-62.

Meltzer, D. (1985). L'objet esthétique. *Revue Française de Psychanalyse*, *49*(5), 1385-1389.

Mercader, P., & Carbonne, N. (2014). Identités hétéronormées à l'école : catégorisations contraintes et jeux interstitiels. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *17*(1), 135-150.

Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire: contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie*, *139*(1), 31-51.

Merle, P. (2003). Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français. La perception des élèves de 6° et de 3°. *Orientation scolaire et professionnelle*, *32*(4), 641-648.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié: l'école, un espace de non-droit?* Paris: PUF.

Merle, P. (2007). Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale. *Le Télémaque*, *31*(1), 51-62.

Merle, P. (2009). Les deux mondes de la violence scolaire: statistique ministérielle versus expérience des élèves. *Enfances & Psy*, *45*(4), 91-101.

Millet, M., & Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée: Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *149*(1), 32-41.

Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: PUF.

Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la Justice (2014).*Dispositifs relais. Schéma académique de pilotage : ateliers, classes et internats*. Circulaire n° -037 du . 03.2014.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2014, novembre). *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire*.

Moneta, I., & Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, *35*(5), 329-340.

Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant: La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, *17*(1), 142-159.

Neau, F. (2002). L'exigence narrative du TAT dans des protocoles d'auteurs d'agressions sexuelles. *Psychologie clinique et projective*, *8*(1), 157-181.

Neau, F. (2005). Masculin maniaque ? *Psychologie clinique et projective*, *11*(1), 35-78.

Nicolò, A. M., & Accetti, L. (2017). Ennui et adolescence. Entre défense et attente. *Revue française de psychanalyse*, *81*(4), 973-983.

Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, *127*(1), 23-35.

Pechberty, B. (2015). Formation et séduction. *Enfances & Psy*, *68*(4), 162-170.

Penot, B. (1999). La passion du sujet, entre pulsionalité et signifiance. *Revue française de psychanalyse*, *LXIII*(Spécial Congrès), 1489-1564.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.

Perron-Borelli, M. (1999). La dynamique actif-passif: de la pulsion au fantasme. *Revue française de psychanalyse*, *LXIII*(Spécial Congrès), 1637-1646.

Perron-Borelli, M. (2001). *Les fantasmes*. Paris: PUF.

Petiot, O., Visioli, J., & Desbiens, J.-F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue française de pédagogie*, *193*, 41-56.

Pinel, J.-P. (2016). Agirs violents, pathologies des limites et attaques hypermodernes des cadres institués. In D. Drieu & J.-P. Pinel, *Violence et institution* (p. 37-66). Paris: Dunod.

Pirone, F., & Rayou, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, *179*, 49-62.

Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : dépistage et intervention. *Les Cahiers Dynamiques*, *63*(1), 50-57.

Poupart, F., & Pirlot, G. (2014). Réceptivité et féminin dans les deux sexes. *Revue française de psychanalyse*, *78*(4), 1120-1135.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont: Mardaga.

Proia, S., Morhain, Y., & Martineau, J.-P. (2006). Le surinvestissement sportif : une parade contre l'angoisse de la perte et l'intolérance à l'affect. *Perspectives Psy*, *45*(2), 157-165.

Pujade-Renaud, C. (1983a). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: Les Ed. ESF.

Pujade-Renaud, C. (1983b). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: Les Ed. ESF.

Rabant, C. (1968). Définir un champ pédagogique. In J.-C. Filloux, *Champ pédagogique et psychanalyse* (p. 78-80). Paris: PUF, 2000.

Racamier, P.-C. (1995). *L'inceste et l'incestuel*. Paris: Dunod, 2010.

Rassial, J.-J. (1996). *Le passage adolescent: de la famille au lien social*. Ramonville: Érès.

Razon, L., & Metz, C. (2011). La violence et son devenir chez l'enfant témoin de violences conjugales. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *59*(7), 411-414.

Richard, F. (2002). Vue d'ensemble sur la négativité et le masochisme à l'adolescence. In F. Marty, *Transactions narcissiques à l'adolescence* (p. 9-32). Paris: Dunod.

Ritnour, M. M., Bovingdon, M., Knutsen, C., Roy, A., Hoshino, J., & Johnson, K. (2015). An examination of differences between adult and adolescent controls using the Diagnostic Drawing Series. *The Arts in Psychotherapy*, *42*, 63-74.

Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.

Rochex, J.-Y. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, *166*(3), 21-32.

Roman, P. (2015). *Le Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Dunod.

Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Lacroix, L., Néomé, A., Benoit, M., Moran, A., Bourassa, D. (2005). Playing with identities and transforming shared realities: drama therapy workshops for adolescent immigrants and refugees. *The Arts in Psychotherapy*, *32*(1), 13-27.

Roussillon, R. (1987). Espaces et pratiques institutionnelles : le débarras et l'interstice. In R. Kaës, *L'institution et les institutions* (p. 157-178). Paris: Dunod.

Roussillon, R. (1995). *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*. Paris: PUF.

Roussillon, R. (1998). Désir de créer, besoin de créer, contrainte à créer, capacité de créer. In B. Chouvier et al., *Symbolisation et processus de création*. Paris: Dunod

Roussillon, R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*. Paris: PUF.

Roussillon, R. (2006) Pluralité de l'appropriation subjective. In F. Richard & S. Wainrib, *La subjectivation*. Paris: Dunod

Roussillon, R. (2008a). Corps et actes messagers. In B. Chouvier & R. Roussillon, *Corps, acte et symbolisation* (p. 23-37). De Boek Supérieur.

Roussillon, R. (2008b). *Le jeu et l'entre-je(u)*. Paris: PUF.

Roussillon, René. (2008c). *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Paris: Dunod.

Roussillon, René. (2011). Le concept du maternel primaire. *Revue française de psychanalyse*, *75*(5), 1497-1504.

Savoie-zajc, L. (2005). Children's visual representations of food and meal time: towards an understanding of nutrition and educational practices. *European Educational Research Journal*, *4*(2), 132-141.

Schaeffer, J. (1997). *Le refus du féminin*. Paris: PUF, 2013.

Schaeffer, J., Kelly-Penot, E., & de la Vega, R. (2007). Peur et conquête du féminin à l'adolescence dans les deux sexes. *Adolescence*, *60*(2), 261-277.

Shentoub, V. (1972). Introduction théorique à la méthode du TAT. *Le bulletin de psychologie*, *26*(305,10-11), 582-602.

Shentoub, V. (1990). *Manuel d'utilisation du TAT. Approche psychanalytique*. Paris: Dunod.

Shentoub, V., & Debray, R. (1969). Contribution du TAT au diagnostic différentiel entre le normal et la pathologique chez l'enfant. *La psychiatrie de l'enfant*, *1*(12), 241-266.

Shentoub, V., & Debray, R. (1970). Fondements théoriques du processus TAT. *Bulletin de psychologie*, *24*(292), 12-15, 903-908.

Sirota, A. (2002). Figures de guerre à l'école. *Champ psy*, *28*(4), 147-167.

Sirota, A. (2007a). Conclusion, un avenir pour l'école. In A. Sirota & F. Rey, *Des clés pour réussir au collège et au lycée* (p. 295-324). Érès.

Sirota, A. (2007b). Croyance et défiance au lieu du désir d'émancipation. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *49*(2), 77-95.

Sirota, A. (2007c). L'impensé de l'institution à l'école, effets de violence. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *48*(1), 149-161.

Tassel, A. (2017). La phobie dite « scolaire »: sur les pas d'Annie Birraux. In J.-Y. Chagnon, *Le décrochage scolaire. Approche clinique et psychopathologique* (p. 45-63). Edition In Press.

Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité d'Actualité Veille et Analyses IFE*, *84*, 1-28.

Toubert-Duffort, D. (2007). Le groupe, de la violence des contagions émotionnelles à l'accordage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *40*(4), 105.

Vallet, P. (2003a). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris: L'Harmattan.

Vallet, P. (2003b). Imaginaire et rapport au savoir dans la formation. *Imaginaire & Inconscient*, *9*(1), 109-117.

Vallet, P. (2011). Liens d'emprise dans la formation. *Connexions*, *95*(1), 131-143.

Vibert, S., & Chabert, C. (2009). Anorexie mentale : une traversée mélancolique de l'adolescence ? Étude clinique et projective des processus identificatoires dans les troubles des conduites alimentaires. *La psychiatrie de l'enfant*, *52*(2), 339-372.

Virat, M. (2015). Faut-il aimer ses profs pour rester à l'école ?: La relation enseignant-élève et le décrochage scolaire à l'adolescence. *Les Cahiers Dynamiques*, *63*(1), 68-75.

Wentzel, K. R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: a multiple goals perspective. In B. H. Schunk & J.-L. Meece, *Student perceptions in the classroom* (p. 287-306). Hillsade (NJ): L. Erlbaum.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational process and interpersonal relationships: implication for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology*, *91*(1), 76-97.

Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school context. *Review of Research in Education*, *23*, 73-118.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years : a three year study. *Journal of educational psychology*, *89*, 451-469.

Winnicott, D. W. (1956). La préoccupation maternelle primaire. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 168-174). Paris: Payot, 1975.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.

Zulliger, H. (1930). Psychanalyse et guidage à l'école. In J.-C. Filloux, *Champ pédagogique et psychanalyse* (p. 116-119). Paris: PUF, 2000.

ANNEXES

Table des matières

ANNEXE I.1. Protocole de Rorschach d'Aurélien.....3
ANNEXE I.2. Deux dessins de Aurélien.....5
ANNEXE II.1. Protocole de TAT d'Aymeric.....7
ANNEXE II.2 : Dessin d'Aymeric.....9
ANNEXE III.1. Protocole de TAT d'Édouard.....10
ANNEXE III.2. Deux dessins d'Édouard.....12
ANNEXE IV. 1. Protocole de TAT de Georges.....14
ANNEXE IV.2. Deux dessins de Georges.....15
ANNEXE V. 1. Protocole de TAT d'Hans.....17
ANNEXE VI. 1. Protocole de TAT d'Helder.....18
ANNEXE VI. 2. Deux dessins d'Helder.....20
ANNEXE VII. 1. Protocole de TAT d'Idir.....22
ANNEXE VII. 2. Protocole de Rorschach d'Idir.....24
ANNEXE VII. 3. Deux dessins d'Idir.....26
ANNEXE VIII. 1. Protocole de TAT d'Imen.....28
ANNEXE VIII. 2. Deux dessins d'Imen.....29
ANNEXE IX.1. Protocole de TAT de Naïma.....31
ANNEXE IX.2 : Protocole de Rorschach de Naïma.....33
ANNEXE X. 1. Protocole de TAT (interrompu) d'Ophélia.....35
ANNEXE X. 2. Deux Dessins d'Ophélia 36
ANNEXE XI.1. Protocole de TAT d'Oscar.....38
ANNEXE XI.2. Protocole de Rorschach d'Oscar.....40
ANNEXE XII.1. Protocole de TAT de Selma.....43
ANNEXE XII.2. Protocole de Rorschach de Selma.....45
ANNEXE XII.3. Deux dessins de Selma.....47
ANNEXE XIII.1. Protocole de TAT de Sinan.....49
ANNEXE XIII.2. Protocole de Rorschach de Sinan.....50
ANNEXE XIII.3. Dessin de Sinan.....51
ANNEXE XIV Dessin d'Ibrahim.....52
ANNEXE XV Dessin de Yassine.....53
ANNEXE XVI Entretien avec Madame B.....55

ANNEXE XVII Entretien avec Madame K.....68
ANNEXE XVIII Guide d'entretien.....81
ANNEXE XIX Cotation Barrière/Pénétration.....83
ANNEXE XX La figure du médiateur évoquée dans l'étude de cas.....84

ANNEXE I.1. Protocole de Rorschach d'Aurélien

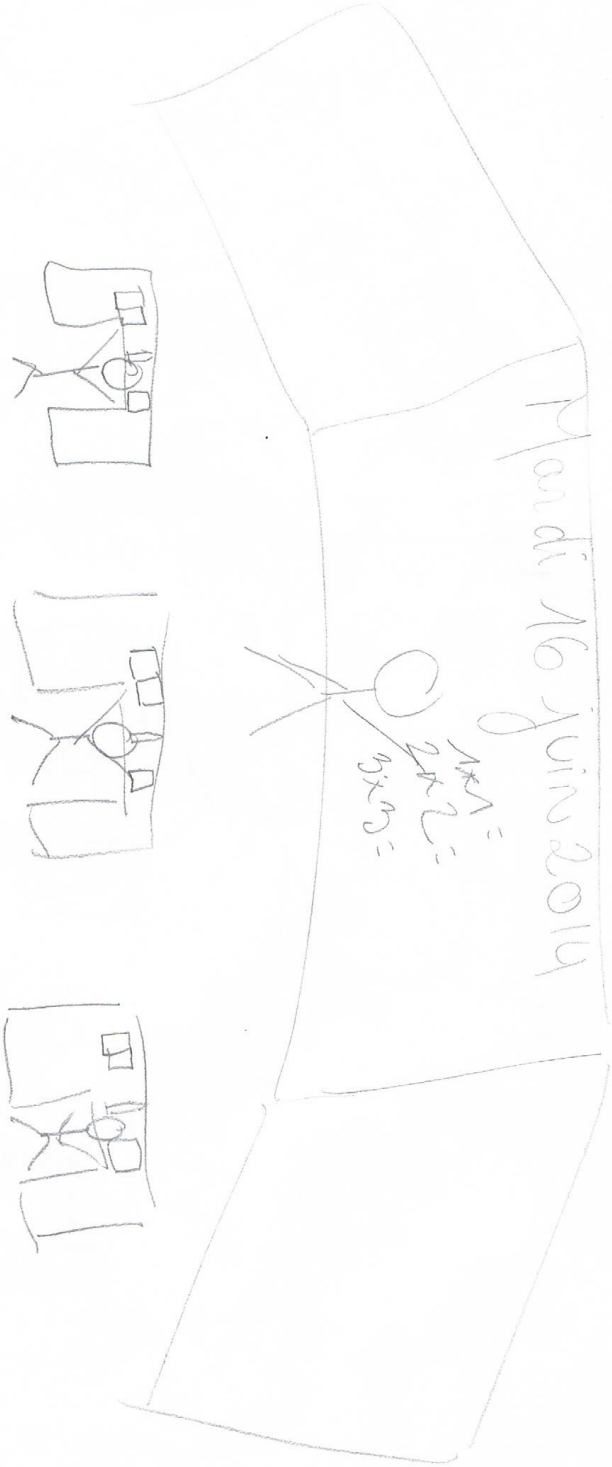
I			
1	Un avion avec des fenêtres.		(G)bl F+ Obj, Barrière
2	Un hélicoptère en bas		Dd F- Obj, Barrière
II			
3	∨ Deux cuisses de poulet [il sourit]		D F+ Ad 2
III			
4	Une échographie	Le bébé là	DF-H,Anat, Pénétration
IV			
5	Un monstre, un géant	Des petits bras, des gros pieds et une grosse queue	G F+ (H)
V			
6	∨∧ Un oiseau		G F+ A
7	Un dinosaure		G F+/- A
VI			
8	∨∧∨ La France en plus grand		D F+/- Géo, Barrière
VII			
9	Deux personnes, deux femmes qui volent avec les cheveux en l'air et les bras derrières, avec une robe.	(elles volent?) Elles tombent de quelque chose	G K H2, Barrière
VIII			
10	Un logo à plusieurs couleurs (?) Le logo d'un jeu (quel jeu?) Assassin's creed.		G FC- Symbole, Barrière
11	Un animal qui monte sur un truc et après il y a le reflet dans l'eau		G ka A, reflet
IX			
12	∨ Un animal sans bras, avec un gros corps et une grosse tête.		G F +/- A
X			
13	Des oiseaux		D F+ A
14	Des araignées		D F+ A
15	Des poussins		D F+ A

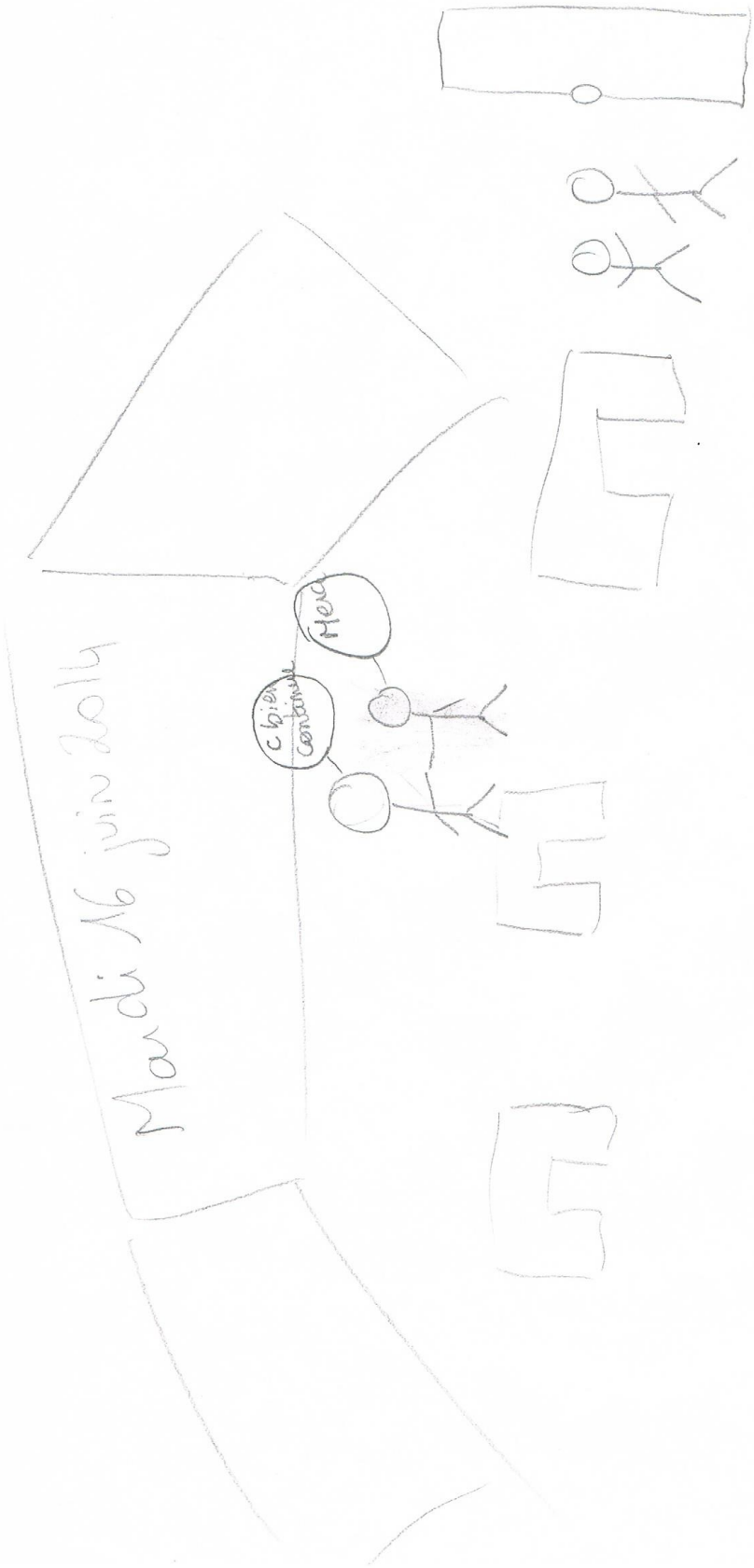
16	∨ Des plantes		Dd F+ Bot

Planche préférée : la planche II parce que « *c'est l'image où j'ai le plus vite pensé à quelque chose* »

score barrière/pénétration : 5/1

ANNEXE I.2. Deux dessins de Aurélien



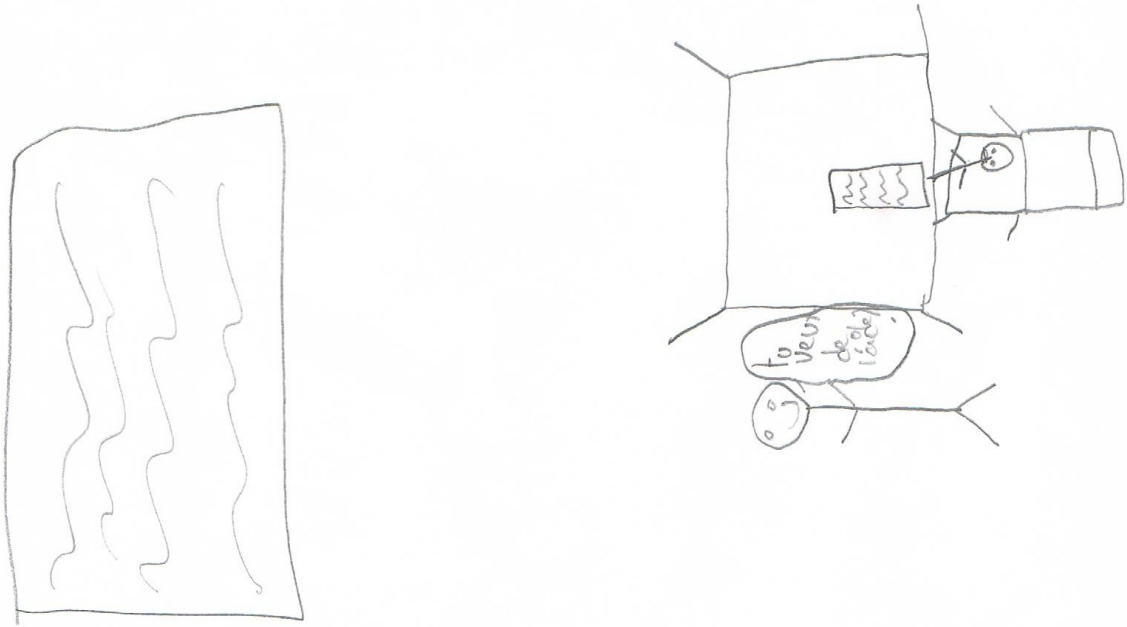

Mardi 16 juin 2014
c'est bien combinée
Hera

ANNEXE II.1. Protocole de TAT d'Aymeric

Pl 1 CF-1	Il travaille. Il réfléchit (à quoi?) Au travail, à ce qu'il fait
Pl 2	Un homme et deux femmes. Un cheval (?) [grand temps de latence durant lequel il reste le regard fixé sur la planche]
Pl 3	Une dame qui n'est pas bien. On dirait qu'elle a trop bu et se tient sur un banc.
Pl 4	[grand temps de latence au bout duquel nous lui demandons : qu'est-ce-que vous voyez?] Une femme qui tient un homme dans ses bras.
Pl 5 CF-1	Une femme qui rentre chez elle d'une soirée.
Pl 6BM	[Aymeric se cache les yeux avec ses mains et nous attendons un certain temps avant de le resolliciter] L'homme on dirait qu'il a quelque chose dans les mains. (?) Il part de chez lui. (?) Il va partir de chez la dame. (dame?) Ça peut être sa mère.
Pl 7BM	Ça me fait penser quand il y a eu les attentats et qu'il y a un homme venu dire à François Hollande qu'il y avait des attentats. [F. Hollande est le personnage le plus jeune à droite]
Pl 8BM CF-1	J'vois une personne. J'sais pas si c'est un homme ou une femme. Et derrière quelqu'un opère une autre personne. (?) Peut-être que c'est quelqu'un que la personne [personnage au premier plan] connaît.
Pl 10 CL-2	Deux personnages on dirait, ont pas de bouche (vraiment?) Lui [personnage du haut] n'a vraiment pas de bouche.
Pl 11	Une cascade d'eau et des oiseaux on dirait. À gauche on dirait qu'il y a un dragon.
Pl 12 CF-1	Un arbre avec de l'herbe, un lac et un canoë, j'sais pas c'est quoi. Des gens sont partis se balader.
Pl 13MF CF-1	Un homme qui se réveille avec une femme à côté et s'habille comme pour aller au travail.
Pl 13B CN-4	Un petit devant une porte, il y a du bois autour et c'est tout (?) Il se fait prendre en photo. [Aymeric a mis sa capuche, nous avons l'impression qu'il se cache avec.]
Pl 19	[Il reste bloqué, nous lui proposons de passer à la suivante après un long temps de latence]
Pl 16	Il était une fois une chienne qui venait d'accoucher plein de chiots et la chienne voulait pas qu'on touche à ses chiots. Enfin elle veut bien, mais elle

	veut qu'on fasse très attention, c'est tout.

ANNEXE II.2 : Dessin d'Aymeric



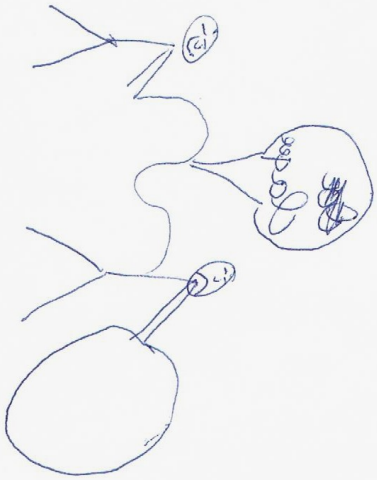
ANNEXE III.1. Protocole de TAT d'Édouard

Comportement : Pendant toute la passation, Édouard garde son manteau sous prétexte qu'il a froid. Il se saisit de chacune des planches et la repose quand il donne sa réponse.

Pl 1	Un mec en cours qui se fait chier.
Pl 2 CF-1	Le mec fait son champ. La fille va en cours [temps de latence] [il souffle] y a rien. (Est-ce-qu'il y a un lien entre les personnages?) La mère, le père, la fille et là-bas c'est le fils.
Pl 3	[petit rire] Position fœtale! [Se saisit de l'image et un petit temps s'écoule après cette exclamation] Il est en train de pleurer, il a fait tomber ses clés. (?) Il s'est fait quitter par sa meuf.
Pl 4	[petit rire et temps de latence] Lui il veut frapper quelqu'un et elle, elle le retient et... ben c'est tout.
Pl 5 CF-1	Moi je suis là et là c'est ma mère, elle vient dans ma chambre et dit : « *À table ! On mange des coquillettes.* », et moi je dis : « *Attends, j'finis ma partie* ».
Pl 6BM	En fait, ça c'est la mère de lui et le père de lui et le mec de elle, il est mort.
Pl 7BM CF-1	C'est le père de lui. Le père dit : « *Eh ! Tu pourras me ramener une baguette ce soir ? Parce que j'en ai pas pris* » et il dit « *ok !* ».
Pl 8BM	Alors eux deux veulent couper lui parce qu'ils font du trafic d'organes. Lui c'est le fils de lui. Il va prendre le fusil qui est là et il va tuer les deux. Son père va quand-même mourir et c'est fini.
Pl 10 CF-1	C'est juste deux gens et ils font un câlin.
Pl 11	Un mec qui a des moutons. Il y a un éboulement, les moutons courent et ils étaient deux en fait à la base [deux mecs], y en a un dessous les cailloux et le mec qui pousse les moutons il marche et il s'en va.
Pl 12BG	En fait c'était un moment, tellement il pleuvait, il y avait trop d'eau et le bateau est poussé, et pfuit !, l'eau est descendue et le bateau s'est retrouvé sous l'arbre.
Pl 13MF CF-1	[temps de latence] C'est un mec qui se lève et va travailler, voilà (?) y a une meuf, elle dort.
Pl 13B CN-4, CL-2	C'est un mec assis il a pas de chaussures (?) C'est un clochard, c'est ça. (?) Y a rien (?) C'est un mec assis, y a pas de porte. Y a un clou à gauche. [temps de latence] Il est environ 14h et voilà.
Pl 19	C'est une maison dans les nuages.

Pl 16 CF-1, CL-2	C'est un bureau. Un mec assis sur une chaise avec son manteau parce qu'il a froid. Il fait un test de TAT et… là, il est à la dernière planche et il doit raconter une histoire. Et il raconte que c'est un mec assis sur une chaise qui fait un test de TAT et… là, c'est la dernière planche et il doit raconter une histoire et il raconte que… [il commente] C'est un truc qui finit jamais en fait.

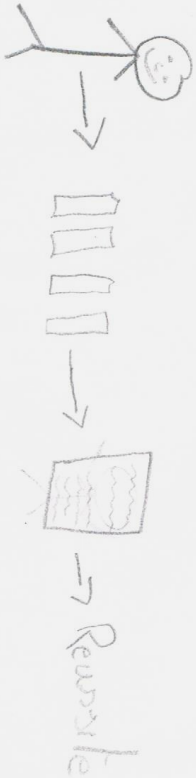
ANNEXE III.2. Deux dessins d'Édouard



ANNEXE IV. 1. Protocole de TAT de Georges

Pl 1 CF-1, B1-3	L'enfant a eu un cadeau, un violon. C'est pas vraiment ce qu'il aurait attendu je pense.
Pl 2	Une femme enceinte près d'un champ. Une femme avec des livres. Un homme avec un cheval. Ils sont dans la campagne. J'saurais pas quoi dire dessus. La femme enceinte regarde le ciel. (Y a t-il un lien entre ces personnes?) Pas pour moi.
Pl 3	Une personne triste sur un banc
Pl 4 CF-1	Un couple. L'homme veut partir, la femme le retient.
Pl 5	Une vieille femme qui entre dans une pièce pour voir si tout va bien. (est-ce-que tout va bien?) De son expression, je dirais que non.
Pl 6BM	Une vielle femme et un homme au chevet d'une femme qui va mourir. Il tient son chapeau à la main.
Pl 7BM CL-2	Deux vieux hommes qui se parlent. Ils sont pensifs (à quoi pensent t-ils ?) Ils pensent quelque chose que je ne pourrai pas voir là dedans.
Pl 8BM	Bizarre! Une femme qui dirige ces personnes là et cette personne ouvre le ventre à cette personne. Ça on pourrait dire que c'est un fusil.
Pl 10	Une mère et son enfant. La mère fait un bisou sur le front du fils et… c'est tout.
Pl 11	J'dirais que il y a eu une avalanche et sont en train de nettoyer l'avalanche. C'est quoi ? (Certains y voient un dragon) Je pense que c'est lui qui a déclenché l'avalanche.
Pl 12BG CF-1	Une barque à côté d'un ruisseau au milieu d'une forêt.
Pl 13MF	C'est un homme et une femme. La femme est morte. J'dirais que l'homme l'a tuée mais n'a pas fait exprès.
Pl 13B CL-2, CN-4 B1-3	C'est un petit enfant qui est à sa porte. Une maison en bois ancien. C'est bien fait parce que je vois une ombre et je ne sais pas c'est quoi. J'dirais qu'il est énervé.
Pl 19	[Il souffle] Une maison dans un endroit où il y a de la neige. Une tempête de neige. Je dirais qu'il y a aussi une tempête de ciel. Je dirais que tout est déformé, ça fait mieux comme ça. (?) Il y a une maison mais c'est déformé, surtout le ciel.
Pl 16 CL-2	C'est une toile de peinture et y a rien dessus, je sais pas quoi raconter (elle est où cette toile ?) Dans la neige.

ANNEXE IV.2. Deux dessins de Georges



Chefs d'établissements
Professeur
Élèves

ANNEXE V. 1. Protocole de TAT d'Hans

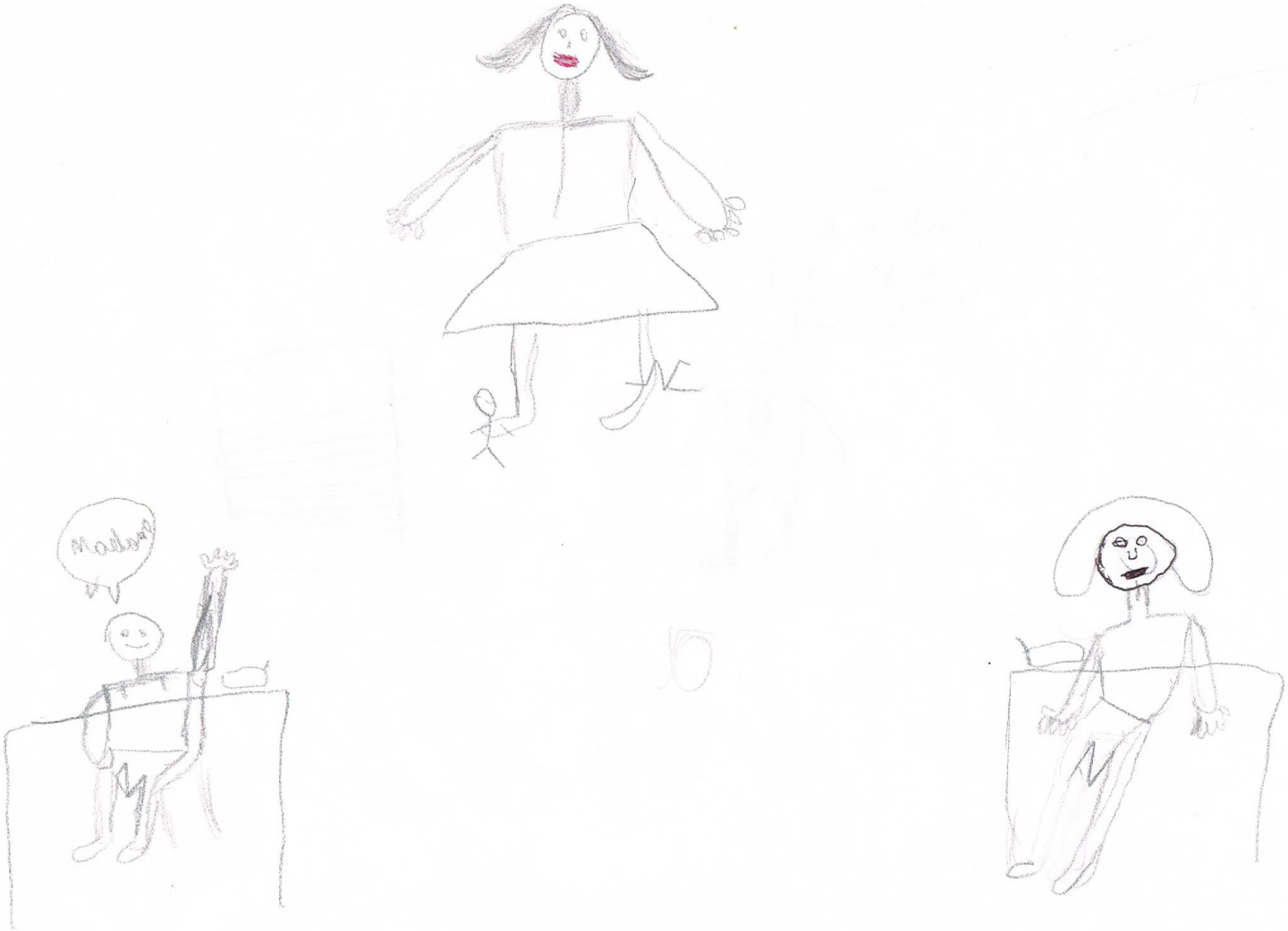
Pl 1	Un élève qui bouche ses oreilles, avec un violon devant lui. Peut-être pour être dans le calme, essayer de comprendre des choses, essayer de penser à une musique qu'il peut jouer. (L'élève est en classe?) Non
Pl 2 B1-3	Une campagnarde avec des gens autour, peut-être en train de faire la guerre, j'sais pas. Elle est en train de regarder quelque chose. Elle pense. (et les autres personnages?) On dirait que les autres l'ignorent. On dirait qu'elle est triste.
Pl 3 B1-3	Ça me fait penser à une dame qui se cache parce qu'elle a peur ou elle est triste. Il y a personne autour.
Pl 4	Une dame et son mari. Je sais pas ce qu'ils font, à quoi ils pensent.
Pl 5 CF-1, B1-3	Une dame qui regarde dans son salon, dans sa cuisine, je sais pas. Peut-être qu'elle a entendu du bruit ou elle a peur. Je sais pas.
Pl 6BM	Là, j'sais pas.
Pl 6GF CF-1	Une femme en train de disputer son mari, peut-être parce que il fume trop.
Pl 7BM CF-1	Deux hommes peut-être en train de parler, de penser, de réfléchir (?) peut-être qu'ils parlent de femmes.
Pl 8BM	Deux hommes ou une dame en train de tuer quelqu'un. Opérer ou tuer, entre les deux.
Pl 10	Deux adultes mari et femme, en train de faire des bisous et des câlins.
Pl 11	Là je vois un monstre, des hommes j'crois en train de se battre avec un animal sur une montagne, avec une falaise et des cascades d'eau.
Pl 12BG B1-3	Une barque en dessous d'un arbre (?) J'sais pas parce que elle est toute seule la barque, il y a personne.
Pl 13MF	Il y a un homme qui est triste parce que sa femme est morte ou fatiguée ou malade, du coup il est triste.
Pl 19	Une maison (?) Des nuages noir et gris et de la neige aussi par terre et sur le toit.
Pl 13B CF-1	Un petit garçon en train de penser dans une sorte de grange et il est pied nu.
Pl 16	J'pense à rien.

ANNEXE VI. 1. Protocole de TAT d'Helder

Pl 1 B1-3	Un garçon qui révise ses cours. Il apprend. On dirait qu'il en a marre. On dirait qu'il est obligé.
Pl 2	Une famille pauvre qui habite dans une ferme. La mère est enceinte . Le père s'occupe d'un animal et la fille qui révise, ou elle part à l'école ou elle revient de l'école... avec des bouquins à la main. Il y un champ et une ferme.
Pl 3 B1-3	Je sais pas ce qu'elle fait, soit elle est en train de pleurer… j' crois qu'elle a pas eu une bonne note ou a redoublé et elle est triste.
Pl 4	C'est chelou ! Un garçon et une fille. Deux filles. Il y a une fille assise derrière. On dirait que l'homme s'en va et la femme le tient et il y a une femme en arrière-plan.je crois qu'elle est habillée mais, c'est pas sûre. Il y a l'homme on dirait il s'en fout de la femme.
Pl 5 B1-3	Ça je sais pas (soutien de notre part). On dirait qu'elle ouvre une chambre et elle regarde si sa fille révise ou pas. En fait ça parle que de révision !
Pl 6BM	Une femme triste. Le monsieur est triste, on dirait que sa fille est morte.
Pl 7BM	Lui c'est un professeur avec une cravate et lui c'est un élève. On dirait qu'il lui donne des conseils. Il lui dit : « *calme toi pour la prochaine fois, le prochain cours* »
Pl 8BM	Ah! C'est plus des révisions! C'est un homme ou une femme? (m'interpelle). C'est une personne. On dirait qu'elle est en train de faire un stage de chirurgie et il y a deux hommes qui opèrent un patient de sexe masculin. Il y a une fenêtre derrière. Il y a une lumière qui illumine les trois hommes (?) Elle illumine tout le monde sauf le patient.
Pl 10	Un père qui félicite son enfant
Pl 11	Des hommes qui poussent un tronc d'arbre ou soit des aigles. Un pont avec une rivière qui tombe.
Pl 12BG	Un lac et un bateau dessus un tronc d'arbre (?) Un bateau échoué tout seul sur le lac.
Pl 13MF B1-3	Un homme qui vient de coucher avec une femme et vient de se réveiller le matin et il dit : « O*h ! putain qu'est ce que j'ai fait !* ». On dirait que soit il est fatigué, soit il a honte. Peut-être c'est sa mère (dit-t-il à voix basse). Vous ne l'écrivez pas ça! Il y a un bouquin juste à côté. Il y a un petit cadre à la façon marseillaise (parle avec l'accent marseillais). Un mec qui travaille trop. Il est en costard (?) Il a une cravate et les cheveux… et la femme, on dirait c'est elle le mec. Elle est nue, elle a les seins à l'air. C'est pas bien ça ! (dit ça en souriant).

Pl 13B	Un monsieur qui est petit. Un enfant, un petit enfant assis devant une porte en bois, une cabane (?) On dirait qu'il est triste comme ça (il mime la posture de l'enfant).
Pl 19	Une maison. Non on dirait une tarte. C'est une maison avec une cheminée. On dirait qu'il y a beaucoup de fumée. On dirait qu'elle est sur la neige. Il y a de la neige dessus et autour de la maison. On dirait qu'ils sont en Alaska.
Pl 16	Un petit moustique qui était le roi des moustiques parce que son père s'est fait écraser par son ennemi juré Jean-Pierre. Et un jour, il est allé en Alaska pour rencontrer le maître Piqûre et demande au maître des piqûres de lui apprendre une technique pour transmettre une maladie qui tue en plus de 40 secondes. Technique qu'il veut tester sur Jean-Pierre. Un mois plus tard, Philippe (le roi des moustiques) avait grossi. Deux mois plus tard Philippe était gros. Un mois plus tard, il réfléchit : « *pourquoi je suis venu ici ?* » Deux mois plus tard Philippe dit : « *Ah ouais ! Je suis venu ici pour apprendre la piqûre.* ». Un mois après il va chez lui pour prendre à manger. Quatre jours plus tard, il reviendra pour s'entraîner avec le maître des piqûres. Philippe à la fin va se faire tuer (dit comme en aparté). Un mois plus tard, il n'avait plus de nourriture et il s'est dit : « *Ah! Merde! J'ai fait que manger et maintenant il est temps de s'entraîner avec le maître des piqûres* ». Le maître des piqûres s'appelait Aziz Peter Pan. Et un mois plus tard, il a appris la technique de la piqûre mortelle et quand il rentra chez lui, sa femme avait couché avec Mamadou et ils ont fait 50 enfants. Philippe a tué sa femme. Il décida d'aller chez Jean-Pierre et retrouva Jean-Pierre en train de manger des merguez et là, il décida de se cacher et manger une petite merguez. Jean-Pierre remarque Philippe et Philippe passe à l'attaque, fonce tout droit vers Jean-Pierre (Helder fait un mouvement de haut en bas avec le bras pour montrer la trajectoire de Philippe) et Philippe essaya de l'affaiblir et Jean-Pierre a compris ce que voulait faire Philippe. Il met une grosse claque à Philippe et il tombe par terre. Philippe allait mourir bientôt, il perdait beaucoup de sang. Et là, il dit : « *nique ta mère!* ».

ANNEXE VI. 2. Deux dessins d'Helder


Madam

ANNEXE VII. 1. Protocole de TAT d'Idir

Pl 1 CF-1	Un enfant qui lit quelque chose, il apprend, il se concentre. Ça se voit qu'il a du mal et c'est tout. (vous ne voyez pas un objet?) Un livre, une table ou j'sais pas.
Pl 2 B1-3	Au premier plan, une dame qui aime les livres parce qu'elle en a dans la main. Derrière elle, il y a un homme avec son cheval qui fait son champ. La dame j'sais pas on dirait qu'elle regarde le ciel ou elle prie. (y a-t-il un lien entre ces personnes ?) Soit ils habitent ensemble, soit ils sont de la même famille. L'homme et la femme au deuxième plan c'est les parents de la fille au premier plan.
Pl 3	Euh !… je pense que c'est un garçon, j'sais pas trop, qui est assis par terre avachi sur le canapé ou le siège et il boude ou il dort.
Pl 4	C'est un couple et je sais pas, elle me dit rien cette image (?) J'sais pas ils regardent quelque chose.
Pl 5 CF-1	J'pense que c'est une femme, peut-être qu'elle a vu quelque chose, une lumière restée allumée (?) elle a dû entendre ou voir quelque chose ou elle cherche quelqu'un.
Pl 6GF CF-1	Le monsieur derrière, il demande quelque chose à la dame. La dame le regarde bizarrement et elle a un truc bizarre, quelque chose qui est tombé (?) Sur sa poitrine, un bout de fromage sur sa poitrine. (que se passe-t-il?) Ils discutent.
Pl 6BM	Une vieille dame et un jeune homme. Le jeune homme a l'air assez triste, il tient quelque chose, un chapeau. Une vieille dame regarde. (?) Je pense qu'il serait en deuil ou a assisté à un enterrement.
Pl 7BM B1-3	Un vieux monsieur et un jeune homme. Le jeune homme a l'air déprimé ou je sais pas et le vieux monsieur le regarde avec un sourire. (?) Le vieux monsieur lui a fait une blague et le jeune homme ça ne lui a pas plu.
Pl 8BM	On dirait qu'elle tient un couteau ou je sais pas. Il y a une femme au premier plan, on dirait qu'elle tient une arme et il y a quelqu'un qui est sur une table (?) Moi j'dirais qu'il a dû se faire couper le bras.
Pl 10	Deux personnes se font un câlin après je sais pas si… je pense c'est des gens, ils se font un câlin (?) J'sais pas si c'est un homme et une femme ou si c'est deux hommes.
Pl 11	[Long temps de latence] J'sais pas trop… on dirait, j'sais pas si c'est des animaux ou des hommes qui chassent quelque chose. Ils sont sur un pont ou un truc comme ça. J'sais pas y en a un qui est sur un pont et il y a un groupe qui chasse et qui n'a pas encore traversé.

Pl 12BG CF-1	Là il y a un arbre à côté d'un fleuve. Il y a une barque. J'pense que c'est dans une forêt. (?) Quelqu'un a posé sa barque et est parti.
Pl 13MF	Déjà il y a un homme et une femme, j'dirais qu'ils sont chez eux [long temps de latence] ça me dit rien.
Pl 13B CF-1	Un petit garçon qui est devant une cabane, j'pense. On dirait qu'il a froid (?) Il attend (?) Ses parents, des amis ou sinon rien d'autre.
Pl 19	[Grand temps de latence] C'est un sous-marin et il est sur l'eau en fait comment dire… sur l'eau. Derrière on dirait qu'il y a un fantôme et sinon… un oiseau en fond, enfin non c'est pas trop un oiseau mais c'est un pingouin, il est allongé [me montre].
Pl 16	Je sais pas.

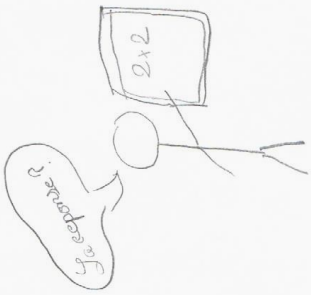
ANNEXE VII. 2. Protocole de Rorschach d'Idir.

I 1	[long temps de latence] Un animal marin que j'ai déjà vu qui est tout plat. J'ai oublié son nom mais je dirais que ça ressemble à ça.		G F- A
2	Au milieu c'est genre quelqu'un, une danseuse dans une robe et il y a des fées qui la portent.		Gz K H,(H) barrière
II 3	<∨∧> [long temps de latence] Peut-être deux gros lapins aux oreilles très courtes.		D F+ A2
III 4	Le cou d'une personne avec un nœud papillon ici.		G F- Hd, obj
5	∨ Une grenouille.		Gbl F- A
6	∨ Ou un animal à cornes.		Gbl F- A
IV 7	∨ [long temps de latence]∧ Je sais pas du tout.		Refus
V 8	Une chauve-souris.		G F+ A
VI 9	La forme allongée en haut de l'image me fait penser à une sorte de totem que j'ai vue dans un musée.		G F+ Obj, Symb
10	Et la partie du bas, la carte d'un pays.	Une partie d'un pays (quel pays?) Le canada	D F+/- Géo Barrière
VII 11	∨∧ J'dirais un gros collier.		G F+ Obj Barrière
12	Une grenouille, c'est tout.		Gbl F- A
VIII 13	Deux animaux, je dirais un lion par exemple, sans crinière		D F+ A amputé (sans crinière)
14	Au centre, deux drapeaux,		D F+ Obj 2, Symb

15	∨ avec un papillon,		D F+ A
16	∧ une sorte d'aigle		D F+ A
IX			
17	∨ L'image me fait penser à une fille. En haut de l'image il y a sa tête et ses cheveux et en bas ce serait ses gros habits.		G F- H Barrière
X			
18	En rose je dirais c'est, comment dire … deux pays rattachés par des animaux qui se tiennent la main.		Gz ka Géo 2, A
19	Et après je dirais qu'il y a des animaux qui sautent un peu partout.		Dd ka A
20	Il y a un oiseau en orange.	[il rajoute à l'enquête:]	D F+ A
21	>∨ Un visage un peu bizarre, mais c'est un visage.	un hippocampe	D F- Hd

Score Barrière/ Pénétration : 4/0

ANNEXE VII. 3. Deux dessins d'Idir.


2x2
Je reponse?

ANNEXE VIII. 1. Protocole de TAT d'Imen

Pl 1 B1-3	Il s'ennuie. (À quoi pense-t-il ?) Il voudrait jouer de la guitare.
Pl 2 CF-1	Au premier plan, on dirait qu'elle regarde quelque chose. Il y a une dame enceinte et un monsieur qui tient un cheval. (Ils se connaissent?) Le monsieur et la dame, pas les trois. (Et la fille au premier plan?) Elle est en train de regarder quelque chose.
Pl 3	On dirait une personne triste (?) Peut-être qu'on l'a frappée. [Elle reste à fixer l'image et nous intervenons pour proposer de passer à l'image suivante.]
Pl 4 B1-3	Un couple, le monsieur est énervé et la dame le retient. (Énervé ?) Contre une personne.
Pl 5	On dirait une dame qui cherche quelqu'un. (Qui ?) Son enfant.
Pl 6GF B1-3	Une dame surprise, choquée (?) c'est tout [long temps de latence avant de retourner l'image.]
Pl 7GF	La mère parle à sa fille et la fille écoute pas. Elle est concentrée sur quelque chose d'autre. (Sur quoi?) Dehors.
Pl 8BM	Un monsieur en train d'ouvrir le corps d'un autre. On dirait, il fait ça derrière le dos de lui. (Lui ?) On dirait il est contre ce que les autres font.
Pl 9GF B1-3	On dirait que la dame derrière l'arbre surveille l'autre (?) la soupçonne de quelque chose, c'est tout.
Pl 10	On dirait que le monsieur chuchote à l'oreille de la dame.
Pl 11	Un monstre qui course des personnes.
Pl 12BG	Un bateau s'est échoué quelque part. (Est-ce-qu'il y avait des personnes dedans ?) Peut-être qu'il y avait des personnes et elles ont eu quelque chose.
Pl 13MF	Un monsieur qui vient de se lever et une dame allongée qui dort. On dirait un peu qu'elle est morte (?) peut-être qu'il l'a violée ou tuée.
Pl 13B CF-1	Un petit garçon assis devant sa maison qui regarde quelque chose ou pense. (Comment se sent t-il ?) On dirait qu'il est un peu énervé et triste en même temps.
Pl 19	On dirait une maison et qu'il y a de la neige et c'est tout.
Pl 16	De la tristesse, de la colère. (Une personne qui serait en colère, triste. Pourquoi ?) Je sais pas. [Juste après la passation, nous lui demandons si elle est triste de quitter la classe relais, elle répond « *un peu* » en baissant la tête.]

ANNEXE VIII. 2. Deux dessins d'Imen

bla
bla
bla
bla

ANNEXE IX.1. Protocole de TAT de Naïma

Pl 1 CF-1	C'est un élève, je sais pas ce qu'il a dans la main. J'sais pas on dirait le téléphone. Il est en train de réviser et c'est tout. (Comment il se sent?) On dirait il est pas souriant.
Pl 2	Ça me fait penser à avant [c'est à dire un époque ancienne]. Une dame avec des livres. Une femme enceinte. On dirait des paysans. On dirait elle sort de l'école. On dirait ils attendent quelque chose ou ils voient quelque chose arriver. (Tous?) Non enfin si mais ils ne voient pas la même chose. (Y a-t-il un lien entre eux?) Elle c'est la mère de elle [la fille au premier plan] et lui c'est le mari de la maman.
Pl 3 B1-3	Quelqu'un de triste qui euh... a perdu quelque chose, qui n'a plus envie de rien faire.
Pl 4	Une dame qui voit un homme mais l'homme on dirait qu'il ne la voit pas.
Pl 5 B1-3, CL-2	Ben une dame qui voit quelque chose mais a peur ou n'a pas envie d'y aller. Derrière elle c'est sombre.
Pl 6GF	On dirait que c'est un homme qui a dit à la femme quelque chose de choquant et la femme comprend pas, et l'homme ça a l'air de lui faire plaisir, ce qu'il a dit à la femme.
Pl 7GF B1-3	Une fille triste. Sa mère essaye de comprendre qu'est-ce-qu'il y a mais la petite fille ne veut pas parler avec sa mère.
Pl 9GF	Elles voient quelque chose. On dirait, elles sont dans une rivière (?) Il y a un truc qui est arrivé à elle [femme au second plan], Elle lui dit mais elle [femme au premier plan] elle ne voit pas.
Pl 8BM B1-3	Quelqu'un en train de se faire tuer. Cette dame là, elle sait mais c'est elle qui a eu l'idée, du coup, elle est contente. Et après les deux autres hommes sont en train de tuer un autre homme. (?) Je pense qu'ils ont été payé pour faire ça.
Pl 10 CL-2, CF-1	Deux personnes, mais je n'arrive pas à voir si c'est une femme ou un homme mais on dirait deux hommes. Ils se font un câlin.
Pl 11	On dirait qu'il y a des pierres en train de se détruire. On dirait qu'il y a des gens en train de tomber. C'est tout.
Pl 12BG	Un bateau abandonné, des arbres, il faisait beau. On dirait il y a de l'eau. Il y a le reflet d'un arbre sur l'eau. Il y a de l'herbe. On dirait c'est le printemps.
Pl 13B	Un petit qui ne vit pas dans de très bonnes conditions, il a l'air de penser (?) À qu'est-ce-qu'il va faire. Qu'est-ce-qu'il peut faire. On dirait, il s'en sort comme il peut.

Pl 13MF CL-2	Un monsieur qui vient de tuer quelqu'un, mais il est en train de penser aux conséquences, euh… l'image derrière est sombre alors que devant ce n'est pas sombre. [Elle reste fixée sur l'image, et au bout d'un petit moment nous proposons de passer à la planche suivante]
Pl 19	Ça me fait penser à une maison. Il y a des formes sombres… claires. On ne dirait pas qu'elle est habitée la maison. Les formes du dessin ça me fait penser à des monstres, des trucs comme ça. [elle nous montre les formes au dessus de la maison]
Pl 16	Une petite fille qui rentre chez elle, elle sort de l'école et en rentrant chez elle, sa mère est pas contente, du coup, la petite fille ressort et décide de sortir avec ses amis et voilà. (Pourquoi la mère n'est pas contente?) Parce que l'école de la petite fille a appelé.

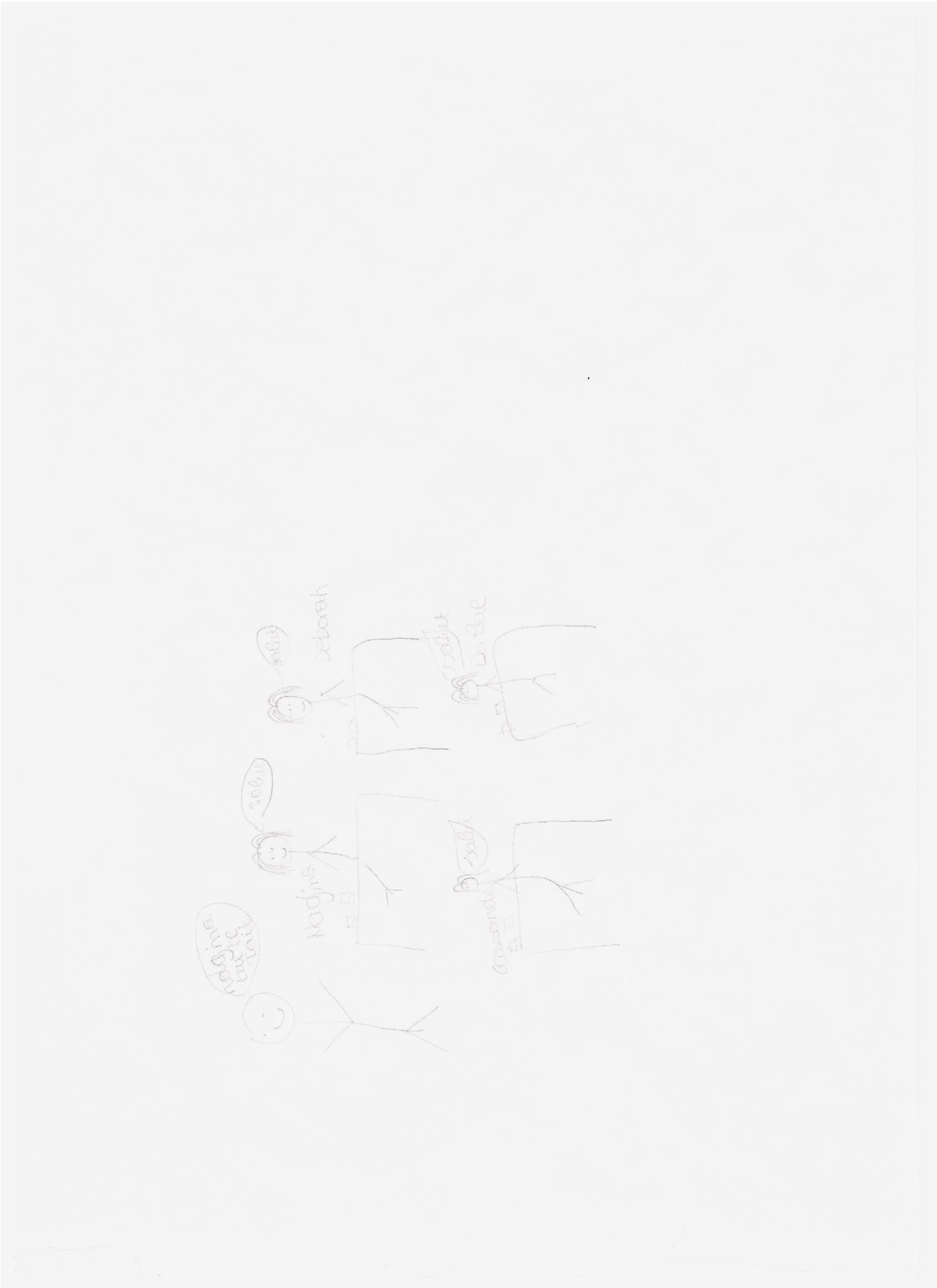
ANNEXE IX.2 : Protocole de Rorschach de Naïma

Comportement : Elle ne touche pas les planches.

I 1	Une chauve-souris		G F+ A
2	ou un papillon		G F+ A
II 3	Deux ours qui se tirent enfin qui se battent		G ka A2
III 4	Deux personnes qui portent quelque chose		D K H2
IV 5	Un monstre	Il a l'air méchant et il est grand. Il a trois jambes et deux mains	G F+ (H)
V 6	Un papillon		G F+ A
VI 7	En haut ça me fait penser à un insecte.		D F+ A
8	En bas ça me fait penser à un monstre avec deux bras, deux têtes et deux pieds.		D F+/- (A)
VII 9	Trois pierres collées et au milieu il y a quelqu'un		Gz F +/- H
VIII 10	Deux animaux, là en rose, qui essayent de monter quelque chose		Dd ka A2
IX 11	Un insecte et au milieu on dirait quelque chose que les insectes veulent attraper.		Dd ka A
X 12	Un papillon mais pas toute la tache. En fait ça forme un		D F+ A
13	papillon les taches mais on dirait il y a plusieurs papillons.		D F+ A

Planche préférée : la planche X par ce qu'il y a « *beaucoup de couleurs* »
Score barrière/ pénétration : 0/0

ANNEXE IX.3. Dessin de Naïma

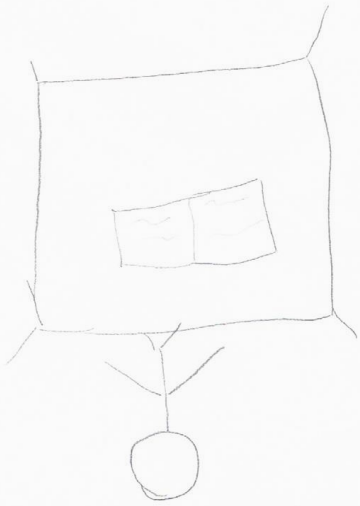


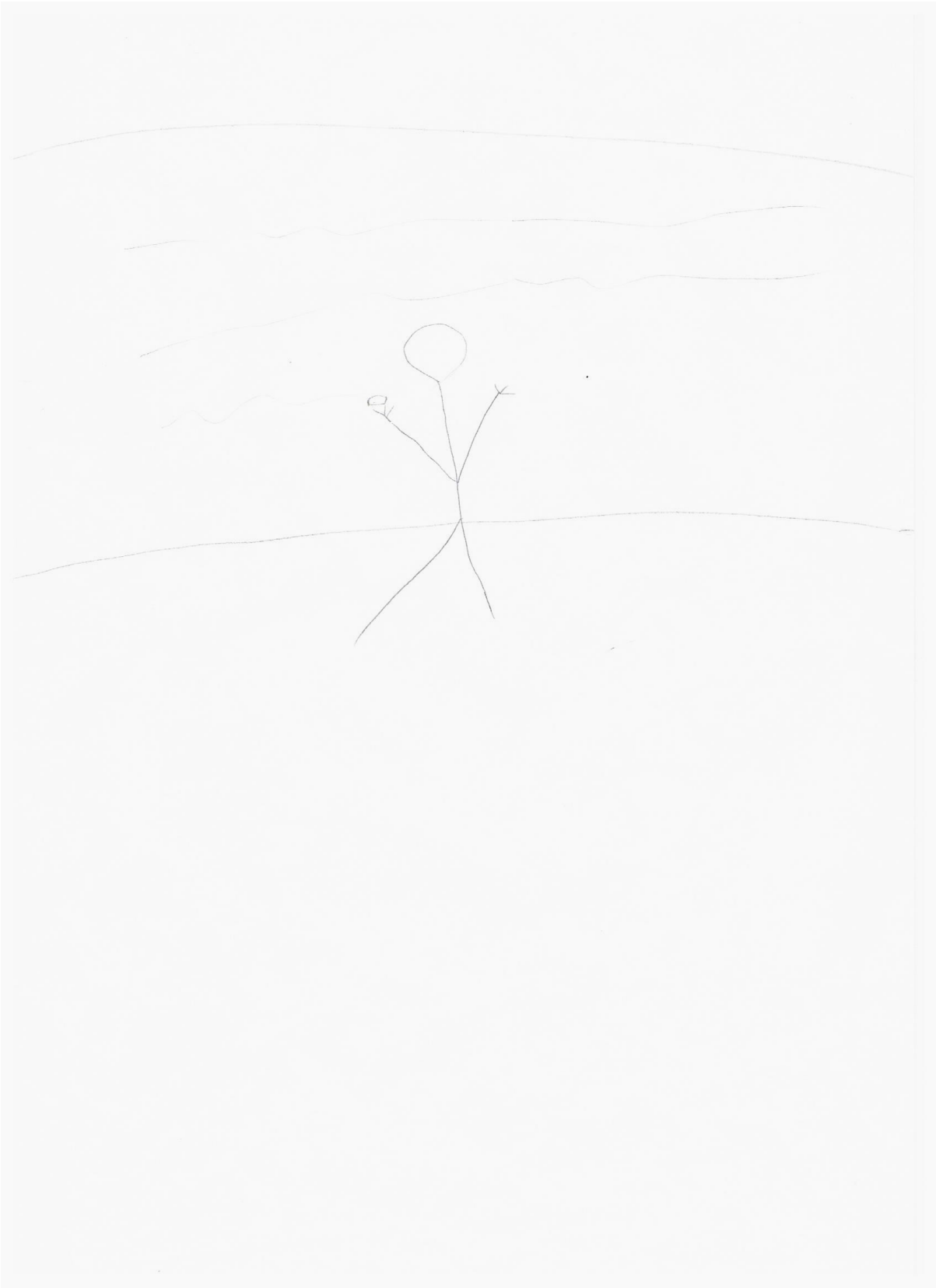
ANNEXE X. 1. Protocole de TAT (interrompu) d'Ophélia

Comportement : Ophélia se tient assez voûté et semble éviter notre regard.

Pl 1	C'est un étudiant violoniste qui a l'air, j'sais pas, déçu, pas content (?) peut-être parce qu'il ne sait pas jouer du violon.
Pl 2	Ça fait penser à euh... à l'époque dans la campagne avec des femmes qui font tout le ménage et tout ça. Comme des esclaves. (Et l'homme?) J'saurais pas dire.
Pl 3	Une femme triste, j'sais pas, qui a été battue, frappée et c'est tout ce que j'pourrais dire
Pl 4	J'sais pas une femme accrochée à son homme qui a l'air pressée de partir. C'est tout.
Pl 5	Une vieille femme qui a l'air fâchée, contrariée (?) Elle regarde dans la pièce après je sais pas. [Ophélia, manifestement mal à l'aise, dit ne pas souhaiter continuer, sans justifier son choix d'arrêter. Nous la remercions pour sa participation.]

ANNEXE X. 2. Deux Dessins d'Ophélia





ANNEXE XI.1. Protocole de TAT d'Oscar.

Pl 1 B1-3	C'est un petit qui aime le son du violon. On dirait qu'il essaye de se connecter avec le violon (?) faire qu'un avec le violon.
Pl 2 B1-3	Iil saisit la planche] C'est une dame dans le désert (elle n'est pas toute seule) Elle est avec un homme avec un cheval et une dame enceinte. On dirait c'est triste. On dirait qu'elle quitte son village, qu'elle va partir.
Pl 3	Je pense que la dame est en train de pleurer. Elle se suicide mais arrête au dernier moment et s'est mise à pleurer.
Pl 4 B1-3	C'est un couple, la femme demande l'attention de … en fait le monsieur il regarde quelque part d'autre, il s'intéresse pas à sa femme et sa femme elle le regarde avec un regard qui aimerait que son mari il s'intéresse à elle, qu'il la regarde et lui il est préoccupé par quelque chose d'autre.
Pl 5 B3-1 B1-3	C'est une dame elle fait assez énervée, comme si elle avait vu un étranger dans sa maison.
Pl 6GF	C'est une dame qui est assise et derrière elle, y a un monsieur. Et la dame elle a l'air d'être choquée de voir le monsieur en fait. Elle est choquée de voir le monsieur. C'est toutes les feuilles là ! [il désigne la pile des planches du TAT posée sur le bureau] (non, non, c'est pas toutes les feuilles.) [nous lui désignons les planches restantes pour la passation] Toutes celles-là ! là ! Pff. (bon, là il n'y en a pas beaucoup.) J'dois toutes les faire ? (euh... on peut en enlever quelques-unes) Je suis fatigué. [finalement nous avons enlevé seulement la planche 19].
Pl 6BM B1-3	[long temps de latence] Y a pas grand chose à expliquer. [long temps de latence] (Qu'est ce qui pourrait se passer?) On dirait que c'est sa mère et ils sont tristes, déçus, je ne sais pas pourquoi.
Pl 7BM B1-3	C'est deux monsieurs. Il y a celui du bas on dirait qu'il est un peu blasé, comme si lui [personnage de gauche] il lui demandait de faire un choix. Euh … un choix... (?) Un choix décisif dans sa vie.
Pl 8BM	Je pense que c'est des méchants. Ils veulent prendre quelque chose dans le corps du monsieur. Peut-être un rein ou un truc comme ça et ça c'est la dame de la police… et elle va essayer de les empêcher.
Pl 10	J'sais pas.[il lève la tête, nous regarde et nous avons le sentiment qu'il attend une aide de notre part] (Je ne peux pas vous aider … enfin, si un petit peu mais …) Je vois rien là ! (Ben vous voyez déjà …). Un monsieur et je pense une dame. (Oui, alors, quelle serait l'histoire?) En fait on dirait qu'ils sont en train de se décomposer (carrément!) Ils disparaissent comme ça. [il désigne des parties sombres de la planche] Il y a des bouts de leurs corps qui

	disparaissent.
Pl 11	C'est une falaise, c'est une route dans les … Ah ! Mais c'est un dragon ça ?! [semble attendre une approbation de notre part] (On pourrait imaginer que s'en est un) C'est une montagne. On peut voir qu'il y a une route, qu'il y a un trou où il y a un dragon qui s'infiltre et on peut voir que là, y a un monsieur qui se bat avec des taureaux. (Est-ce-qu'il y a un lien entre toutes ces choses?) non
Pl 12BG	C'est un arbre au bord de la mer et à côté de l'arbre, il y a un petit bateau qui, je pense, est sorti de l'eau et qui est … avec la marée [il fait un mouvement de poussée avec bras et mains pour désigner la marée qui pousse le bateau sur la rive. Il fait ceci en nous regardant comme s'il attendait que nous traduisions ses gestes en mots] (D'accord, avec la marée il est allé s'échouer sur la rive.) Voilà.
Pl 13 MF	Un monsieur et une dame, euh !... C'est comme dans les films ! [il dit cela avec le sourire et nous avons l'impression qu'il est particulièrement enthousiasmé par l'idée de scénario qui vient de naître] Je pense qu'ils se sont rencontrés en boîte, ils étaient bourrés, après ils sont allés chez le monsieur et quand il s'est réveillé, il avait mal à la tête et il savait pas c'était qui la dame.
Pl 13B	C'est une grotte ? (Ça pourrait) Je sais pas (L'important c'est ce que vous vous pensez et …) C'est un enfant. Moi je pense que c'est un enfant à l'entrée d'une mine et il ne veut plus travailler.
Pl 16	(Alors ça c'est une planche spéciale, c'est vous qui racontez ce que vous voulez.) Pas d'image, pas d'histoire monsieur. (Ben si justement, c'est fait exprès. C'est comme si bon, vous aviez un stylo et que vous deviez écrire une histoire. Donc là vous n'avez pas de stylo, donc c'est avec votre parole, vos mots que j'attends que vous racontiez une histoire) J'invente une histoire comme ça ! (Oui, comme ça. Comme ça vous vient). Euh !... C'est l'histoire d'un jeune, il aimait pas l'école mais il aimait vraiment le foot et il voulait en faire son métier. Du coup, il joue au foot, il va dans les centres de formation et pour être footballeur il faut avoir des bonnes notes. Du coup, il a été obligé de travailler à l'école, il a tout fait pour réussir et finalement il a réussi. Il a eu de bonnes notes et après il a intégré le centre de formation et voilà. (C'est une belle histoire et qui se finit bien en plus.)

ANNEXE XI.2. Protocole de Rorschach d'Oscar

Comportement : Il manipule beaucoup les planches et se saisit de chacune sauf de la planche IX qu'il touche du bout des doigts, comme s'il appréhendait quelque chose et qu'il avait besoin de mettre de la distance. Il parle parfois fort, augmentant soudainement le son de sa voix, ce qui provoque chez nous un effet de surprise et d'effraction, assez désagréable. Nous sentons chez lui une excitation qui se traduit dans ces oscillations de voix soudaines. Juste à la fin de la passation, le portable de l'éducatrice de classe relais sonne dans le bureau où nous conduisons l'entretien et Oscar se saisit de l'occasion, du moins c'est notre impression, pour s'éclipser. En effet, il prend le portable de l'éducatrice, ouvre la porte et l'appelle. Puis, positionné entre le bureau et le couloir, il nous demande si notre entrevue est terminée et s'il peut partir pour lui amener son portable. Nous l'autorisons à partir. Cette sortie fait, selon nous, directement écho à la dernière réponse de la planche X du Rorschach. Après la passation du Rorschach et une fois sorti de la salle d'entretien, Oscar semble particulièrement agité comme s'il avait de l'excitation à décharger. Il fait des petits mouvements du corps que nous pouvons assimiler à de la danse et à des impulsions gestuelles, et, soudainement, sans crier gare, il agresse physiquement un camarade en lui donnant une série de coups de poings dans l'épaule et un coup de pied. Cette agression est extrêmement brève et le camarade attaqué semble plus surpris qu'énervé. L'éducatrice qui a assisté à la scène est également surprise. Cette agression nous donne l'impression d'une décharge aveugle momentanée qui n'a pas vraiment valeur d'agression mais qui est plus un jeu violent avec l'autre. Cette brève agression se passe dans un espace donnant sur les toilettes, quelques minutes avant que les élèves n'aillent à la cantine.

I			
1	Ça veut rien dire ! Un monstre	La tête du monstre, là les yeux, il a quatre yeux (det blancs). Le nez, la bouche, les cornes et les joues.	G F+/- (Hd)
2	une chauve-souris	Elle a quatre yeux elle aussi	G F- A
3	une citrouille	[parle fort en disant cela]	G F+ Obj
II			
4	∨ > ∧ C'est dans quel sens ? C'est n'importe quoi ça ! Ah oui ! [fort volume sonore de la voix] C'est deux ours comme ça .[il mime] C'est tout. C'est symétrique ? (Oui)	C'est que la partie noire. Moi je pense que c'est un ours mais vu que c'est symétrique, ça fait deux ours.	D F+ A2, Symétrie, choc
III			
5	[rires] ∨ Qu'est ce que c'est que ça ? On dirait des gens. On dirait un petit enfant mais c'est que là. On dirait deux petits enfants et	Les têtes de deux enfants (det inf centraux)	D F- Hd2

6	là en haut c'est deux canards. [rires]	[il montre la moitié inférieure de la planche] Ça je sais pas ce que c'est.	D F+/- A2
IV 7	∨∧∨ Un aigle	[Il mime la posture de l'aigle]	G F+ A
V 8	Un papillon	Les papillons ont des antennes toujours comme ça.	G F+ A
VI 9	Un dragon ? Je sais pas un dragon. Il est dur !	La tête et y a ses ailes au dessus de ses pattes. J'pense que la tache elle continue [c'est à dire qu'il pense qu'on ne voit qu'une partie du corps du dragon. Le reste du corps n'étant pas figuré sur la planche]	G F+ (Ad), choc
VII 10	∨ C'est quoi déjà les … J'crois c'est des hippocampes avec de la fumée qui sort de leurs têtes.	Un hippocampe avec de la fumée, c'est tout.	G F- A, fumée pénétration
VIII 11	Eux je les ai vu les deux là mais j'ai oublié comment ça s'appelle. peut-être une panthère.		D F+ A, Ban
12	Ah ! Il y a des lions		D F- A
13	[il tourne plusieurs fois la planche] Ça me fait penser à un bateau	Mis tout rassemblé, ça me fait penser à un bateau.	G F+ Obj
IX 14	[Il touche la planche du bout des doigts alors qu'il n'hésitait pas à se saisir de toutes les planches précédentes. Il la fait tourner, en la faisant glisser sur le bureau du bout des doigts. Après un long temps de latence, il dit] Je sais pas.	Le truc orange ça me fait penser à la forme de la Guadeloupe.	Refus
X			

15	Ça je sais, c'est plein d'animaux qui essayent de prendre la fuite. Ils courent, ils courent, ils courent. Quand je dis des animaux, c'est peut-être des extraterrestres. Ça ressemble pas à des animaux.	La sortie est ici	Gz ka (A) pénétration (fuite par la porte de sortie)

La planche préférée : la planche I « *parce que ça ressemble à une citrouille et à un dragon »*
score barrière/pénétration :0/2

ANNEXE XII.1. Protocole de TAT de Selma

Pl 1 B1-3	Un enfant, on dirait qu'il en a marre, il est plus fatigué qu'il en a marre. C'est un instrument, il ne veut pas jouer du violon ou il est fatigué d'en jouer.
Pl 2 B3-1	Une fille, elle n'a pas l'air âgée. Elle a l'air inquiète. Après elle, elle est enceinte mais je sais pas ce qu'elle fait, elle se repose, elle a les yeux fermés. On dirait qu'ils travaillent tous sauf elle [fille au premier plan]. Elle [la fille au premier plan] a l'air plus soignée que elle. Il y a un homme torse nu avec son cheval. Ils ont des chevaux. Je sais pas. (Est-ce-qu'il y a un lien entre les personnages?) La fille au premier plan n'a pas de lien avec les autres. Elle surveille quelque chose.
Pl 3 CF-1, CL-2 B1-3	Une dame triste qui pleure, on ne la voit pas.
Pl 4	Un couple, la dame essayerait de l'empêcher de partir je pense, ou à faire quelque chose et on dirait que lui dit non.
Pl 5 B1-3	Une vieille. On dirait qu'elle surveille quelque chose ou quelqu-un. Elle a l'air inquiète. Elle surveille quelqu'un ou a peur que quelqu'un rentre chez elle.
Pl 6GF CF-1	Un monsieur et une dame qui se parlent. Ça se voit que c'est des riches, après rien de spécial.
Pl 7GF	Une enfant avec sa mère. On dirait qu'elle lui lit une histoire et on dirait que sa fille s'en fiche.
Pl 8BM CL-2	Un enfant, on dirait qu'il a une arme à la main, mais derrière il y a des gens qui font quelque chose à une dame. On dirait que… je sais pas si il va la tuer (?) on dirait qu'il est plus en train de la libérer en fait. J'sais pas en fait, j'arrive pas à voir.
Pl 9GF	Deux filles, belles, en robe de soirée, elles sont pressées je dirais … (Pressées?) D'aller en soirée. Mais on dirait que elle, à l'arrière plan, se méfie de quelque chose. Elle, elle voit pas, elle. (?) Elle a des habits dans la main. Elle est déjà coiffée mais pas habillée. Peut-être qu'elle n'a pas le droit d'y aller.
Pl 10 CL-2, B1-3	Un homme et je sais pas si c'est un homme ou une femme. À droite ça doit être sa femme. Donc soit il la rassure soit … ça se voit qu'il la rassure, en plus ils ferment les yeux.
Pl 11	Un gros cailloux. On dirait un euh... on dirait une cascade, c'est bizarre parce que il y a de l'eau, là il y a des cailloux et là il y a quelque chose. La guerre. C'est quoi ça ? On dirait un animal.
Pl 12BG	Une forêt, un arbre, une barque.

Pl 13MF	Une dame, un monsieur. La meuf, soit elle dort … il cache sa tête... soit il est fatigué, il vient de se réveiller avec la dame soit … (?) C'est bizarre parce que il n'y a qu'une place dans le lit de la dame, donc il n'a pas dormi avec elle (?) soit il a vu quelque chose qu'il ne voulait pas voir.
Pl 19	On dirait un sous-marin. Là c'est l'eau. En haut c'est des vagues. À moins qu'il soit déjà sous l'eau.
Pl 16	Je me vois aux Seychelles avec des esclaves à mes pieds, en train de me faire bronzer (?) C'est tout.

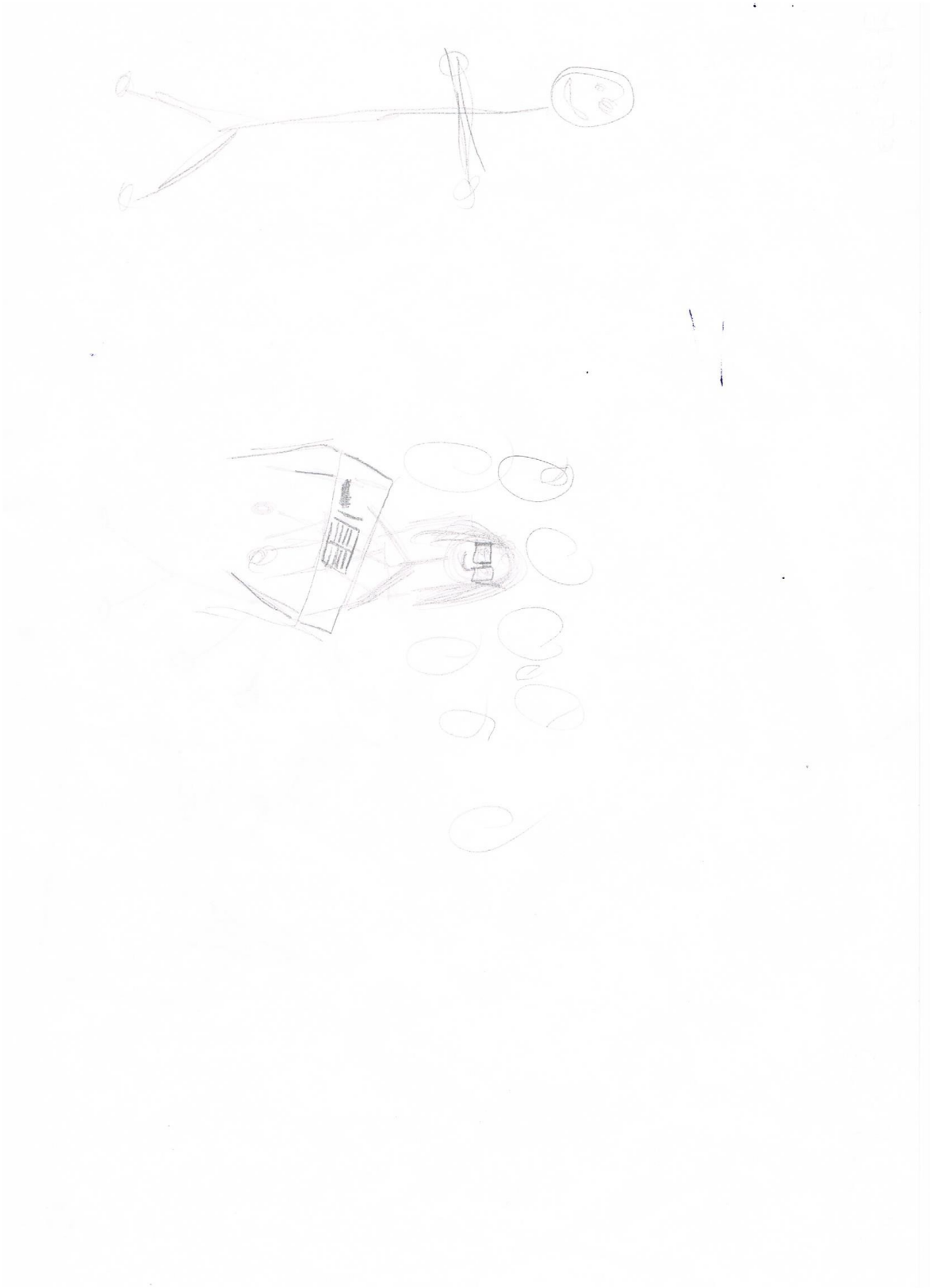
ANNEXE XII.2. Protocole de Rorschach de Selma

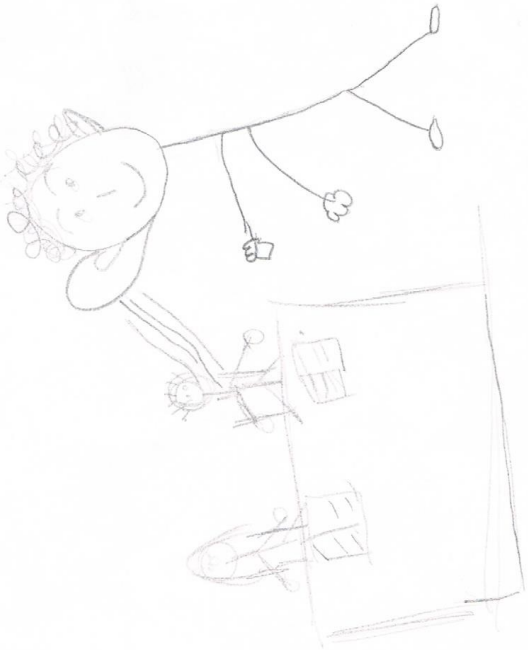
I 1	Une tête d'un animal, le renard		Gbl F+ Ad
II 2	Un cœur. C'est le même cœur qui est là mais séparé. (c'est un ou deux cœurs ?) Un cœur.	On dirait qu'il (le cœur) revient là mais séparément. (première version du cœur unifié = det rouge inférieur ; deuxième version du cœur divisé = les deux det rouges supérieurs)	DD FC- Anat, Symétrie pénétration
III 3	C'est bizarre. Une personne, en fait là, mais on dirait [elle rapproche son visage de la planche comme pour mieux voir] que là c'est une branche.	On dirait pas un être humain. C'est le haut d'une personne (moitié supérieure noire), mais là c'est une branche (moitié inférieure)	DD F- (H), Bot, Choc
IV 4	Je vois pas. Une tempête, non ?	Impression de profondeur (axe central)	Dd E Frag, pénétration
V 5	On dirait des pinces de euh.. un truc qui si il pince on peut mourir ...un scorpion. Et on dirait la forme d'un papillon. Là c'est la tête. Un papillon qui peut nous tuer.		GCont F- (A), agression
VI 6	Elle ressemble un peu à l'autre (Pl IV), on dirait une tempête au centre.	(axe central sans les extrémités supérieure et inférieure de la tache). C'est une tempête plus calme (que la tempête de la Pl IV). (?) C'est la forme.	D F- frag, pénétration
VII 7	[Elle se saisit de la planche, alors qu'elle ne l'avait pas fait avec les autres. Elle la tourne dans différents sens] C'est bizarre. Ça me fait penser à rien en fait. La pose d'un chien (?) Quand il se	Cette tache elle est bizarre. Elle veut rien dire ! Je comprend rien de ça !	D ka A, choc

	lève comme ça [elle mime la posture du chien]		
8	et une tête	Une tête d'enfant mais à l'envers (c'est à dire tournée vers l'arrière par rapport au buste)	D F+ Hd
VIII			
9	C'est beau ça ! (?) C'est pas sombre, c'est bien fait. Un animal, un puma		D F+ A, choc
IX			
10	[Se saisit de la planche] du feu tout en haut		D C Élément, pénétration
X			
11	une fleur		D FC+ Bot
12	des feuilles		D FC+ Bot

Score Barrière/Pénétration : 0/4

ANNEXE XII.3. Deux dessins de Selma





ANNEXE XIII.1. Protocole de TAT de Sinan

Pl 1	Un élève en train de réfléchir. Il ne comprend pas les exercices et il essaye de comprendre.
Pl 2 CF-1	Des élèves qui ont la chance d'aller à l'école et d'autres en train de travailler. Je suis pas sûr. (Y a-t-il un lien entre les personnages ?) Peut-être c'est leur parents. Les parents sont au travail et la fille va à l'école.
Pl 3 CF-1	Elle est fatiguée (?) Elle a trop travaillé.
Pl 4	Ça j'sais pas. (?) L'homme est énervé et la femme retient l'homme pour que ça n'aille pas trop loin. (Y a-t-il un lien entre eux?) Peut-être qu'ils sont mariés.
Pl 5 CF-1	Peut-être qu'elle est en train de vérifier (?) qu'il n'y a personne dans la salle.
Pl 6BM CF-1	Un monsieur en train de parler à son patron. (son patron !?) J'sais pas si c'est une dame ou un monsieur. Ou c'est sa mère peut-être (qu'est-ce-qu'ils se disent?) J'sais pas je pense qu'elle lui fait la morale.
Pl 7BM	Là je sais pas. Peut-être qu'ils sont en train de parler d'une histoire, d'une affaire. (?) Ils ont eu un vol et ils font un plan pour essayer d'arrêter la personne.
Pl 6GF	Un homme qui parle à une femme. Ben j'sais pas, il est tombé amoureux d'elle et il lui parle pour euh... j'sais pas
Pl 8BM	Deux personnes en train de planter l'autre personne. (?) Après j'sais pas, elle guette [la personne au premier plan].
Pl 10 CF-1	Deux personnes en train de se parler ou qui dorment ensemble vu qu'il fait noir et qu'elles ont les yeux fermés.
Pl 11	Ça se passe dans les montagnes, je vois que ça.
Pl 12BG	Une image de la nature. Un bateau, c'est tout. (?) Peut-être qu'ils l'ont abandonné. C'est cassé ici donc … [il pointe du doigt la barque]
Pl 13 MF CF-1	Un homme qui se réveille pour aller au travail. Je vois que ça.
Pl 19	Un animal est sur le toit d'une maison après je sais pas.
Pl 13B CF-1	Un petit garçon qui attend quelqu'un. (Il attend?) Dehors.
Pl 16	Une personne qui avait besoin d'argent et volait des choses et les revendait pour se faire de l'argent. Des voitures, des objets de valeur, colliers, bracelets, des arrachés de téléphones, des trucs comme ça. (Et à la fin?) À la fin, il a fait son argent et il a arrêté.

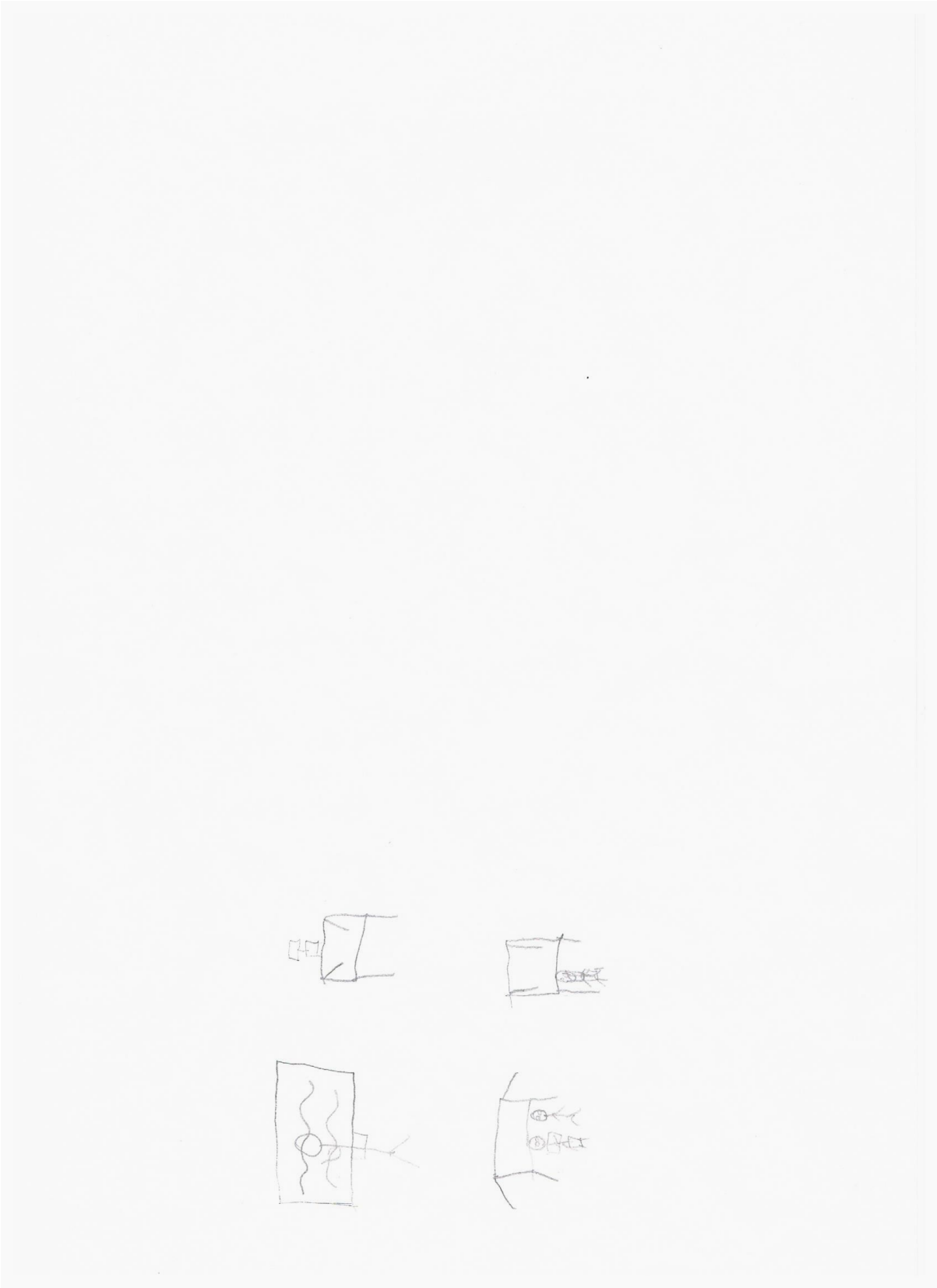
ANNEXE XIII.2. Protocole de Rorschach de Sinan

I 1	Un loup	Une tête de loup.	G F+ Ad
II 2	∨ Un animal qui saigne		Gbl F- A, sang
III 3	Des personnes qui sont en train de tenir quelque chose.		D K H
IV 4	Un arbre après rien.		G F+ Bot
V 5	Un animal qui vole, une chauve souris.		G ka A
VI 6	La peau d'un animal étalée sur le sol.		G F+ Ad, Ban
VII 7	Une écharpe.	C'est la forme.	G F+ Obj, Barrière
VIII 8	Des animaux en train de monter sur un arbre, un truc comme ça.	On dirait un lion et l'arbre il faut l'imaginer.	G ka A, Bot
IX 9	∨ Une plante.		D FC – Bot
X	Plusieurs animaux de plusieurs races.		
10	Des serpents		D F+ A
11	des chiens,		D F+ A
12	des crabes,		D F+ A
13	on dirait des loups.		D F+ A

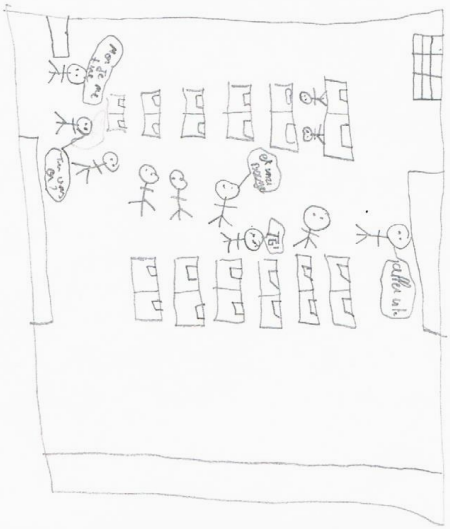
Planche préférée : planche X « *parce qu'il y a plusieurs animaux et c'est une planche où on comprend, enfin on comprend un peu.* »

score barrière/ pénétration : 1/0

ANNEXE XIII.3. Dessin de Sinan



ANNEXE XIV Dessin d'Ibrahim



ANNEXE XV Dessin de Yassine

ANNEXE XIV

Entretien avec Madame B

Nous n'avons pas allumé le dictaphone dès le début de l'entretien avec Madame B.

Nous commençons par lui demander ce qu'elle observe sur le plan du comportement. Elle nous dit que, lors de l'entretien d'accueil des élèves en classe relais et durant la première semaine de la session, les adolescents généralement se montrent sages « *tout va bien* ». Elle dit qu'il y a « *une petite période de tranquillité* » et la deuxième semaine ils font « *une démonstration de ce qu'ils savent faire* ». Elle désigne ainsi un "savoir faire" qui relève plutôt d'un comportement perturbateur en classe.

Nous commençons la retranscription de l'entretien à ce stade.

Madame B : Je pense que l'enseignant conserve quelque soit la personne l'image de mauvaise objet. De celui ou celle qui l'a conspué, qui l'a rabaissé et qui ne lui fait pas confiance. C'est vrai que pour eux l'enseignant c'est celui qui note. Or moi je ne note pas et je leur demande énormément de s'auto-évaluer, mais avec des grilles de suivi, et ça c'est très très difficile pour eux et du coup... Difficile de voir que euh!.. l'expression « *ouais, ouais! je sais. mais non mais ça je le sais* » n'est pas suivi d'une réussite ensuite au moment de la restitution. Et en fait, euh … c'est difficile je pense, pour ces adolescents, et d'être en réussite et d'être en difficulté, parce que, quand ils sont en réussite ça leur prouve qu' ils peuvent effectivement mettre en place des compétences pour progresser, et du coup ça va leur demander des efforts, donc il va falloir qu'ils s'y mettent, parce qu'on en a des preuves et sur des choses simples... Par exemple, moi je leur demande chaque jour de choisir leur devoir pour le lendemain, sachant que ce ne sont que des devoirs de restitutions et ce que je leur demande c'est de préparer en classe le document qu'ils vont avoir dans la poche pour le sortir dans le bus et l'apprendre par cœur. Ça ne doit être dans la consigne que du par cœur. Or table d'addition et de multiplication ça oblige à synthétiser quelque chose.

Alors, c'est quoi des devoirs de restitution ?

C'est j'apprends, je mémorise et le lendemain je restitue. J'écris ce que j'ai appris par cœur. Mais, euh !… tout ça, en fait, ça les implique, parce que c'est eux qui choisissent; et quand ils disent « *ben je sais pas* » euh … « *ben vous avez corrigé* ». « *Combien de réponses correctes étaient attendues ?* » « *combien vous en avez faites ?* » « *ah ben je sais pas* ». « *Sur quoi vous avez travaillé* ». « *Ah ben c'était comme ça dans ma tête* ». « *Non vous savez la consigne, c'est je prépare un document* ». et, tout ça, ça les renvoie à leur responsabilité d'élève en fait, parce que c'est pas difficile. Ça peut être cinq mots, mais il faut que ce soit cinq définitions.

D'accord

Donc euh... ils sont... ça les met devant ce qu'ils ne font pas, et ça c'est un peu compliqué. Après, quand on montre comment on peut avancer... à plusieurs reprise j'ai eu des élèves, des élèves différents qui ont dit « *oh mais c'est la première fois que j'retiens un truc depuis 4 ans !* » ou « *ah mais j'suis capable de m'en souvenir* », alors, points de suspension, et qui, du coup, le lendemain lâchent l'affaire parce que la réussite c'est pas dans leur cabas quoi.

D'accord !

Je pense qu'ils ont une idée d'inaccessibilité de la réussite. C'est pas clair ?

Si! euh … après avoir verbalisé l'idée qu'ils pourraient réussir

Voilà, après avoir constaté eux-même qu'ils avaient réussi, en fait ils lâchent prise dès le lendemain. C'est extrêmement compliqué j'ai l'impression la relation à …

La réussite

À la réussite et à …

Oui ?

À croire à un avenir modifiable. Parce qu'en fait, ça a un rapport avec le ressenti du prof euh... ce sont des élèves qui sont à un moment donné définis comme des mauvais élèves, soit dans leur acquisition des savoirs, soit dans leur comportement. En fait, si ils sont mauvais au niveau des

savoirs, ils vont s'agiter parce qu'ils vont s'ennuyer ou avoir peur de s'y mettre quoi. Ils s'agitent, donc on mélange le travail que produit l'élève à la personnalité de l'élève, et ça c'est difficile parce que après ils ont cet écriteau mauvais élève, mauvais. Mauvaise personne, et, pour donner raison à l'adulte, ils vont montrer l'éventail de leurs capacités, entre guillemets, dites mauvaises, quoi.
Mais cet écriteau de mauvais élève est-ce-que quand vous les recevez, on va dire durant les premiers entretiens, est-ce-que vous ressentez ça, comment vous l'observez ou est-ce-que …
Alors moi je pose aucune question sur euh!...
Ou est-ce-que c'est l'établissement qui vous l'envoie qui vous fait ressentir ça ?
Alors vous savez on a un PPRE Projet Personnalisé de Réussite Educative dans lequel il doit y avoir des observations positives et des observations négatives et les objectifs. Des objectifs éducatifs et des objectifs scolaires enfin pédagogiques. Donc on a quand même par exemple l'élève que je soupçonne d'avoir un TDAH, lui, c'est la première fois, il n'a aucun point fort. Il n'a que des points faibles. Or c'est un élève que l'on met ici en inclusion, ici en EPS, et les professeurs d'EPS sont dithyrambiques.
D'accord...
Sur sa posture au milieu apparemment d'un … c'est un élève qui participe voilà excellemment au milieu d'un groupe classe qui est très problématique. Voilà donc euh ... le sentiment d'être mauvais ils l'ont en général depuis longtemps, et il peut être aussi lié à l'administration, parce que c'est des élèves qui ont souvent eu affaire à des sanctions. Donc mauvais va de paire au niveau du comportement et du travail. La notion aussi de « *il fait exprès* », donc il n'y a pas de recul de la part des enseignants des collèges d'origine.
Ah oui ?
« *Il le fait exprès* », donc euh c'est attribuer bien peu de chance pour modifier la situation. Donc quand ils arrivent ici, moi je leur dis qu' on est à leur disposition. Qu'on est là pour les aider, mais qu'à un moment donné c'est eux qui peuvent faire en sorte de s'aider eux-mêmes, et c'est là où c'est difficile, quand ils se rendent compte qu'en fait ils ont à leur disposition des outils euh... des adultes dont ils ne s'emparent pas, et, s' ils ne s'en emparent pas, ça devient violent dans la classe relais; donc ils peuvent aussi être dans le reproche. C'est à dire qu'ils vont reprocher... alors après c'est de la psychologie de l'adolescent, c'est pas moi le psy.
Vous êtes confrontée à ça de toute façon, donc …
Mais, euh!.. le côté j'vais voir jusqu'où elle va tenir la prof, jusqu'où j' peux aller pour qu'elle tienne. Donc, moi, ma … ma réserve personnelle [petit rire] ma défense personnelle c'est... euh ! … la violence physique. À partir du moment où il y a des gamins qui se tapent dessus ou euh !… un geste de menace sur moi par exemple, c'est terminé. Enfin je demande à ce que l'élève soit sanctionné voire exclus définitivement. Après, dans le langage, ils ont énormément de gros mots, d'insultes ou tutoiement. Moi je vouvoie les élèves, ça me permet d'avoir une distance par rapport à eux puis ça me permet de jouer quand ils me disent euh, mais « *vous me parler qu'à moi !* » « *mais non vous ça s'adresse à toute la classe.* » Pirouette, je m' défends, je me protège comme je peux et euh... qu'est-ce-que je voulais vous dire? euh oui, le problème du langage c'est que euh.. leur langage est souvent définitif ,un... euh!... « *c'est de la merde, tu me fais chier !*» ou euh … et à chaque fois je leur renvoie que ça, mais ça on sait déjà, que c'est des scènes qui existent dans leur quotidien.
Mais ils vous vouvoient ou vous tutoient en général ?
Quand ils sont en colère oui. C'est des marques de colère. Bon après, ça peut être volontaire ou pas parce qu'ils sont partis dans une spirale infernale de colère du coup ils tutoient tout et n'importe quoi enfin, y compris la porte.
[Nous rions]
Mais il y a quand même la démarche : j'te tutoie parce que tu ne vaux rien. donc euh, le fait que moi je les vouvoie ça me permet d'avoir de la distance, mais ça leur montre aussi qu'on peu travailler en ayant de la distance et le discours euh!.. Je l'aime ou je la hais, j'aime tel(le) prof donc je travaille pour lui ou elle je le hais donc je ne ferai rien dans sa matière
Ça c'est quelque chose qui …

C'est récurrent
Oui ?
Ah, oui! oui! c'est systématique ! C'est des jeunes qui ont beaucoup de blessures, des blessures narcissiques à la pelle, euh!.. mais aussi, du coup, ils ont des émotions qui peuvent être exacerbées. Très sensibles à juste un regard ou un geste. Il m'a pas parlé depuis une heure, c'est parce qu'il m'aime plus, enfin vous voyez c'est … ça peut être les extrêmes euh …
Ils vous font des reproches par rapport à l'attention ? Vous n'êtes pas assez attentive ?
Non, le plus souvent quand ils font des colères, moi je leur dit « *mais vous vous parlez à vous même là. Moi j'ai rien fait. Il ne s'est rien passé ce matin en rapport avec ça.* » vous avez euh … et puis ce phénomène de violence là « *vous le savez tous* », pour les autres (élèves) c'est « *oh ouais !* » c'est le gros spectacle quoi, c'est génial (d'assister à une scène de violence).
Oui ?..
J'dis « *ok mais tout le monde peut le faire ça* » et du coup j'essaye, je fais un gros travail sur moi-même de surtout pas rentrer dans le jeu de « *mais taisez-vous !* », « *mais asseyez-vous !* » « *vous dites n'importe quoi !* » ou « *vous sortez !* ». Mais juste « *vous vous rendez compte que ça tout le monde l'a déjà entendu* », « *ça n'a aucun rapport* ». Donc « *vous reprenez votre travail* » et ce que je leur dis c'est que ... il y a toujours un moment où ils vont venir s'excuser, j'dis « *ben ok et ça va changer quoi* ». Euh et là je leur dis « *pour moi les excuses en fait c'est juste voir que vous ne recommencez pas, ou voir que vous vous retenez ou que vous utilisez bien les possibilités* » … « *est- ce-que je peux me calmer de l'autre côté (dans un autre espace de la classe relais), est-ce-que je peux boire un verre d'eau, ça va me calmer, vous voyez* ». Donc à chaque fois je les renvoie à leur responsabilité. C'est … je pense que c'est difficile pour eux. Et il y a aussi les élèves qui viennent me voir en me disant « *mais pourquoi vous vous laissez parler, insulter comme ça ?* » Et donc je leur dis « *mais c'est pas à moi qu'ils parlent c'est à eux et même si je les sanctionne qu'est-ce-qu'il va se passer ? qu'est-ce-qu'il faut comme sanction ?* » vu qu'à chaque fois c'est exclusion puis exclusion définitive. Je dis « *d'accord donc tel élève est en cinquième, tel élève est en troisième, exclusion définitive. Qu'est-ce-qu'ils vont devenir ?* » « *Ah ben il vont changer de collège* » « *oui, alors par exemple en ce moment au mois de mai il n'y a plus d'exclusion définitive, hein! il y a des directives académiques. Les collèges ne font pas ça. Ça veut dire que l'élève va rester chez lui ne va pas préparer son brevet, ne va pas préparer ses désirs de formations, ne va avoir aucun contact au collège. euh! est-ce-que c'est vraiment enviable ? Est-ce-qu'ici on est pas vraiment en classe relais pour avoir une deuxième chance ?* » Ça au bout d'un moment ils finissent par le dire même avant que je le prononce moi de dire « *oui! Mais, bon, euh ...j'ai une deuxième chance* » C'est à dire donc certains ont un recul et réfléchissent. Le terme de "deuxième chance" ça les marque, je dirais.
D'accord !
Bon ben, après la jeune fille avec qui j'étais au téléphone euh !… non (fait un commentaire sur sa difficulté à formuler sa phrase) la jeune fille dont je parlais au téléphone avec sa maman euh!, elle est dans la violence systématique. Elle a des problèmes personnels qui sont monumentaux, mais ce qu'il y a c'est qu'elle est tout le temps dans la violence verbale et tout le temps en essayant de fédérer les autres contre la prof. Donc là j'ai appelé l'assistante sociale et j'ai appelé la maman après, en disant que, ben... soit elle comprend son intérêt à être en classe relais, soit elle arrête ça parce que moi je peux pas gérer le fait qu'elle soit dans la manipulation du groupe contre le prof.
Comment ça se manifeste cette tentative de fédérer les autres ?
Oh ben c'est « *non mais t'as vu. non mais elle est folle celle-là !* » et du coup quand ils sont interpellés de cette façon là « *ah, ouais! Ouais! T'as raison! T'as raison !* » Et puis ça monte ! C'est simple hein?.. mais tous ne le font pas
Est-ce-qu'il y en a qui vous défendent, même si vous n'avez pas besoin d'être défendue , mais qui prennent cette position là ?
C'est ça, c'est ça (dit cela pour confirmer mon changement de formulation). C'est ça qui est compliqué, c'est que ceux qui interviennent en disant « *Mais ferme ta gueule ! Mais t'as pas à parler comme ça aux autres* » là, moi je leur dis... euh !.. je suis d'accord avec l'idée mais c'est pas à

vous de le dire et ces termes là ne sont pas les bons, ne sont pas possibles ici. Moi je reste toujours sur la qualité du vocabulaire, justement pour être euh …

Oui! Ce n'est pas le même langage

Pour me protéger aussi moi, pour ne pas rentrer dans l'escalade des sentiments négatifs agressifs quoi.. hein!. Moi je pars du principe qu'il ou elle ne va pas bien, donc il dit n'importe quoi, enfin des choses qu'on a pas à entendre là. Ça ne regarde que lui, ça ne nous regarde pas nous. Mais, le problème de cette jeune fille c'est effectivement qu'à chaque fois elle fédère le groupe sur elle, groupe qui ne demande que ça, parce que du coup on peut s'arrêter de travailler, mais c'est exactement ce qui se passe en classe. Mais cette jeune fille elle n'est pas passée à la violence physique, ni sur les élèves, ni sur les... mais euh !… cette jeune fille s'est permis d'avoir un geste de caresse sur un des adultes de la classe. Elle a essayé de nous manipuler, de nous monter les uns contre les autres en venant me voir pour me dire donc qu'un de mes collègues était furieux parce que je ne me faisais pas du tout respecter. C'était une conversation très tranquille, très posée d'adulte dans le mini bus et ma collègue éducatrice ne nous a absolument pas entendues, alors qu'on était sur la même banquette et euh... vraiment c'était important qu'elle me dise que grâce à ce collègue qui leur donnait des punitions, qui leur faisait faire des lignes le midi et qui leur interdisait des activités précises qu'ils adoraient. Ben, comme, ils ou elles respectaient cet adulte là et que, de temps en temps, ils me respectaient un peu plus moi. Mais que mon collègue était très très énervé parce que je ne faisais jamais rien pour me faire respecter.

Mm, d'accord...

Voilà donc tentative de manipulation, monter des adultes les uns contre les autres ce qui pour une jeune fille de 13 ans est quand même fort. Hein !

Oui, inquiétant?..

Alors moi j'suis pas là pour m'inquiéter. Hein. euh ... éventuellement me préoccuper

Oui, oui...

Mais comme ça avec toutes les difficultés de la jeune fille qui nous a raconté des horreurs sur ce qui lui serait arrivé, qui ne sont pas réelles. Enfin qui ne sont pas validées par la réalité de ses parents en tout cas. Qui, après nous avoir embarqué dans des histoires de maladie et autres...bref! c'est quelqu'un qui est très très compliqué et qui est entrain de... euh!... de tout essayer pour démolir le…

Le cadre?

Le cadre, mais de façon beaucoup trop importante et du coup on réfléchit à une sanction, au moins à une exclusion provisoire parce que c'est pas possible. Ça empêche tout groupe, tout fonctionnement du groupe.

D'accord...

Dès le début et il n'y pas de baisse, il n'y a pas de modification (rire un peu nerveux) et elle n'entend rien. Donc nous on ne peut pas l'aider et elle est entrain de nous détruire donc euh... voilà!

Est-ce-qu' ils vous adressent des demandes, de façon explicite ou implicite ? Vous parliez du fait que parfois ils étaient énervés parce qu'ils avaient le sentiment qu'on était pas assez attentif à eux.

Sur l'attention non. Ils me reprochent de tout le temps être sur leur dos.

Ah bon !..

Ouais! parce qu'en fait moi je mets en place avec eux des outils de suivi. C'est eux qui doivent suivre leur travail et ils cochent ou ils indiquent si ils peuvent le faire ou pas le faire, du coup, ben j'leur demande des comptes sur ces outils là. Et à chaque fois, ben « *vous aviez pas compris? Ben je vous réexplique* »; et ça ils ne supportent pas parce qu'à chaque fois ça les remet devant ce qu'ils doivent faire. Donc moi ils sont assez dans le reproche que je sois tout le temps sur leur dos.

D'accord, ils ne vous adressent pas des demandes euh …

Quelles demandes ? Qu'est-ce-que vous essayez de me faire dire ? (dit ça en souriant)

Des demandes d'activités.

Alors il peut y avoir des demandes. Par exemple, moi j'ai toujours l'emploi du temps de la journée qui est sur le tableau, donc ils peuvent toujours le voir, donc, ça, c'est récurant; c'est « *quel jour on est* ? ». « *regardez c'est au tableau* » « *quelle heure est t-il ?* » « *ben regardez il y a la pendule* » et

ça c'est... ils sont dans une dépendance de petit en fait, parce qu'ils sont adolescents et ils font comme des tout petits et du coup … - petit rire – je les renvoie sur ce qui est à leur disposition. Qu'est-ce-que je peux vous dire ? Sinon, ben! quand il y a une activité qui ..

Ils demandent souvent la date?

Ah oui ! Ah oui! ça peut être trois fois dans la journée, et elle est écrite en lettre et en abrégé, en chiffre, donc tout est disponible. Pour ceux qui ne savent pas lire l'heure il y a l'explication autour de la pendule, enfin bon c'est … euh … et ils redemandent tous les jours pour toutes les activités dites rituelles. Par exemple, ils ont un petit carnet d'écrivain où je donne un début de phrase en essayant d'être toujours positive. Par exemple:« *si j'étais président* » ou « *si c'était les vacances toute l'année, je* » et puis ils doivent compléter. Bon! ben ça euh!… à partir du moment où le sujet est écrit au tableau ils peuvent commencer; donc, euh!.. il y en a toujours qui demandent « *c'est quel sujet ?* » (question formulée rapidement et sèchement) « *c'est pas écrit. Donc vous attendez.* » « *on fait pas le carnet aujourd'hui ?* » « *ben c'est écrit, donc vous allez le faire. Il y a le sujet aussi* » enfin bref. Ils ont toujours besoin, j'y pense parce que là c'est le mardi. Mohamed, il y a EPS à 14h, c'est écrit sur le tableau et il va le demander trois fois dans la journée.

Ce n'est pas parce que c'est quelque-chose qu'il aime beaucoup ? C'est pas lié à ça ?..

Peut-être oui! mais du coup ma réponse c'est euh... c'est noté au tableau hein.

Oui, c'est assez immature comme comportement.

Ah! je... alors là, je pense qu'en matière d'immaturité il y a ce qu'il faut ! Parce qu'ils n'ont pas eu, comment dire...je pense que ce sont des enfants, soit qui n'ont pas eu, soit qui ont oublié que euh... tout ce qu'on fait quand on est petit avec sa maman quoi. On fait de la patouille, on fait de la pâte à sel, on fait... on prépare des gâteaux; donc, nous on les emmène une fois par semaine, enfin une fois par semaine... On a un atelier de pâtisserie à la MJC d'à côté où ils choisissent des recettes. On fait de la proportionnalité pour savoir combien il en faudra à partir d'une recette de 4 pour en faire pour 25, et ils les fabriquent le jeudi après-midi pour distribution aux élèves de primaire qui vont faire l'aide aux devoirs à la MJC. Donc c'est pas pour eux. Alors et le moment de la patouille, hein! j'prends pas la cuiller, je vais mettre mes mains dedans! Hein, c'est des sensations de petit, ce sont des besoins de petit, ce sont des choses qui n'ont pas été réglées quand ils étaient petits. Je leur ai fabriqué leur euh … -elle se lève pour aller chercher le matériel pédagogique dont elle veut me parler- j'sais pas si vous laissez votre euh... (elle désigne le dictaphone demandant si je le laisse allumé bien qu'elle s'éloigne physiquement)

Si, si!

Je leur ai fabriqué ça. Donc il y a un surveillant qui est entré une fois dans la classe. Donc l'élève soupçonné d'être euh... d'avoir un TDAH, le surveillant l'interpelle et lui dit « O*h mais toi t'as manqué de câlins !* ». Et là je me suis dit effectivement ils ont dû manqué de câlins à un moment donné, et euh …, comment je fais parce que j'ai pas d'argent pour acheter des balles anti-stress, comme on en avait fabriqué en décembre avec de la farine et que ça avait explosé au CIO dans les poches des gamins. Ils faisaient ça vachement bien ! Mais (rire)

Ils le faisaient un peu trop bien...

Mauvais système. Et surtout le côté câlin, parce que des balles anti-stress en plastique faites avec des ballons de baudruche remplis de farine, il n'y a pas le côté câlin. Donc j'ai fabriqué des berlingots en polaire, remplis de kapok, et je leur ai expliqué un par un, euh... en restant très discrète que « *bon ben voilà ! J'ai fait ça pour vous, vous pouvez faire comme ça* » - elle me montre, manipule le "berlingot"- « *et puis si vous êtes vraiment fatigués, posez votre tête dessus. Vous l'attachez, il y a une étiquette avec votre nom. Vous l'attachez là. Ça reste. Pas le droit de faire Thierry La Fronde.* » Ça ils ne connaissent pas, mais pour moi c'est une référence. « V*oilà ! Vous faites des trucs intelligents avec. Je vous le prête, ce n'est pas à vous et vous ne faites pas de bêtise avec sinon c'est retiré.* » Donc euh!.., donc là en fait...j'sais pas si vous avez déjà vu des enfants sur des peluches, des petits, ils grattent la couture

Oui!

Et ils vont utiliser en général que l'étiquette. Eh ben là c'est, y a un trou ! [elle me montre le berlingot abîmé] il faut juste que je répare hein ! Cette recherche de petits enfants qui ont deux ans

quoi.
Mais ils l'investissent cet objet ?
Ah! ben tous. Tous. Sauf que là, j'en ai deux à réparer. Ils se les piquent, donc là on fait une petite pause parce qu'ils se les piquent.
Ils ne sont pas défensifs par rapport à l'idée que ça pourrait renvoyer, qu'ils seraient des bébés ?
Non, pas du tout. Non, j'ai commencé ça à la session précédente. Sur le groupe de dix, il y en a neuf qui l'avaient demandé. Y en a deux qui ont fait une grosse colère parce que je leur avait dit non. Non, je vous l'ai prêté, vous ne repartez pas avec. Euh!.. les cinq qui sont revenus, de la session précédente, étaient super contents de voir qu'ils étaient bien là, que je les avais lavés pendant les vacances. Qu'ils retrouvaient leur étiquette, leur ficelle, leur truc. Et les autres (c'est à dire les élèves de la session en cours qui n'étaient pas présents à la session précédente) ont redemandé. Y'en a trois qui n'ont pas demandé; là, sur les dix, y en a sept qui ont demandé. C'est un réel besoin, c'est pour ça que je pense... alors bon, la classe relais c'est pas fait pour faire du cocooning
Oui!?..
Mais n'empêche qu'il y en a que ça calme.
Mm !
Et je pense qu'effectivement il y a des besoins qui n'ont pas été assouvis dans la petite enfance, et moi, faut bien que je combatte des moments d'agitation et de violence, et ça pour moi, c'est un outil.
D'accord!
Il n'y a pas de moquerie.
Est-ce-qu'ils peuvent être dans l'affectif assez vite avec vous hormis la violence ?
Non. Alors c'est sûrement ma personnalité aussi, mais moi j'ai tout ce qu'il me faut dans ma vie privée (rire), donc je n'ai pas besoin d'avoir des enfants supplémentaires; euh! en plus j'ai des cheveux blancs donc de toute façon déjà, j'suis suspecte
Ah bon !?..
Ah oui, oui, oui! Oui, je ne peux aimer que la musique classique.
D'accord...
Donc la musique des cons hein. Je euh … alors , ça, ça a été un point marquant, euh!... personne ne m'a soupçonné de voter Marine Le Pen. Je leur ai bien expliqué que, en étant fonctionnaire j'avais l'obligation de retenue, de discrétion sur le sujet, mais ça ils étaient tous d'accord pour dire que ce n'était pas possible, que je vote Marie Le Pen. C'est rigolo !
D'accord...
Euh … j'vous dirais pas que je l'ai pris comme un compliment, mais je l'ai quand-même pris comme un compliment. J'leur ai pas dit, mais bon ça, ça montre une certaine … appréciation. Pour moi c'est une certaine … par contre moi, je suis pas du tout dans la relation …
Ça veut dire qu'ils vous ont posé la question ? Pour qui vous alliez voter?
Ah oui! Et heu ... les méchants votent Marine Le Pen pour eux. Donc voilà, je pense que je ne suis pas classée dans les méchants; par contre, le fait d'être celle qui apporte, ben, l'obligation scolaire, ça, ça leur est difficilement supportable. Après il est arrivé à plusieurs reprises, pas rarement, que euh … ma collègue éducatrice et mon collègue adulte relais soient tous les deux dans la salle de classe et à essayer de les faire travailler sur une truc très précis. Ils ont jamais réussi.
Mm
Parce que ils sont dans l'affectif avec l'adulte relais et dans l'accompagnement un peu plus distancé, mais affectueux , j'dirais, avec l'éducatrice.
D'accord. En fait ils se saisissent un peu des différents …
Oui, oui
Des différents rôles.
On a des personnalités différentes et ils investissent aussi les rôles qui sont différents. Et c'est vrai que moi j'ai pas tellement envie de rentrer dans le côté euh... confidence, par exemple .
Mm! Et si vous vous laissiez aller, ça pourrait faire ...?

Ah oui! parce que l'adulte relais et l'éducatrice ont énormément de confidences. C'est tout l'intérêt d'être à trois en classe relais dans la mesure où l'éducatrice a déjà pu faire par exemple des informations préoccupantes suite à des choses déposées par mes élèves, euh!.. en discutant à bâton rompu. Donc c'est important. Mais moi je pense que je ne suis pas dans cette relation avec les élèves parce que. déjà c'est pas ma formation. J'aurais du mal à savoir quoi en faire. Euh! … à savoir comment réagir, quel conseil euh... et puis moi je suis en permanence sur les apprentissages donc euh! … on a pas beaucoup de moment duels, si ce n'est quand on essaye de … depuis ce matin j'ai pas encore réussi. Tous les week-end j'envoie un bilan hebdomadaire fait sur chaque élève, au collège (d'origine du jeune) et à la famille. Et j'essaye en début de semaine de le lire avec l'élève pour qu'on soit d'accord. Ça vous intéresse de voir ?

Oui!

(Elle se lève pour aller chercher le document en question) Donc chaque colonne est une semaine différente et on indique... donc ça, c'est la colonne de samedi, de la semaine dernière, et puis j'indique ce qui va être fait sur les semaines suivantes. Donc ce qui est important c'est qu'il y a le bilan personnel de l'élève. Il dit ce qu'il pense et il prend des engagements ... plus ou moins (rires). Euh, nous..., moi je donne le programme de la semaine, et puis l'attitude vis-à-vis du travail et vis-à-vis des autres.

D'accord. Comment ils … donc ça ils le voient ?

Oui! Alors ils le reçoivent à la maison tous les week-end et j'essaye, en début de semaine, de lire avec eux, euh... pour qu'on puisse faire un petit retour sur... voilà, vous vous étiez engagés à telle et telle chose, qu'est-ce-que vous en pensez est-ce-que c'était pas trop euh, c'était pas visé trop haut ou euh … ou trop bas ou, euh!..

Et ces moments là, ça se passe comment ces moments de reprise?

Oh! Boh! Ils sont d'accord avec tout. Il y a pas de soucis

Ah! D'accord...

Parce qu'en fait euh... y a pas du tout de soucis, parce qu'en fait leur bilan personnel c'est vraiment les mots qu'ils utilisent eux. Ils écrivent, moi je recopie c'est tout, hein!. Euh... et moi je leur dis « *mais moi je mets juste ce que vous écrivez et c'est juste si vous avez écrit avec une faute d'orthographe, je la gère, mais j'écris ce que vous voulez* ». Donc il y en a qui écrivent que ce qu'on voudrait entendre, ce qu'on voudrait lire. « *tout va bien* » (rires) c'est une façon d'échapper à l'introspection hein.

C'est fréquent ça, le tout va bien ?

J'ai pas fait de statistiques, j'peux pas vous dire.

Oui...

Après c'est plus des élèves qui ne veulent pas se livrer euh!... voilà.

C'est sur quelle case le tout va bien ?

Ah! Ça peut être là. Par exemple là, « *le travail a été facile le professeur m'aide* », ça c'est un gamin qui veut pas de problème quoi. Il met ça, ça fait plaisir à tout le monde et on en parle plus (rire). Mais c'est un gamin qui ne s'investit pas du tout. D'accord? Il fait ce qu'on lui dit de faire et après il se croise les bras, on est dans le ...voilà. (nous continuons à feuilleter les feuilles de bilan hebdomadaires des élèves) il y a de tout hein ! Alors … qu'est ce qui serait intéressant ?

Au niveau de l'attitude, il y en a qui ne s'investissent pas du tout. Il y en a…Il y a un peu de tout ou …

Oh il y a de tout. Il y en a pour qui c'est une révélation. Euh au niveau de l'organisation du travail par exemple, apprendre une leçon. J'y pense parce que là, il y en a deux dans la classe qui sont devenus très performants pour, par exemple, faire une carte mentale à partir d'une leçon. En fait c'est synthétiser les éléments les plus importants pour pouvoir justement les retenir. Donc euh, bon ça ça a été une révélation. Ils sont hyper dedans, ils sont … ça c'est bien. Il y' en a qui…souvent, ceux pour qui ça fonctionne le mieux c'est quand il y a un vrai lien avec le collège. Par exemple les deux qui s'investissent beaucoup, là, ils ont cours le mercredi matin au collège dans leur classe et ils doivent passer le lundi soir et le jeudi soir, pour récupérer ce qui s'est passé dans les trois disciplines du mercredi matin pour préparer le mercredi suivant.

D'accord!
Donc ils passent le soir au collège, ils récupèrent les documents, les photocopies de cours qu'on prépare en classe et, comme ça, ils sont prêts pour le mercredi, donc c'est du travail pour les CPE, pour les professeurs principaux, pour les professeurs, mais ça a un impact vraiment très positif, et ces élèves là vont être en augmentation de réintégration dans leur classe; ils ont demandé tous les deux à faire une troisième session (une session en classe relais est de 7 semaines). Les élèves qui n'ont aucun lien avec leur collège ça se passe très mal en classe relais, ça c'est systématique.
Mais il y en a qui arrivent après avoir été exclus de leur collège ?
Alors là, on n'en a pas. On en a qui sont en suspension de conseil de discipline. Ça veut dire que si ils reviennent dans leur collège et qu'il y a la moindre bêtise c'est conseil de discipline.
D'accord!
Il y en a pour qui dans le dossier de candidature, euh!.. les sanctions par rapport à l'élève sont notifiées « *sanction : classe relais* »
Sanction classe relais! D'accord!..
Donc certains arrivent euh!… pour tous, leur discours c'est « *on m'a forcé à venir* ». Donc moi je réponds «*C'est embêtant parce que vous avez signé que vous étiez d'accord et en plus vous avez mis une phrase sur vos motivations.*» Donc en général il y a majoritairement un petit sourire gêné, et il y en a quand même un bon tiers pour dire « *ah oui mais on m'a forcé, on m'a dicté la phrase* ». et je pense que pour certains c'est une réalité. Donc ces élèves là pour eux c'est très difficile de s'intégrer, de … s'emparer en fait du dispositif de classe relais pour mieux aller, parce que, de toutes façons, ils sont déjà mis à part. Euh!.. pour ceux qui ne peuvent pas revenir c'est encore plus dur de voir ceux qui préparent leur retour ou leur réintégration du mercredi, parce que le mardi on fait le point, on dit « *bon vous avez cours demain en classe donc vous avez bien votre manuel, vous l'avez préparé, euh!.. les exercices qu'on a fait ensemble vous les avez pour les donner à vos profs* ». Enfin bon! Et, du coup, ceux qui n'ont aucun lien avec leur collège, c'est une nouvelle claque quoi. Et ça se traduit par « *ah ! Les pauvres et moi je fais la grasse matinée demain* » mais c'est ... poignant !
Mm! D'accord! Et du coup ceux qui s'emparent bien de la classe relais, ça se ressent dans la relation avec vous ?
Oui, ah oui! Oui, parce que ... qu'il y a des … voilà parce qu'on essaye de faire le point quand ils sont réintégrés « *ben qu'est-ce-que vous avez fait mercredi ? ou un autre jour de la semaine ? Qu'est-ce-qu'il s'est dit ?* » Ils voient qu'on communique énormément par messagerie avec les équipes des collèges d'origine. Tout le monde est au courant de tout. Euh … et ça les valorise aussi parce que nous ce qu'on essaye de faire ce sont des bilans qui sont valorisants; c'est à dire euh!...
Finalement il n'y a pas une réelle... enfin ils ne sont pas vraiment exclus de leur collège ?..
Ben! ceux qui sont toujours en lien avec leur collège,non! Ils ne sont pas dans l'exclusion. Nous ce qu'on essaye d'expliquer aux collèges c'est que il n'y a pas disparition dans ces cas là. C'est à dire que l'élève est visible pendant six semaines parce qu'on le voit de temps en temps venir soit en cours, soit dans l'établissement. C'est important parce que la disparition, après, elle est difficile à surmonter après, au retour. Et les bilans ils permettent de montrer qu'il y a des progrès. On va les chercher des fois là où il n'y en a pas (des progrès) hein!..Aussi. Mais, heu!..Juste pour essayer de montrer qu'on peut effectivement changer son image. Parce que c'est ça qui est difficile pour les élèves au retour à leur collège. C'est d'abandonner l'image de trublion, de provocateur et d'ouvrir leur sac, leur trousse et leur cerveau. Ça, ça peut être compliqué et on a des retours de collèges qui disent euh!..Ben, d'ailleurs nous on a de plus en plus de collèges qui nous en renvoient des nouveaux…enfin les mêmes collèges nous renvoient des élèves. Je pense que c'est parce qu'ils en sont satisfaits
Et est-ce-que vous avez l'impression qu'ils commencent à abandonner cette image en classe relais, cette image de trublion ?
Alors euh... les élèves ?
Oui
Il y a des rechutes ! C'est pas facile, parce que c'est un challenge énorme hein?..C'est…parce que la

facilité c'est de remettre le déguisement, le nez rouge qu'on avait avant. On se conforte dans une image qu'on avait …
Il y a un côté déguisement quoi ?..
Enfin…c'est peut être pas un terme adéquat mais…
Enfin, si...
Disons qu'ils sont tellement attendus par les élèves et par les profs. Ils sont tellement attendus. Donc « *tu vois on t'a offert des trucs et ça marche pas tu reprends le même comportement* »; enfin vous voyez le … discours récurrent qui enfonce, que c'est très très difficile de rester la tête hors de l'eau, quoi!. Après il y a effectivement des adultes qui sont extrêmement bienveillants, chez les CPE, chez les profs, des ... vraiment... nous on les voit trois fois sur une session. Donc rendez-vous d'accueil, un bilan intermédiaire et rendez-vous de fin de session, même si elle est reconduite. On se voit trois fois chaque fois, et on voit les élèves qui vont avoir des chances de s'en sortir, grâce aussi à la bienveillance des adultes qui les entourent. Ça, ça se travaille, la bienveillance
Oui!...Alors vous disiez qu'il y avait la première semaine où la plupart étaient euh...
De bon petits, de bon petits élèves oui. Oui, oui!
Oui! ensuite il y a la deuxième semaine où ils se révèlent un peu …
Voilà et après, ben ça dépend. Après on a le rendez-vous intermédiaire, et ça c'est bien, parce que ça permet de faire un petit point sur « *vous avez pris des engagements pour venir en classe relais, il y a les objectifs du PPRE* (Projet Personnalisé de Réussite Éducative). *Qu'est-ce-que vous élèves vous avez mis en place pour progresser ?* ». et là en général on a un grand blanc. Donc on essaye de repartir pour la période suivante en disant que, voilà, « *on peut vous aider* ». Pour qu'ils se rendent compte que nous on est pas dans la sanction, on est juste là pour dire, ben: « *vous voyez vous ne vous en êtes pas emparé pour l'instant, mais y a toujours du temps. Allez-y, nous on est toujours disponible, on est toujours là.* »
Oui !..
Et ça, ça les déstabilise un petit peu parce qu'en fait ils sont toujours dans le … « *de toute façon on m'aime pas, on me dit que je suis nul, donc on m'aidera pas quoi* » ça les déstabilise, ça … et de la même façon ...
Une sorte de fatalité ?
Ah ben oui! Qui est confortable aussi, même si elle est dramatique. C'est destructeur hein?!..Mais c'est confortable, ça évite de se remettre en question. Ça évite de faire des efforts.
Oui, oui!..
Alors bizarrement, euh, personne n'arrive en retard ici; euh... et moi à l'entretien d'accueil j'explique que les retards non justifiés sont rattrapés le jour même ainsi que les refus de travail.
Ça veut dire quoi un retard rattrapé ?
C'est à dire si ils sont arrivés à 9h30, moi j'ai préparé du travail pour que ça commence à 9h. Donc, au lieu de partir à 16h, ben! ils partiront à 16h30.
D'accord!
Pas pour faire des lignes, ni pour balayer la classe mais pour faire le travail en tête à tête, ce qui est quand même plus confortable. J'explique, dès le départ, que je suis pas payée pour faire ces heures là.
Ils acceptent de travailler en tête à tête ?
Oui!, alors, si ils sont deux c'est compliqué. Ils passent toujours la moitié du temps à dire « *j'ai pas demandé à rester ! j'ai autre chose à faire !* », voilà. Puis au bout d'un moment ils s'y mettent parce que j'essaye de rester dans.. voilà! l'objectif qui est du travail, qu'il n'y ait pas de l'observation négative sur leur comportement « *allez-y on s'y met moi j'suis là pour vous, y a pas de soucis* ». mais ils ont, ils ont totalement besoin d'être rassurés et je pense que c'est ça aussi qui force … après moi j'aurai besoin aussi d'un regard pour me dire non mais là t'exagères parce que t'attends que ça vienne mais y a un moment faut s'y mettre. Enfin faut imposer des choses, mais ce qui y a c'est que j'ai imposé à la jeune fille ce matin de changer de place et euh … elle m'a fait ça hein (lève la main comme pour mettre une claque) tout en me disant que ce n'était pas ce que je croyais mais, elle ne l'a pas fait. Elle a tenu tête à l'adulte relais donc euh... effectivement n'importe qui à partir du

moment où on a pas de … moyen coercitif. Euh … !

Oui, on ne peut pas forcer physiquement quelqu'un …

On a une élève, au mois de janvier, qui est sortie de la classe et euh...est passée par dessus les grilles. Elle est partie. Et en se retournant vers l'adulte relais qui la suivait, elle a dit tu me touches, je porte plainte pour viol. Donc il l'a regardé monter à la grille et il était rassuré quand il l'a vue arriver de l'autre côté (la grille de ce collège est particulièrement haute).

Cette question du toucher, c'est …

Ah! C'est permanent chez eux, hein! C'est permanent. « *Ne me touchez pas !* » et par contre ils ne s'interdisent pas effectivement de …

De se toucher entre-eux ?

Alors se toucher entre eux, alors là c'est énorme! Par contre il y en a deux qui m'ont empoigné le poignet, j'écrivais au tableau, et qui voulaient me pousser, qui m'ont pris la main comme ça. Je leur ai dit mais «v*ous vous rendez compte. Vous ne pouvez pas vous permettre de faire ça, c'est pas possible*.» «*ben quoi !?*» (elle imite l'élève qui répond avec un air ahuri) ben euh …! «*vous ne pouvez pas toucher des adultes; ça n'est pas possible !*» « *vous devez reculer »*. Souvent je leur dis, «*vous devez être à une distance, euh..., qui rend agréable la communication*».

La distance aussi c'est quelque-chose à travailler ?

Ah! Oui. La distance, le regard. Moi j'ai, souvent...au début, il y a des élèves qui me disent, souvent en début de session, qui me disent «*ah mais pourquoi vous me regardez ?*». Je dis «*ben parce que vous êtes élève et que je suis entrain de parler à tous les élèves*». Parce que la question du regard est un outil d'agression entre eux, et ils ne se rendent même pas compte qu' on ne peut pas reprocher ça à un adulte. Enfin, on n'est pas dans le même mode de communication. Nous adultes, profs au sein d'un collège, on va pas provoquer une bagarre par le regard. Nous on est dans la communication verbale. On est là pour euh...!, les apprentissages.

Mais en même temps ils font ce qu'il faut pour être regardés aussi par leur comportement ?

Ah oui ! Oui, ben oui, parce que ça permet de savoir qu'on existe toujours. C'est pour ça que je pense qu'il y a beaucoup d'éléments, qui sont liés à une petite enfance, qui les ont laissés frustrés, quoi! Que ça soit euh..., l'objet transitionnel, la manipulation, les sensations manuelles à travers la pâtisserie. Là il y a eu une forte demande de peinture donc je leur ai dit « *d'accord mais qu'est-ce-qu'on fait ? Vous me dites et moi je fais une séance* ». Ben! Ça leur a pas plu du tout parce que eux ce qu'ils veulent c'est faire de la patouille.

Moi j'ai repéré que sur les différentes classes relais il y a des activités qui reviennent souvent. Alors la cuisine, voilà …

Oui, alors la cuisine c'est vraiment bien parce qu'il y a plein d'éléments pédagogiques dedans. Lire une recette, suivre une consigne, les règles d'hygiène et de sécurité bien sûr. Nous on est dans une cuisine semi-professionnelle, donc il y a quand même des fours qui ont une autre tête, des frigidaires qui ont une autre tête, des robinets qui fonctionnement avec des coudes ou des pieds. Donc ça a un petit côté marrant aussi, mais ce qu'il y a, c'est que ce n'est que deux élèves en même temps.

Ok, bon (nous commençons à penser à clore l'entretien)

Sinon, nous on est euh...! alors quelque-chose qui m'aide moi dans la relation à l'élève, c'est...on va faire des séances d'équitation une fois par semaine et la majorité des élèves... parce qu'il y en a très très peu qui ont déjà pratiqué l'équitation. Quelques uns ont déjà approché des chevaux ou sont montés sur des poneys, mais très très peu l'on vraiment pratiquée, et du coup, là ils ont réellement besoin de l'adulte ! Mais euh, à tenir la main hein ! « *vous me lâchez pas ! Vous me lâchez pas !* »

D'accord!

Donc, et là du coup, je quitte le masque de professeur. Et c'est vraiment du premier pied (à la relecture nous ne comprenons pas cette expression)...parce qu'ils ont peur des chiens. Donc dans les centres équestres, il y a toujours des chiens. En l'occurrence là des labradors

Ils ont tous peur des chiens ?!

Alors ils ont tous peur des labradors. Et on a eu, alors, messieurs les psychologues... On a eu un promeneur, une fois, qui n'avait pas le droit de rentrer dans le centre équestre, mais qui faisait de la

provocation avec un rottweiler sans laisse, sans muselière et euh…! Les gamins sont sortis du mini bus et l'ont agressé en rigolant. Agressé le chien en rigolant, en l'interpellant et cætera. Donc nous on était très très...préoccupé de l'avenir immédiat, parce qu'on a pensé que le chien allait leur sauter dessus. Alors bon le maître l'a embarqué, l'a emporté et tout de suite après c'était la première séance pour ce groupe. Tout de suite après, les labradors sont sortis et là les gamins ont poussé des hurlements, voulaient rentrer dans le mini bus. En fait les élèves qu'on a sont majoritairement issus de cités où il y a des rottweillers. Ça ne leur pose aucun problème, ils n'imaginent pas qu'ils vont se faire sauter à la gorge. Par contre les labradors, bonhommes, mais on peu pas faire plus euh.., patauds. Eh ben ça, ça les rend hystériques. Et on l'a vu sur trois groupes différents.

Et dans ce moment là, ils s'appuient sur l'adulte ou pas ?

Voilà ! Voilà. Alors ils ont une façon de s'appuyer qui est charmante, c'est à dire qu'ils se cachent derrière et ils poussent l'adulte. Pour que l'adulte aille se faire bouffer (rire franc de Mme B)

D'accord...

Sauf moi, ils ne me poussent pas quand même mais bon. C'est marrant. Bon voilà, c'est drôle. Mais ça c'est un bon moyen pour moi, en tout cas de leur montrer que l'aide elle est vraiment partout.

Mm, oui ...

Et l'aide aussi je leur explique que les rendez-vous à 8h du matin, le mercredi matin quand je ne travaille pas et cætera, je le fais parce que c'est pour eux. Et du coup il y a…moi je fais la différence quand…ils se rendent compte qu'il y a un investissement de l'adulte. Toutes les semaines je leur imprime un relevé sur pronote. Pronote ? Vous connaissez ?

Oui, oui!

Donc ils ne savent majoritairement pas utiliser pronote. Donc moi je fais des copier coller, je leur imprime des résumés pronote pour la semaine. Tout ce qui est fait pour eux ils se rendent compte que c'est pour eux. Ils se rendent compte que c'est fait pour les aider et du coup... C'est pour ça que souvent je fais facilement la part des choses entre l'énervement et la grossièreté ou l'insolence, qui est à mettre sur le compte de leur week-end qui a été difficile ou quelque-chose qui ne leur a pas convenu et du coup euh..je trouve qu'ils ne sont pas euh... j'pense qu'ils sont conscients de ce qui est fait ici pour eux. Et dans le fait aussi qu'on reçoit beaucoup d'intervenants, on fait pas mal de sorties. Et à chaque fois on fait quelque chose en lien avec la sortie, soit avant, soit après, pour les amener à réfléchir. Ben oui! On ne sort pas pour sortir. Euh! On fait des trucs euh...et souvent ils sont dans le reproche parce que ça les oblige à réfléchir.

Est-ce qu'il y a des choses que vous faites pour eux que ensuite ils … qu'ils … comment dire... je ne sais pas exactement, mais peut-être que vous faites des choses pour eux. Vous leur dites que c'est pour eux et puis vous leur donnez et ensuite ils le dégradent. Ou pas du tout. Est-ce-qu'il y a des choses que vous faites pour eux qu'ils attaquent par la suite ?

Non!

Non ?

Euh... non, j'ai déjà vu des documents envoyés par les profs que je leur imprime et que je leur donne qui sont dans la poubelle, mais les documents, là, non. Pas ceux que moi je leur prépare. C'est bien! (rire) (nous avons l'impression qu'elle s'aperçoit en le disant que les documents qu'elle leur prépare sont préservés. Elle exprime sa satisfaction). Non, non, mais de toute façon ils le voient quand même qu'il y a une attention qui est réelle. Il y a le fait aussi que tous les matins et tous les soirs tout le monde se serre la main. Je serre la main à chacun. Je leur dis bonjour, je fais euh... un point, et quoi qu'il se soit passé dans la journée, de toute façon c'est en se serrant la main (formulation particulière qui laisserait presque entendre que tout ce qui est fait c'est en se serrant la main). Et il y a eu euh … par le passé euh... par exemple, je pense à une jeune fille qui était très très violente qui a fini par être exclue parce qu'elle a envoyé une table sur quelqu'un. Enfin bon, c'était, c'était plus possible. Et elle, une fois, s'était faufilée pour partir sans me serrer la main. Et donc le lendemain matin elle a refusé de me serrer la main pour la deuxième fois, et donc on s'est parlé. Mais je lui ai dit mais «*vous savez à quoi ça sert de se serrer la main ? Ben se serrer la main ça sert à montrer qu'on a pas d'arme dans la main*». C'est l'origine, de base. « *et quand on tape dans le dos c'est pour vérifier qu'il n'y a pas d'arme dans le dos non plus* »

Je savais que trinquer c'était sensé être pour vérifier qu'il n'y a pas de poison dans son verre...
Voilà se serrer la main c'est ça, à la base et ici c'est pour se dire que tout ce qui s'est passé avant, ça n'a pas d'importance. Voilà c'est fait, on peut réfléchir dessus mais ce qui est important c'est qu'on se quitte et la prochaine fois qu'on se voit on redémarrera bien. Et euh..en fait c'est arrivé très peu souvent qu'ils utilisent ce côté…qu'ils essayent ce petit chantage là, «*je t'emmerde, j'te salue pas, j'te serre pas ta main, j'me casse*»
Oui, ils respectent ça...
Oui, oui c'est pour ça que j'pense que voilà!...Il y a beaucoup de choses qu'ils apprécient, dont ils voient euh...et d'ailleurs ça surprend beaucoup les profs de me voir serrer la main à des élèves. C'est pas possible quand on a une classe de trente, hein !
Oui, oui!
Enfin surtout quand on change de groupe classe toutes les heures. Mais euh … c'est des choses comme ça qui font qu'effectivement, ils ne me détruisent pas...Il y a des promesses, là y'en a une qui m'a dit: «*si, si! j'vais lui faire des yeux à mon berlingot* », parce que je leur ai dit voilà c'est pour vous, c'est prêté, c'est lavé et après ça sert à d'autres.
Ça s'appelle un berlingot ?
Alors moi j'appelle ça un berlingot, j'vais pas appeler ça un doudou, quoi !
D'accord, oui. Là ça serait trop euh...
C'est la forme d'un berlingot.
D'accord (rire de nous deux)
Mais et votre sujet c'était … ?
C'était la relation...la représentation qu'ils se font de leur professeur et l'incidence que ça a sur leur relation avec eux. (en réaction à ce que nous disons, elle fait une mimique du visage particulière que nous interprétons comme le sentiment de ne pas avoir bien répondu à nos attentes, c'est pour cela que nous nous sentons obligés de préciser que ce qu'elle nous dit a tout à fait répondu à nos attentes)
Mais bon tout ce que vous me dites, voilà, ça me parle de tout ça hein.
Après, moi ce que j'essaye de leur faire comprendre c'est que c'est pas parce que on aime pas un prof qu'il ne faut pas travailler, parce que effectivement le prof ça va pas lui changer sa vie, quoi! Que par contre eux leur vie peut changer effectivement, ça c'est un peu moins…parce que…tout le monde est dans l'affectif. Enfin, ce qu'on essaye de leur dire c'est qu'effectivement on peut plus ou moins apprécier les gens avec qui on travaille, mais on doit travailler ensemble, et le fait d'avoir beaucoup d'intervenants ou de sorties dans le monde du travail, ça permet à chaque fois de leur montrer que...ben, ou on choisit pas ses collègues mais on travaille ensemble. On peut avoir des vues différentes mais on se casse pas la figure. On essaye d'échanger d'avoir des arguments. et...
Des activités qu'ils investissent le plus. Est-ce-qu'il y a un certain genre d'activité qu'ils investissent plus?
Alors l'équitation, ça ils le font beaucoup. L'atelier d'impro, ils font beaucoup aussi, et euh... j'pense aussi que ce qui remporte le tout c'est les "boomwhackers" (elle se lève pour chercher le matériel pédagogique en question) en fait ce sont des percutions corporelles
D'accord...
Chaque tube a une note différente et à quatre élèves...c'est quand même des élèves qui n'arrivent pas à faire la gamme avant dix minutes quoi d'entraînement, tellement ils sont agités, perdus. Mais bon ils adorent ça. Ça, c'est vraiment réclamé de façon systématique. Et l'atelier d'impro, alors c'est pas un atelier d'impro professionnel, hein! mais ils aiment beaucoup euh... parce que les conditions sont claires, parce que c'est toujours dans du positif, parce qu'on a jamais le droit de dire non... Parce qu'on a pas le droit de se moquer, parce qu'il faut se taire, faut écouter les consignes. Et en fait, si on fait tout ça c'est facilitateur.
Le cadre est facilitateur, c'est ce que vous vous voulez dire ?
Le cadre, l'ensemble des consignes facilite le travail de chacun. Mais ils le voient, ils le sentent tout de suite ça. C'est un peu comme au centre équestre, si ils ont bien écouté la consigne, euh...tout se passe bien.

Et du coup, là vous avez un autre positionnement dans ces...matchs d'impro ou…euh! Matchs d'impro, non...

Alors on arrive pas au match d'impro, hein! Après ça dépend des groupes, y a des groupes avec qui on a vraiment fait des trucs, franchement qui étaient euh... du niveau match d'impro de collégiens quoi!

D'accord, ok!

Parce qu'il y a des gamins qui sont…qui ont plein de qualités dans la communication verbale et l'imagination aussi. Euh … moi j'suis avec eux, ils ont le droit de me tutoyer, ils ont le droit de m'appeler par mon prénom parce qu'on est dans l'atelier d'impro et dès qu'on en est sorti c'est terminé.

Ils arrivent à passer d'une façon d'être avec vous à une autre façon ?

Ouais, parce que c'est qu'ici.

C'est bien, ça!

Ouais, ouais, ouais!

Enfin qu'ils arrivent à cette souplesse là.

C'est pour ça j'pense que ça…non c'est des choses qui passent pas mal, mais bon moi je reste quand même celle qui parle avec le collège, qui envoie les bilans, qui cafte quoi !

Et en même temps vous dites que c'est important quand ils sentent qu'il y a un lien avec le collège.

Ben de toute façon la relation elle est ambiguë, la relation à l'adulte, parce que eux, ce qu'ils cherchent c'est être aimés. Bon, ils cherchent pas au bon endroit, parce qu'il faudrait qu'ils soient aimés chez eux. C'est...pour certains, enfin c'est la que ça pêche. Bon voilà, on peut pas instaurer ce genre de…en tout cas moi je pense qu'il faut vraiment que je leur apprenne à travailler quelque soit l'adulte qui est là, et à comprendre aussi qu'ils doivent s'adapter à l'environnement. Et on a de plus en plus de problèmes en stage à cause de ça, parce qu'ils ne veulent pas s'adapter. Ils estiment que si ils ont un coup de fil à passer, ils peuvent le passer sur le lieu de l'atelier, de la boutique ou autre, et que personne n'a rien à leur dire; et ça c'est compliqué. Et par contre, ou euh... quand même, ce qui est marquant c'est que là on en est quand même à la deuxième jeune fille absentéiste. On a eu une jeune fille qui n'est pas du tout venue à une session, qui est venue à la deuxième. Et là on en a une qui était vraiment bien là à la première session et qui là est absentéiste. Sinon globalement ils se tapent des trajets euh... de fou et ils sont là à l'heure ! C'est marquant, mais je crois que c'est globalement dans toutes les classes relais euh...toutes mes...tous mes collègues disent la même chose

Ils sont à peu près à l'heure. Oui...

Ben nous, c'est à l'heure. De toute façon ils savent que moi je suis intraitable. Enfin c'est le minimum, ils restent le soir et les parents trouvent ça génial, à la réunion d'accueil ils disent « *oh, mais ça c'est bien !* » (le système de faire rester les élèves le soir en fonction de leur retard le matin), les profs disent « *ben oui vous pouvez le faire vous* ». Ben je le fais parce que je veux bien, hein! Non mais...bon, c'est ingérable dans un collège. Mais heu…moi de toute façon on change pas de classe, donc ils sont là.

Bon ben … je pense que … je vous remercie.

ANNEXE XV

Entretien avec Madame K

De manière informelle nous discutons des adultes relais avec madame K, qui spontanément a souhaité aborder le sujet, et nous nous sommes saisis de l'occasion pour mieux comprendre ce qu'est un "adulte relais". Nous en arrivons à aborder le sujet de la cantine en lien avec l'évolution de la fonction d'adulte relais dans cet établissement scolaire spécifiquement. Madame nous dit que les élèves de classe relais, n'ayant pas de cartes de cantine comme les autres élèves de l'établissement, sont tenus de se présenter avec l'adulte relais à la cantine chaque midi. Elle déplore le fait que maintenant, l'adulte relais ne déjeune plus avec les élèves le midi, ni l'éducatrice. Elle regrette que ce temps du midi n'ait « *plus de sens au niveau éducatif* » étant donné l'absence d'adulte encadrant à leur côté. Nous proposons à Madame K de commencer l'entretien proprement dit à ce moment de notre échange.

Madame K : C'était... il y avait un peu de stigmatisation. Faut reconnaître. Un groupe qui arrive euh...Même encore maintenant quand ils arrivent avec une personne identifiée... et qui fait en plus que de la surveillance (elle parle de l'adulte relais). Euh…parce que avant on pouvait dire qu'on partageait quelque chose ensemble. On discutait avec eux et cætera, y avait un côté convivial… maintenant y a plus du tout de côté convivial, on arrive c'est purement administratif, c'est pour qu'ils aient un plateau euh…et après l'adulte relais, enfin le CUI, s'assoit à côté et puis, de temps en temps, pousse un cri quand ils se comportent mal quoi. Voilà! Bon, c'est vrai que ça peut gêner certains élèves et ils peuvent avoir l'impression qu'ils sont mis à l'index, qu'ils sont stigmatisés. Ce qui n'est pas complètement faux. Mais, comme je vous disais, avant les élèves ne pouvaient pas aller en cour de récréation avec les autres. Ils pouvaient aller en récréation, mais en décalé. C'est à dire qu'ils se retrouvaient à une dizaine dans la cour et que donc c'était extrêmement perturbant pour eux, parce que pour eux, la cours de récréation, elle a du sens que si ils sont nombreux. Ils jouent enfin ils …

Et la hiérarchie, enfin le principal, il disait clairement que c'était parce qu'il ne voulait pas qu'il y ait de problème ?

Alors non, c'était une habitude comme ça, on fonctionnait comme ça. Moi quand je suis arrivée, ça fonctionnait comme ça. La plupart des classes relais fonctionnaient comme ça. Euh...et puis pas beaucoup se posaient de questions. Après on a commencé à se poser des questions et certains établissements ont trouvé normal que les élèves (de classes relais) aillent avec les autres élèves en récréation et d'autres établissements ont dit non. C'était le cas du notre, euh...donc moi pendant plusieurs années j'ai essayé de convaincre. J'ai fini par convaincre un principal. On a fait des essais mais dès qu'il y avait un problème... Si vous voulez, il y a toujours des problèmes avec les élèves ! Même les élèves qui ne sont pas de classe relais ! Y a des bagarres, il y a des conflits, il y a des mauvais comportements. Même avec les élèves qui sont pas en classe relais. Mais les élèves qui ne sont pas en classe relais, on va leur faire un rapport et cætera, mais on ne va pas dire ils n'iront plus en récréation avec les autres. Euh!…mais nous, c'est arrivé, il y a très peu de temps. Il y a eu un conflit de balle. Euh…soit disant, c'est certainement vrai d'ailleurs, nos élèves avaient pris la balle d'autres élèves. Bon, des élèves de sixième, et ils avaient d'abord joué pour pas leur redonner et puis ils l'avaient jetée, et un élève inconnu après avait pris la balle et on retrouvait plus la balle. La menace qui est venue immédiatement par la surveillante, c'est puisque c'est comme ça ils ne vont plus avoir le droit à aller en cours de récréation. On va leur interdire. C'est illégal d'interdire à des enfants d'aller en récréation. On nous dit ben oui, c'est illégal, mais si vous les mettez tout seul (en récréation)...Oui sauf qu'on est pas dans un zoo !

Oui

Hein ! Sauf qu'on est pas dans un zoo ! Euh, bon c'est pas. J'ai anticipé tout de suite la situation. J'ai parlé avec des élèves et la situation est revenue dans l'ordre. Mais il y a toujours cette épée de Damoclès. Maintenant c'est intégré, ils sont en récréation le matin, en même temps que les autres, et après la cantine, en même temps que les autres. Euh... il n'y a que l'après-midi où ils ne vont pas en

récréation, mais ça c'est une décision de ma part, c'est parce que comme ils terminent à quatre heure moins le quart, ce qui est relativement tôt. Euh... si il y a une récréation qui coupe avec le... quand il y a une récréation en plus on perd du temps pour reprendre les choses en ordre parce que, bon! Ben, c'est la population de classe relais qui est comme ça. Donc il n'y a pas récréation l'après-midi, mais ils ont les autres récréations avec les autres élèves.

J'ai repéré que pendant les récréations il y avait euh…pas mal d'élèves qui…comment dire...préféraient rester en classe ou …

Oui, oui, ils cherchent toujours, alors... encore là, on est en période pratiquement d'été maintenant. Enfin on a un temps d'été. Euh...c'est moins fréquent, mais en période hivernale, alors là c'est systématique. Ils ne veulent pas quitter la classe ! Mais même à cette période, vous avez vu, là ils sont rentrés, il y en a un il m'a dit: ben moi j' préfère me mettre au travail plutôt que d'aller en récréation. Ça j'ai pas encore réussi à comprendre pourquoi. L'hiver je comprends. Ils n'ont pas envie de se faire mouiller, on a l'impression qu'ils sont en sucre. Euh!…le froid ils ne le supportent pas. Tous les autres élèves, ça ne leur pose aucun problème, et les nôtres, c'est pour eux… insupportable. Insupportable ! Donc euh...et je comprends pas pourquoi. Donc on en a beaucoup qui veulent...alors ils proposent de faire des jeux, ils proposent de faire du ping-pong (il y une table de ping-pong dans la classe relais), il y en a même qui iront jusqu'à proposer de finir leur travail !

D'accord!

Voilà, oui, mais c'est fréquent. C'est très fréquent. Mais beaucoup plus en période hivernale qu'à cette période là.

C'est des moments du coup où ils sont plus calmes ?... Ou pas du tout ?

Pas forcément, non. De toute façon en classe relais dès que vous dépassez sept élèves vous n'arrivez pas à avoir euh...une classe studieuse. On a eu cette année une classe studieuse, les trois quarts de l'année. Cette dernière session on en a 11, c'est une catastrophe. On devait en avoir 12 hein !

D'accord !

Il y en a un qui n'a pas voulu venir.

Il y a une différence entre leur comportement en groupe et en individuel ?

Rien à voir ! C'est pas les mêmes. C'est d'autres élèves. En groupe, ils ont tendance à être insolents, euh...à être paresseux, à être bruyants, enfin tous les défauts et les travers de l'élève de classe relais qu'on peut imaginer. Dès que vous les prenez en individuel, même en groupe de 2, jusqu'à 2 c'est d'autres élèves. Tout de suite ils recherchent la complicité, l'affect. Euh...tout de suite ils s'investissent. Alors, il y a des exceptions, Hédi par exemple vous pouvez être en individuel avec lui, il est tellement paresseux !

Hedi ?

C'est celui qui est là depuis très, très longtemps (c'est à dire au moins 3 sessions de 7 semaines).

Euh! …

J'vais pas dire un petit black, ils sont tous black.

Mais il n'est pas là en ce moment ?

Non, il est malade depuis 2 jours. Euh, bon! En dehors de lui tous les autres euh..peut-être Samir aussi, tous les deux sont de cinquième. Euh...mais les autres, vous les prenez en individuel, tout spécialement les filles, euh... là, ils travaillent super bien ! Même si ils ont des difficultés, ils s'investissent tout de suite dans leur travail...et ils deviennent des élèves très agréables ! Ils deviennent très agréables ! Jamais en individuel, un élève sera insultant euh...méprisant. Euh...par contre, ben là y en a un que j'ai exclu hier. J' lui ai dit « *demain je ne veux pas te voir !* ». Euh, il s'est super mal comporté, Salim. Alors que c'est pas un des plus durs. Mais hier il a été extrêmement pénible et il nous a cassé la journée tout le temps. Euh…il a eu une attitude extrêmement sexiste, méprisante à l'égard des filles et cætera...alors, c'était de la provocation. Mais néanmoins, même de la provocation je ne peux pas l'accepter. J' lui ai dit « *écoute euh ça suffit, demain, j'veux pas te voir, tu restes chez toi.* ». « *j'veux pas de toi !* », mais bon, en fin de compte euh!...ça lui fait…il est plutôt content quoi.

Oui, c'est l'impression que vous avez eu, quand vous lui avez dit ça.

Oui, enfin non. Il était vexé, je pense qu'il était vexé. Il était d'autant plus vexé que ben il savait qu'il restait toutes les tartes aux fraises à manger (tartes aux fraises faites pendant l'atelier cuisine).
(Petit rire de notre part).
Parce que la nourriture pour vous euh...pour eux, c'est quelque chose de très important. Euh…il y a des élèves, comme Hédi par exemple, qui ne font rien ! Qui ne veulent faire que de la cuisine parce qu'on mange après. Et c'est une bagarre avec eux, euh! Ils arrivent (en classe) ils n'ont rien pour travailler dans leur sac de classe mais c'est rempli de gâteaux, de bonbons et de bouteilles de soda. Et ils sortent en récréation, ce qui est complètement interdit, avec des bouteilles mais des bouteilles d'un litre ou d'un litre et demi, de soda et des poches entières. C'est pas maman qui a mis un pain au chocolat dans un petit cellophane…
Mais c'est les parents qui donnent ça, ou c'est eux qui vont se l'acheter ?
Mais ils font pire que ça ! Les parents donnent l'argent et ils vont se l'acheter. Mais c'est incroyable, parce que ils (les parents) ne vérifient pas les sacs. Donc Youssef, ce matin, il n'avait rien pour travailler. Ils n'ont pas de stylo, ils n'ont pas de gomme, ils n'ont pas de trousse pour travailler. Ils n'ont pas de feuilles. Voilà, ils viennent les mains dans les poches.
Ils ont des provisions quoi.
Mais ils ont des provisions. La plupart, la plupart. Là Gérôme, alors lui c'est énorme ! Euh tous, tous à peu près, sauf Irvin, parce que, il ne doit pas avoir beaucoup d'argent à la maison. Voilà, ils vont à Aldi (super marché), ils s'achètent de la nourriture. Ils arrivent le matin, ils ont la bouche pleine déjà ! La première chose que je fais le matin, c'est bonbon poubelle, chewing-gum poubelle, et cætera. Ils arrivent la bouche pleine.
Une fois c'était Édouard, c'est ça ?
Édouard, oui.
Edouard qui m'avait proposé des chips le matin.
Et pourtant Édouard…
Pourtant maintenant, il s'est mis de l'autre côté (nous l'avions rencontré l'année précédente et il s'est inscrit dans un CAP de boulanger pâtissier). C'est lui qui fait à manger.
Voilà et Édouard est issu d'une famille euh...une famille plutôt classe moyenne. J'crois que les deux parents étaient fonctionnaires, lui territorial, elle d'état, je crois. Euh...la sœur était très très bien, très impliquée.
Oui, elle faisait des études de psycho.
Voilà, et Édouard avait quand même des travers de…un petit peu différent...mais avait quand même des travers des élèves de classe relais. Donc on voit quand même que l'éducation n'arrive pas à stopper certains comportements.
Est-ce-qu'ils demandent de la relation individuelle ou est ce qu'ils n'ont pas cette demande ?
Oui, euh...oui, ils demandent de la relation individuelle. Et il y a même, là je vois Naïma qui était là quand il y avait quatre élèves, qui s'épanouissait complètement parce que il y avait peu d'élèves et que je travaillais individuellement avec chacun des élèves. Euh...quand ils sont arrivés à être douze, c'était plus pareil. Elle me l'a dit qu'elle regrettait, que c'était plus pareil, et c'est parti en vrille immédiatement. C'est à dire fugue.
Ah, oui.
Elle est partie en fugue quand même pas mal de temps, donc elle venait plus ici et elle ne revenait plus chez sa mère non plus. Elle était en fugue carrément. Elle a été retrouvée par le commissariat hein ! Ce sont des informations que j'ai eues par une fille du collège qu'elle connaissait. Euh…alors on la voyait, elle était signalée à tel endroit, tel endroit, notamment sur les quais de gare. Mais personne n'arrivait à la faire revenir chez elle. J' pense que le fait que on…quand elle est arrivée ici, ses défauts qu'elle avait dans son collège ont complètement disparu parce qu'on s'est occupé d'elle individuellement et, pour elle, c'était ce qu'elle attendait. Ça n'avait pas été identifié comme ça, mais ça a été une révélation. Tout ce qui avait été signalé comme des problèmes de comportement…avait disparu.
En fait, elle, et peut-être les autres, ils ne demandent pas ça (la relation duelle, plus d'attention) ils ne demandent pas ça ...explicitement.

Ils ne le demandent pas, non. Mais on voit que quand on leur apporte, qu'ils changent complètement. Enfin, elle, elle l'a verbalisé quand elle a vu les autres arriver mais sinon, ils ne le demandent pas. Mais on se rend compte que, quand on arrive à travailler, en général, hein. Parce que j'ai eu quelques élèves ça ne fonctionnait pas. Notamment l'année dernière avec Phillippe, j'sais pas si vous avez connu un Aurélien.

Si, c'est celui qui a fait la peinture là-bas

Non, ça c'est un autre Aurélien. Non là c'était un Aurélien, bon faut dire que le pauvre, il portait beaucoup sur ses épaules. Son père était décédé d'une overdose, sa mère était décédée d'une maladie. Euh...il avait 13 ans, 12-13 ans, donc il était orphelin complètement. Une amie de sa mère qui était également sa marraine, avait promis à sa mère qui savait qu'elle était condamnée, qu'elle s'occuperait de son fils. Donc elle s'en occupait mais elle était complètement dépassée. Donc comme il faisait que des bêtises, elle lui avait supprimé les clés. Donc il attendait qu'elle rentre du travail le soir. Enfin bon, c'était très compliqué, il était extrêmement pénible, faut le reconnaître. Tout le monde demandait à ce qu'elle quitte son immeuble parce que les gens ne supportaient plus le gamin. Donc il portait tout sur ses épaules et il était extrêmement pénible, et lui, même le travail en individuel, au contraire, il le refusait. La relation individuelle il la refusait. C'était comme un danger pour lui. J'pense que de découvrir sa fragilité... D'ailleurs quand il est parti, il s'est confié à une élève de la classe qui est venue me le redire et en gros ça voulait dire que il ne comprenait pas, lui-même, ses accès de colère et ses refus d'aide, ses refus de proximité avec l'adulte. Il ne comprenait pas pourquoi, mais c'était plus fort que lui, ça le submergeait. Il avait conscience que c'était un problème, mais il ne comprenait pas pourquoi il était comme ça. À un moment il était seul, alors faut dire que c'est compliqué quand vous avez qu'un seul élève. Au début de l'année, il était tout seul, j'ai jamais pu véritablement travailler avec lui. Ça lui pesait complètement d'être seul. Alors qu'il y en a d'autres, actuellement on est onze, qui voudraient être seuls. Il y a aussi des contradictions qui font partie de leurs problèmes.

Euh!.. je sais plus maintenant ce que je voulais dire. Euh!.. oui, concernant l'autre Aurélien. Alors il y avait un truc qui m'avait un peu interpellé, c'était déjà le fait qu'il change beaucoup de comportement par rapport au dossier (dossier sur l'élève transmis par l'établissement scolaire d'origine), apparemment il y avait eu des violences envers des filles. Et aussi, c'était l'éducatrice qui m'avait dit ça, c'était le jour de l'exposition (exposition de peintures d'élèves de classe relais dans un local associatif dans une grande ville de la banlieue parisienne) il avait été assez froid dans sa façon de réagir aux compliments qu'on lui avait fait sur sa peinture. Voilà, c'était un peu... je me disais ; comment ils réagissent aux compliments qu'on peut leur faire sur leur travail ?

Ça dépend parce que si vous voulez, si on parle d Aurélien par exemple, j'ai revu Aurélien cette année. Pour une raison très simple, c'est qu'il s'est fait encore exclure d'un collège, un énième collège et il a atterri ici. Dans notre collège

D'accord!..

Donc la première chose qu'il a fait, c'est venir me voir et quand il est arrivé, il a vu le tableau. Ah !!! il a été scotché ! D'abord parce qu' il redécouvrait ce tableau, donc « *oh ! Madame mais qu'est ce qu'il est beau !* » Et cætera. Il a reparlé de cette période. Et là, il a embelli cette période, en fait avec une véritable nostalgie et il était fier de ce qu'il avait fait avec ses deux camarades. Parce qu'ils l'avaient fait à trois. Donc il en était extrêmement fier, et là les compliments il les acceptait, mais y avait un recul de deux ans. Euh!…donc, lui, il avait pris de la maturité, et puis c'était plus vraiment lui qui l'avait fait. C'était lui d'avant.

Lui d'il y a deux ans...

Voilà!, c'était l'enfant qu'il était. Donc, il avait un certain recul, et, ce qui est amusant, c'est qu'il a demandé à retourner en classe relais. Donc le collège a refait un dossier classe relais. Mais le collège ne voulait pas qu'il soit chez nous. Donc il avait été affecté chez nous mais le principal a fait une intervention pour qu'il aille dans un autre classe et il a été à la classe de… (une classe dans laquelle nous sommes intervenus). Mais lui voulait revenir ici parce que, en fin de compte, le fait que j'ai affiché ce tableau comme étant quelque chose … à l'honneur quoi. Ça l'a valorisé et ça lui a donné confiance en lui. Donc il a demandé à revenir ici comme si c'était un peu une potion magique

quoi. Alors que, ben, il est très compliqué. Donc, je lui ai posé la question. « *Aurélien, tu veux revenir chez nous, mais comment ça se passe pour toi maintenant ?* ». « *ben voilà, j'ai des difficultés pour travailler mais le comportement ça va* ». Ce qui était complètement faux.

Ils acceptent tous qu'on dise qu'ils ont des difficultés scolaires, mais les problèmes de comportement, c'est beaucoup plus difficile à accepter pour eux. Quand on fait les entretiens d'accueil on leur demande toujours, alors « *pourquoi tu viens chez nous ? Qu'est ce qui a fait que tu arrives chez nous ?* ». Euh!, l'absentéisme, ils vont vous dire. « *J'travaille pas assez, j'ai des difficultés* ». Voilà, ils vont vous dire ça assez facilement. Puis ben vous vous avez le dossier et puis vous savez ce qu'il y a dans le dossier. Donc « *c'est tout ?* » vous êtes obligé de les solliciter. Ils vont dire ben « *oui j'ai pu avoir un problème avec des profs »,* avec mes camarades mais ça a du mal à sortir comme si c'était un peu honteux pour eux. Alors pas tous. Y en a qui affichent ça comme un fait de guerre, comme...

Ils ne sont pas si fiers que ça de leur comportement

Y en a si, ils mettent ça en avant, mais pas tous, pas tous. La plupart en entretien d'accueil, ils parlent d'abord de leurs difficultés scolaires, de leur manque d'intérêt et faut les resolliciter pour avoir les problèmes de comportement. Pareil pour les conseils de discipline et les exclusions, ils ne le disent pas volontairement.

Est-ce-qu'ils ont, la plupart, des vrais difficultés scolaires ?

Oui mais...pas par manque d'intelligence. Parce que ils ont décroché depuis un certain temps, ou ils peuvent avoir quand même quelques difficultés de compréhension et les choses se sont accumulées au fil du temps. Donc ce qui était un petit problème au départ et ben, d'années en années, c'est devenu une grosse lacune quoi!. Mais il y en a qui sont surprenants. Jérôme par exemple, qui est complètement caractériel, donc lui qui relève de la psychologie ou de la psychiatrie hein!, complètement, est un garçon étonnant, d'une curiosité fantastique. Il s'intéresse à plein de choses. Il a des intérêts quelque fois d'adulte. Il s'intéresse à la politique, il s'intéresse à l'histoire, il s'intéresse à la géographie, il s'intéresse à la littérature. Il s'intéresse pas spécialement au travail scolaire en tant que tel, mais beaucoup de culture, beaucoup de culture. Ben! je crois que je vous l'avais dit; un jour on était allé faire les courses en face à Aldi, parce que je les embête toujours pour aller faire les courses, mais là on y était allé à pied; donc là on discutait et d'un seul coup il me dit « *madame vous pourriez nous faire un cours sur l'affaire Dreyfus ?* ». Ou alors il me parle politique. L'autre jour il a voulu lancer un débat sur la peine de mort. C'est un peu radical son histoire de peine de mort. Voilà! parce que lui, tous à la guillotine, « *à la française !* », m'a-t-il dit.

D'accord.

« *à la française* »! Je lui dis « *c'est quoi à la française ?* » Couic ! La guillotine. J'lui dis, « *moi tu vois j'suis un peu plus modérée que toi* ». Je pense que la peine de mort c'est pas dissuasif pour les autres, et puis c'est plutôt barbare, donc, euh!... enfin! mais vous ne trouvez pas normal quand même. Donc il, bon, c'était un véritable discours philosophique. J'dis mais attend là c'est, c'est "œil pour œil, dent pour dent". On est dans l'ancien testament dans ce que tu es en train de me dire, la société elle a évolué quand même depuis. « *Oui mais, non, justement c'est pour ça que ça va mal.* » donc voilà on a eu des grandes grandes discussions. Mais il est très très intéressant.

Est-ce-que les élèves de classe relais ont des demandes comme ça de travailler des « trucs » ou de faire des débats ?

Oui, oui. Euh! ben, je ne l'ai pas fait beaucoup cette année mais les autres années tous les matins quand ils arrivent, pour les poser un petit peu. Parce que souvent ils arrivent un peu en vrac, soit parce que ils n'ont pas beaucoup dormi la nuit parce qu' ils sont restés sur les jeux, ou au téléphone, ou devant l'ordinateur, et cætera. Ou alors ils se sont déjà pris la tête dans le train avec un contrôleur parce qu'ils n'avaient pas de titre de transport ou avec leurs parents. Enfin ils arrivent déjà avec un bagage de problèmes, donc plutôt qu'ils continuent de s'énerver, donc on se pose et on prend un fait : qu'est ce qu'il s'est passé dans l'actualité. Est-ce-que vous avez regardé les actualités? Alors ça peut être quelque chose de sportif, ça peut être quelque chose de politique. Donc on en discute, c'est assez intéressant d'écouter tout ce qu'ils pensent. Ils sont moins ouvert que les adultes, ils sont très intransigeants. Ils sont dans la punition. Euh!.. ce qui est curieux parce que, eux, quand on veut leur

appliquer des punitions ils crient toujours à l'injustice et au scandale. Mais eux sont …
Pour les autres, ils sont dans la punition ?
Ah ben pour
Pas pour leur camarade de classe par contre, si ?
Ça peut être, quand ils ressentent de l'injustice, il peuvent demander de rétablir des sanctions. Mais c'est surtout pour les gens en général. Alors ils ont des idées toutes faites. Par exemple sur l'homosexualité. Alors là c'est… ils sont redoutables !
C'est à dire.
Ah! ben, c'est à dire que ils demanderaient... c'est tout juste si ils ne demanderaient pas la peine de mort pour l'homosexualité. Donc quand on a parlé du mariage pour tous et cætera, alors là c'était terrible, terrible !
C'est un sujet qui revient souvent l'homosexualité ?
Euh! l'homosexualité les tracasse, oui. Ça les tracasse et pour eux c'est quelque chose d'infâme, de contre nature. Et ben Jérôme me dit l'autre jour, ben « *madame vous voyez bien ! Vous voyez ! Prenez un lion, le lion il va chercher une lionne, il va pas chercher un autre lion. Vous voyez bien que ce n'est pas normal si un homme va chercher un autre homme. C'est pas normal. Parce que le lion lui va pas le faire. Donc vous voyez bien que si c'est pas normal. Il faut pas laisser faire. ».* donc je lui dis « *qu'est-ce-que tu proposes ?* ». Alors là des solutions vraiment radicales. Mais il n'est pas le seul. Il y a même eu une grande discussion, on a eu de grandes discussions, ça c'est fini, je les ai accompagnés à la cantine exceptionnellement. Il y avait justement une fille qui disait donc « *moi, j'ai des camarades filles qui sont homosexuelles, c'est quand même mes camarades* ». Donc y a eu des discussions. Est-ce-que c'est moins pire quand c'est des filles ou c'est des garçons ? Mais pour eux oui c'est quelque-chose d'inadmissible. Ils ne comprennent pas que la société soit aussi laxiste. Mais pour d'autres choses aussi, pour plein de choses. L'autre fois on a eu une discussion parce que Naïma est arrivée en djellaba. Alors elle arrive en djellaba, un turban, euh!... des tatouages au henné partout, bon c'était le ramadan quand même. Donc on téléphone à notre principal pour dire « *qu'est ce qu'on fait ?* » « *elle n'a pas droit de sortir en récréation.* », bon d'accord. Donc les autres, « *ah, elle a pas le droit de sortir en récréation* » et le débat s'enclenche. Alors le débat porte sur quoi : « *c'est injuste ! on a le droit de s'habiller comme on veut* ». je dis « *oui, mais vous êtes dans un établissement publique, laïque et donc les marques de religion ne sont pas autorisées* » donc « *ah ouais ! mais vous préférez les filles qui viennent en mini jupes. ça c'est scandaleux madame !* ». Donc il y a eu un grand débat. Alors parmi tous les élèves qu'un seul d'origine française, tous les autres viennent d'Afrique ou d'Afrique du Nord. Tous ne sont pas musulmans mais sur l'homosexualité qu'ils soient musulmans ou pas musulmans...
Ils se retrouvent unis
Ils se retrouvent, par contre hier, on a eu un débat, c'était sur quoi … sur l'abattage des animaux.
En tout cas, il n'y a pas besoin de trop les pousser pour qu'il y ait une dynamique de débat, quoi?..
Ah non!, alors là. Le problème c'est que ils ne sont pas ouverts euh!...
Ils ne sont pas ouverts à ce que vous pouvez …
Non, mais ils ne sont pas ouverts aux autres. Pas à ce que je leur propose moi, parce qu' ils partent assez volontiers dans le débat, c'est pas un souci. Mais, oui! ils sont très intransigeants, très durs et il faut de la représaille. Il faut de la sanction, il faut de la représaille. Pour eux, ils fonctionnent comme ça. Je sais pas si c'est spécifique aux classes relais ou si c'est pareil avec tous les élèves de collège, je sais pas. Si c'est une période dans leur vie, comme ça. Peut-être aussi, peut-être que les autres élèves de collège ont ce côté. C'est pour ça qu'on fait des interventions (auprès des élèves de collège) pour qu'ils soient un peu plus acceptant des autres et de leurs différences. Ils acceptent pas les différences en fait, très très peu. C'est … mais bon on arrive à débattre quand même. Hier c'était sur... comme on faisait atelier cuisine. On faisait des légumes et il y avait des lardons. Celui qui n'était pas musulman il a fait avec lardons, celui qui était musulman, il a fait sans lardons. Et un moment il y en a un qui me dit «*est-ce-que c'est du hallal ?*». Je dis non moi je n'achète pas du hallal. Ici il n'y a pas de hallal qui est servi dans l'établissement. Oui mais c'est pas normal, le hallal c'est mieux et cætera. C'est de la meilleure viande et tout. Je dis non, « *non t'as rien compris, le*

hallal c'est une façon de tuer les animaux c'est pas une façon de les élever ». Donc on a discuté sur l'abattage des animaux et je me suis rendu compte qu'ils n'y connaissaient rien du tout. Souvent ils ont des idées toutes faites, ils ne connaissent pas.

Bon ça c'est pour ...

C'est pour tout le monde

C'est pour tout le monde oui, et donc le sentiment d'injustice, c'est fréquent qu'ils l'expriment ?

C'est fréquent oui. Mais ils peuvent en jouer. Hier ils m'ont cassé mon balai tout neuf, volontairement parce qu' il a fallu vraiment y mettre de la force pour le casser. Euh! immédiatement ils m'ont dit « *c'est Irvin.* », sachant qu'Irvin était parti chez le médecin, donc il ne pouvait pas se défendre. Donc ce matin je remets l'histoire du balai « *qui a cassé le balai ? si personne ne se dénonce,quand je recevrais les parents, je demanderais à chaque parent 1 euro pour racheter un balai* ». Irvin était là « *mais madame, j'ai jamais cassé le balai* » mais comme il est très menteur, on ne savait pas trop. Et, en fin de compte, celui qui l'avait cassé c'était Salim, il était allé s'en vanter à d'autres. Et donc c'est lui qui...j'sais plus pourquoi je vous disais ça,

C'est par rapport au sentiment d'injustice

Voilà et donc Irvin était offusqué ! Offusqué ! Alors il ment tout le temps. Il a été pris en flagrant délit de mensonges, mais des gros mensonges, des mensonges énormes. Il m'a fait quand même une lettre signée par sa mère où il me demande à ne pas venir à l'école pendant deux jours parce que ses grand-parents, qu'il n'a pas vus depuis trois ans, viennent chez lui et cætera, et il me demande ma compréhension, ma complaisance. Enfin il a fait une lettre d'adulte. En fait il est allé sur internet récupérer un modèle et à la fin il met... Euh! parce que en même temps il y' avait pour le stage... enfin la soi-disant mère, enfin … (interruption par un appel téléphonique).

En fait ces enfants, ils attendent tellement de vous qu'ils ont un côté attachant.

Vous voyez le sentiment d'injustice au fait qu'ils attendent beaucoup de choses ? Parce qu'ils sont déçus …

Alors ils peuvent avoir un sentiment d'injustice uniquement parce que j'ai interrogé deux fois l'un et pas l'autre. Ou interrogé trop souvent lui qui se trouve en difficulté, ça marche dans les deux sens. Donc le sentiment d'injustice, ça peut être pour des petites choses. Ça peut être, bon y en a un qui fait des propositions, j'retiens pas la proposition, il a un sentiment d'injustice. Pour des choses sans importance. Oui, la justice pour eux est extrêmement importante, alors qu'ils sont toujours à essayer de ne pas la respecter. Oui, il sont remplis de contradictions.

Oui, oui. Euh... et vous disiez que… qu'y avait une différence entre ceux qui arrivent jeunes et ceux qui sont « âgés ».

C'est pas le même comportement, c'est beaucoup plus difficile de travailler avec ceux qui sont plus jeunes. D'abord ils ne voient pas l'intérêt de la classe relais, ils le ressentent beaucoup plus comme une sanction, comme une exclusion. Alors que les quatrièmes, troisièmes, surtout les troisièmes, ils savent qu' il y a un enjeu d'orientation et cætera, et qu' on peut les aider. Donc ils l'acceptent beaucoup mieux. Les cinquièmes, ben, on les coupe de leurs copains et cætera, et c'est, même si il peut y avoir des élèves qui se comportent autrement, c'est général. Mais, là par exemple, Hedi (en cinquième) ne veut pas retourner dans son collège. Je n'arrive pas à m'en débarrasser, j'ai demandé à le garder la dernière session encore, avec de l'inclusion dans son collège, dans son propre intérêt, parce que sinon, il va être en quatrième l'année prochaine, il va débarquer. Parce qu'il est arrivé là (classe relais) par conseil de discipline, donc il n'est jamais allé dans son collège parce que c'est son ancien collège qui a fait le dossier. Donc il est arrivé là (au collège de rattachement de la classe relais) et immédiatement il est venu chez nous. Donc on fait de l'inclusion le mercredi matin mais je sais qu'une fois sur deux il n'y va pas. Ça veut dire qu'en septembre il va arriver complètement perdu. Donc j'ai dit la dernière session il faut qu'on fasse de l'inclusion. Donc c'est facilité parce qu'il a juste la cour à traverser. Donc on choisit une matière par exemple ou deux et il va poursuivre ses matières dans son collège. Ben j'ai pas réussi encore à l'envoyer, on n'y parvient pas, parce qu' il ne veut pas y aller d'abord, il pleure. Il pleure dans la classe pour ne pas y aller!

D'accord!

Ah oui ! C'est épouvantable ! Il ne veut pas aller dans son collège... et le collège n'a pas trop envie

de le récupérer non plus. Donc il est toujours là. Bon, là il est malade depuis hier, il était malade mardi et sa mère a téléphoné en disant qu'il était malade; donc il est malade depuis deux jours mais sinon, il arrive le matin à l'heure, il n'est jamais absent ! Jamais. Il est tout le temps là ! Il ne veut rien faire, que de la cuisine. Mais il est tout le temps là. Et il ne veut pas aller dans son collège; mais il en pleure pour ne pas aller dans son collège, et on a pas d'autres choix que de le renvoyer dans son collège. Parce qu' il a douze ans et demi, il a douze ans même, il n'a pas treize ans. Donc il est bien obligé de retourner dans son collège.

Et dans la relation avec vous, quand ils sont jeunes ou plus âgés ce n'est pas la même chose ?

Si il y a des choses qui se ressemblent, c'est comment ils abordent la classe relais, comment ils la ressentent. Quand ils sont en sixième, cinquième ils le ressentent beaucoup plus comme une exclusion de leur classe. Quand ils sont en troisième ils se rendent compte qu'il y a des enjeux, qu'il faut le faire, que c'est le dernier moment pour le faire. Donc ils acceptent plus facilement. Et ils ont une histoire souvent compliquée, une scolarité chaotique. Alors que quand ils sont en sixième, cinquième ils n'ont pas encore cette conscience là.

Ils n'arrivent pas avec une scolarité compliquée en élémentaire ?

Alors ça, c'est le sujet. On a jamais les dossiers de l'élémentaire. Donc quand on les écoute c'est dès qu'ils sont arrivés en sixième que tout a commencé. Les familles aussi, hein!. C'était... tout allait bien. Alors y en a qui disent: non! ça n'allait déjà pas bien en élémentaire, en primaire. Ça n'a fait que se renforcer, et y en à d'autres: « *non c'est venu d'un seul coup comme ça* ». Alors quelquefois c'est vrai.

Généralement dans leurs discours, les familles disent qu'il n'avait pas de problème en élémentaire ?

Oui en général. Alors quelquefois c'est vrai, le collège est tellement différent, dans son organisation, de l'école primaire. L'école primaire ils sont quand même très portés, entourés. Les familles encadrées. Ils arrivent en collège, on leur demande d'avoir de l'autonomie, c'est complètement différent.

Sur le plan de l'autonomie vous trouvez? Enfin, bon, ils ne sont pas très autonomes ? Ça dépend pour quoi en fait, non ?

Ils ne sont pas autonomes pour le travail scolaire, ils sont autonomes pour le reste. Notamment pour les transports, ce sont des gamins... ils sont très très mobiles. Ils vont partout, ils connaissent la région très très bien. Puis ils connaissent plein de gens! Ils connaissent plein d'élèves et cætera parce que comme ils sont très mobiles. Ils ont une forme d'autonomie euh!.. pratique pour leur vie personnelle. Mais autonomes dans le travail scolaire, ça c'est autre chose.

Et dans les stages ?

Dans les stages, c'est tout blanc ou tout noir. Quelquefois ça se passe très bien et les employeurs sont très satisfaits, mais quand ça ne se passe pas bien c'est catastrophique. Irvin qui est là, il a déjà fait deux ou trois stages, il n'y en a qu'un qui s'est passé à peu près bien.

Pourquoi catastrophique ?

Ben déjà, le premier stage, il a quitté le stage avant la fin au prétexte qu' il y avait une fille qui, elle n'était pas en stage, était une employée et ne faisait pas son travail. Donc il ne voyait pas lui pourquoi il ferait quelque chose, il resterait à faire son stage alors qu'il y a une employée qui ne fait pas son travail. On retrouve le sentiment d'injustice là. Alors je lui ai dit bon « *si t'as un élève qui en classe dort sur sa table, tu ne vas pas demander à dormir sous prétexte qu'il y en a un qui dort. Ben là c'est pareil* ». Mais n'empêche que pour lui c'était révoltant. Et puis le deuxième stage, il n'a plus voulu continuer, mais de toute façon l'employeur ne voulait pas le garder parce qu' il a vu à la caméra qu'il lui volait des jus de fruit. Alors lui il dit « *mais non, je n'ai pas volé des jus de fruit, j'ai pris des jus de fruit périmés* ». Qui a raison, qui a tord, n'empêche que l'employeur n'en veut plus.

Le vol en classe relais, soit des suspicions de vol, soit des vols qui se passent vraiment. Est-ce-que c'est dans l'atmosphère ?

Alors en classe relais et à l'extérieur. Ils en parlent oui, oui ils en parlent. Ils parlent quelquefois d'eux-mêmes ou de certaines personnes qui sont dans cela. Oui, oui, ils en parlent. Et puis en classe relais on s'est déjà fait voler. Ils se volent entre eux. Si il y en a un qui laisse sa trousse, le lendemain il n'y a plus rien. Un peu comme une prise de guerre.

Et du coup quand ils se volent entre eux, après ils viennent vous voir, ou ils règlent ça entre eux ?
Ben des fois nous on met notre grain de sel pour essayer de récupérer des choses mais ils nient toujours tout. C'est jamais eux.
Et donc, dans le quotidien de la relation avec les élèves, au niveau plus affectif, quels sentiments vous traversent le plus fréquemment dans la relation avec eux, ou quels sentiments vous traversent ou vous submergent aussi des fois ?
Moi je me sens assez proche d'eux et ils peuvent avoir de véritables élans de générosité. Bon par exemple hier, y en a deux qui sont revenus. Je les ai raccompagné à la grille parce que j'étais toute seule, après qu'ils aient mangé leur tarte aux fraises. Et il restait plein de chose à faire, plein de travail. Ils en étaient conscients, mais je pouvais pas les garder. Donc ils sont partis déjà plus tard. Il y en a deux qui sont revenus après que je les ai raccompagnés pour me dire madame, « *si vous voulez on peut venir vous aider* ». Donc ils ont, par moment, des moments de générosité comme ça de gentillesse. Ou alors ils vont me proposer de m'aider pour pas que je me fatigue et cætera, bon. Oui, il y a, comment dirai-je?.. une certaine gentillesse comme dans une famille. J' crois que c'est le fait qu'on vive toute la journée ensemble. Ça crée des liens presque personnels, même si moi euh... alors ils veulent toujours connaître des choses, où j'habite, si j'ai des enfants, si j'ai un mari et cætera. Bon je leur dis le minimum toujours parce que je veux pas rentrer dans ce jeu là. Mais bon je leur ai dis par exemple, oui j'ai des enfants, j'ai des petits enfants. J' habite …., bon ça ils le savent mais bon je veux pas rentrer dans d'autres modes plus personnels parce que c'est pas, on a pas à le faire en tant qu'enseignant et puis ça peut être quand même très très dangereux.
Du coup vous sentez que, si vous ouvriez un peu plus, ils s'engouffreraient dans quelque chose quoi ?
Oui, oui,oui, oui. Je pense qu'ils ont besoin de ce lien pour montrer qu'en fin de compte ils sont pas si terribles que ça, quoi. Je crois qu'ils ont envie de montrer que leur réputation est très surfaite et c'est souvent le cas d'ailleurs. Je vois Sandra, quand vous regardez le dossier de Sandra vous vous dites « *zut! On va pas rigoler tous les jours*. ». Quand elle est arrivée ici pour l'entretien d'accueil, complètement fermée! L'ennemi! elle avait en face d'elle l'ennemi. Elle refuse de signer le règlement de la classe, refus. Elle dit mais « *moi je donnerai jamais mon téléphone portable, je refuse de signer* ». Donc moi je reste sur ma position, je lui dis:« *ben écoute si tu refuses de signer le règlement, on peut pas te prendre. Donc moi je te donne trois jours pour réfléchir. Si dans trois jours tu ne donnes pas de réponse ou que tu es toujours sur la même position, on ne te prend pas.* ». deux jours après elle nous appelait pour nous dire, « *j'accepte de donner mon téléphone potable* » parce que ça bloquait sur ça. Elle a toujours donné son téléphone portable alors que d'autres qui ont signé, ne respectaient pas, c'était une bagarre. Elle, elle n'a pas signé le règlement et elle fait tout ce qu'on lui demande, elle respecte tout. Donc quelquefois vous avez des gamins qui sont vraiment, qui ont l'air, compliqués, et quand vous instaurez une relation un peu étroite, pas forcément personnelle mais étroite, rapprochée euh... ça libère plein de choses chez eux; et vous voyez des facettes comme ça qui, qu'ils laissent sortir de leur personnalité, des facettes de gentillesse, de serviabilité, d'envie de réussir, parce qu'en fin de compte « *on s'en fout !* » « *l'école on s'en fout !* » et cætera. Puis au bout du compte ben ils ont envie d'avoir des bonnes notes, ils ont envie de réussir, ils ont envie... ben qu'on les aime, ils ont envie qu'on ait confiance en eux, et cætera. Mais quand vous voyez les dossiers ou quand vous les recevez, vous avez l'impression...mais qu'ils sont monstrueux, quoi!. Et ils peuvent être monstrueux parce que quand ils font tout leur "pataquès" là, c'est assez désagréable. Mais c'est fini quand on les prend tout seul.
Eh oui!.
Terminé, on voudrait pouvoir les isoler à chaque fois, leur parler. Quand ils sentent qu'ils ont gagné la confiance de l'adulte, alors là c'est des crèmes, je dis bien des crèmes! Mais quand ils sentent qu'ils n'ont pas encore la confiance de l'adulte, on est vraiment l'ennemi.
Et vous ressentez ça, que vous êtes l'ennemie?
Ah! ben oui, ils vous font toutes les vacheries possibles, sans arrêt, des petits trucs mesquins. Euh, là, Salim, hier, il a fait fort quand même, il a cassé le balai et il est allé sur le bureau où il y avait une boîte de 2000 agrafes quand même, et les agrafes, il y en avait partout dans la classe. Pour

enquiquiner, là c'était uniquement pour enquiquiner. C'est parce que je pense qu'il a l'impression de pas avoir trouvé sa place et il a raison parce que je ne me suis pas occupé de lui. Du coup il se débrouille pour vous le faire ressentir quoi.
Je suis certaine. Pourquoi je ne me suis pas occupé de lui? parce que je l'ai confié à monsieur G (l'adulte relais). Je me suis arrangé pour le faire travailler tout seul quand il y a monsieur G, et à aucun moment je me suis assise à côté de lui et j'ai voulu travailler avec lui. Parce que j'ai mis la priorité sur les troisièmes et lui est en cinquième. Donc vous voyez, de toute façon lui c'est retour collège. Donc comme j'ai pas le temps pour tout le monde…
Mais ça doit être à chaque session ce sentiment de ne pas pouvoir s'occuper de tout le monde.
Oui mais, on a pas toujours des petits comme ça. Quand ils sont plus grands, on peut tabler d'avantage sur leur autonomie. Mais là en cinquième ils ne sont pas du tout autonomes. Ils ne savent pas organiser leur travail, ils ne savent rien faire tout seul. Et bizarrement j'ai dit « *je n'en peux plus! tu ne me parles pas comme ça!* » il me tutoyait, il me parlait mal. « *sinon j'appelle ton père* ». j'ai appelé son père, il était en récré. Le père me dit ben « *vous me rappelez quand il est rentré de récré, je vais lui parler* ». Il a parlé avec son père, il est revenu en classe, il était différent. J'suis pas sûre que c'est seulement la peur de son père. C'est qu'en fin de compte, le fait que j'ai téléphoné à son père, même si c'était pour une sanction quelque part, je m'étais occupé de lui, personnellement. Et donc ça créait une relation qui se ressentait pas avant. Donc lundi il va falloir que je m'occupe de lui parce que sinon il va me pourrir la vie. Parce qu'il a une capacité …
Donc en gros l'ennemi c'est celui qui ne s'occupe pas d'eux finalement?..
Ah oui!, ils ont besoin qu'on s'occupe d'eux, oui.
Mais ça n'a pas de limite cette demande. C'est une demande sans fond un peu non ?
Ça peut être une demande sans fond, puis il y en a ça peut être à un moment donné puis après ils se reconstruisent. J'pense que ça vient du fait aussi que beaucoup de nos élèves, comme ils ont des problèmes scolaires et comme ils ont des problèmes de comportement, ils sont souvent exclus de classe ou ils sont souvent mis de côté. Parce que c'est des irrécupérables et on va pas perdre du temps avec des irrécupérables... on va s'occuper de ceux avec qui on a une chance de faire aboutir quelque chose. Donc, quand ils viennent ici, ben ils attendent que ça change et qu'on les reconnaisse avec leurs qualités, parce qu'ils estiment qu'ils ont des qualités. Ils ne s'estiment pas complètement mauvais, la seule chose qu'ils veulent c'est le montrer.
Donc oui ils montrent qu'ils ont des attentes quand même envers la classe relais, ils n'arrivent pas sans attentes ?
Il y en a qui sont dans le déni de tout. Y en a on peut pas travailler, on peut pas communiquer. Ils rejettent tout. J'ai vu des élèves rester six semaines à ne rien faire. Arrivés et repartir dans le même état sans rien faire, simplement en envoyant des insultes et tout. Mais la plupart ils essayent de combler les lacunes sans être trop courageux mais surtout qu'on leur donne à nouveau confiance. Ils ont envie de gagner la confiance, ils ont envie de montrer qu'ils peuvent faire quelque chose comme les autres. Ils ont envie d'être comme les autres de pouvoir réintégrer une classe comme les autres. Ça marche pas toujours parce que nous souvent on nous rappelle (les collèges rappellent après une session en classe relais), « *est-ce-que vous nous le reprendriez ? C'est ça ou c'est l'exclusion.* »
Justement au niveau de l'exclusion. Est-ce-qu'il y a des choses qui peuvent faire qu'il sont exclus de classe relais ? C'est quoi la limite en fait ?
Elle est loin la limite. Mais j'ai déjà demandé, de mémoire, deux ou trois conseils de discipline, je sais plus. Deux, sûr! Le premier c'était une fille, moi je n'avais pas vraiment de problème avec elle, mais elle était extrêmement violente avec les autres. Elle tapait, elle faisait partie d'un gang de filles. Une fille magnifique, haïtienne, très belle fille, très sportive et un jour elle a envoyé un gamin à l'hôpital. Alors déjà, elle a commencé ici. C'était un petit merdeux, mais ce qu'elle a fait était pas normal. On était à l'atelier cuisine et on mangeait tous ensemble et à l'époque on habitait déjà à l'extérieur. Elle, il y a un gamin qui était à côté de moi qui lui dit « *ah t'es amoureuse* » d'untel et tout. Elle a pas apprécié elle a pris sa fourchette, elle lui a planté sous l'œil. Donc ça c'était une première alerte, donc j'ai fait un rapport d'incident. Quelques jours après, ça c'était passé compliqué dans la journée avec les autres. J'étais en train d'appeler sa mère au téléphone pour lui dire. Les

élèves étaient partis. Elle prenait le bus scolaire. Pour lui dire, ces violences ça peut devenir dangereux. Faudrait voir ce qu'on peut faire et tout et tout. Mais sa mère me disait: « *mais je ne reconnais pas ma fille dans ce que vous me dites. Ma fille n'est pas comme ça* » tatati tatata... et pendant qu'on se disait ça elle était dans le bus scolaire et elle a attrapé un petit de sixième de SEGPA et elle l'a tapé avec une telle violence, la tête le long de la vitre du bus que le gamin a perdu connaissance et il a fallu appeler les pompiers et il est parti à l'hôpital. Donc à l'époque les élèves étaient inscrits dans notre collège. Donc j'ai demandé un conseil de discipline. Et le deuxième c'est celui qui m'avait volé mon téléphone. Alors là c'est l'autre méthode, c'est à dire ils sont toujours inscrits dans leur collège. Et le conseil de discipline a eu lieu dans son collège et il a été exclu définitivement aussi.

Et l'année dernière, je pensais que Kevin avait été exclu ?

Non il n'a pas été exclu, mais il n'a pas été renouvelé. Parce que c'est à dire que, quand j'ai des élèves comme ça, je ne suis pas maso hein, je les renvoie dans leur collège. De toute façon, quand on a un élève comme ça, il casse complètement le groupe. Donc je les garde assez longtemps les élèves quand ils le souhaitent. Donc quand on fait les bilans je demande aux familles est-ce que vous voulez qu'il reste ou qu'il retourne dans son collège et cætera. Et si la famille dit: « *non non moi je veux qu'il retourne dans son collège.* » je n'insiste pas, je demande un retour collège. Si les familles préfèrent qu'il reste et que l'élève veut rester aussi, ben je propose à ce qu'il reste et on continue à travailler. Mais y en a à qui je demande même pas, Kevin euh... bon Kevin c'était un peu spécial, le père travaillait beaucoup, il travaillait dans le bâtiment et il s'occupait beaucoup de son fils, la maman était sourde-muette et le papa était complètement dépassé et je pense qu'il avait un problème Kevin. Il était hyperactif ce gamin, il avait quelque chose. C'était pas un méchant gamin, mais c'était un gamin... mais ça devait être épouvantable de vivre avec lui. Elle arrêtait pas, elle arrêtait jamais, jamais, jamais.

Il ou elle, c'est il

Il oui mais Laure qui était avec lui tout le temps, alors elle c'était, elle insultait son père. Les parents étaient séparés. La mère n'en voulait plus elle l'avait renvoyée chez son père. Le père adorait sa fille mais essayait de cadrer les choses [nous passons cette partie de l'entretien où Madame K nous décrit la problématique de cette élève sur le plan familial. Pour ce qui concerne son comportement en classe, Laure avait un comportement trop sexualisé avec les garçons et affabulait souvent par rapport à ses expériences de vie à l'extérieur et dans sa famille.] et donc Kévin était avec elle. C'était sa copine, enfin sa copine de classe.

J'ai été marqué par la proximité physique. Enfin déjà je trouve qu'ils ont beaucoup tendance à se toucher.

Ah alors là! alors là oui, c'était Laure, Laure elle était tout le temps à vouloir s'asseoir sur les genoux des garçons, il y avait vraiment une relation d'hyper proximité. Elle en excitait pas mal. Non non! il y avait des moments un peu difficiles. Alors que vous en tant qu'adulte si vous les effleuriez c'est insupportable. Quoi que cette année, beaucoup moins. Mais je vois avec Mr G (adulte relais) l'année dernière avec Kevin, ça s'est... ça a été compliqué avec Mr G, parce que le Kevin il lui avait donné un surnom et moi je ne savais pas ce que ça voulait dire, Gotchi. En plus ils étaient en révolte contre Mr G; cette année il le fait moins, mais il arrêtait pas de les toucher, de les titiller comme ça et eux ne supportaient pas. [nous passons sur l'anecdote, mais il nous semble important de retenir que les élèves n'aiment le contact physique avec l'adulte.] Moi c'était avec la gamine là, Laure, un jour on s'était disputé du fait de son attitude et elle m'avait traitée de sale vieille, enfin bon et cætera. Ça avait été assez horrible. Bon elle ne m'en veut pas et puis moi je ne lui en veut pas non plus parce que elle est venue elle était contente de me voir (lors d'une visite de Laure dans la classe relais).

Oui, oui. Oui c'est souvent comme ça de toute façon enfin …

L'année dernière on a eu des élèves beaucoup plus compliqués que cette année. Il n'y avait pas que Kevin, il y en avait d'autres qui étaient compliqués. Mais Kevin était particulièrement agité. Et pourquoi vous vous rappelez de lui ?

Euh ! Ben, déjà parce que je voulais savoir comment il s'appelait, parce que je pensais que c'était

Warren mais en fait c'était Kevin.
Warren c'est cette année
Voilà et euh ! Parce que j'avais en mémoire qu'il avait été exclus de la classe relais et en fait non il n'a pas été renouvelé. Et en fait c'est pour ça que je me demandais … je pensais que c'était un cas à part, vu que je pensais qu'il avait été exclu. Puis je l'avais rencontré une fois et je le trouvais aussi extrêmement agité même en individuel.
Même en individuel
Et dans une grande proximité avec la fille aussi (Laure).
Mais Laure elle pouvait être dans la grande proximité avec plein de garçons à la fois et elle ne pensait qu'à ça puisqu'elle allait sur internet pour ça et elle partait le week-end pour ça. Ça vraiment la titillait quoi. Et les garçons qui sont moins matures, ben au début...euh ! pour eux c'était de la gentillesse, de l'affection. Ça ne leur déplaisait pas parce que ça les mettait en valeur et à la fin ils se faisaient quand même, oui, un peu piéger dans cette affaire, parce qu'elle était assez envahissante. Est-ce-que c'est un problème de relation avec son père ? Elle avait une relation avec son père "je t'aime, je te déteste". Mais très… poussée, très loin. Ça allait jusqu'à de la violence... euh ! Elle est allée quand même jusqu'à la police pour déposer plainte contre son père. Alors pas pour des problèmes sexuels d'attouchement ou quoi que ce soit. Non, non, c'était des problèmes autres parce qu'un jour il a dû ne pas lui ouvrir parce qu' elle avait fait le mur et au retour il a voulu lui donner une leçon. Avec sa sœur, qui n'était pas la même qu'elle. Hein! Elle sont allées déposer plainte à la police. Elle pouvait aller très très loin.
Oui, certains essayent de détourner la loi …
Y en a qui savent très très bien faire ça. Y en a qui savent très très bien. Il y en a même qui me disent quelquefois, « *vous savez madame, vous nous faites pas peur. Vous savez, quand on va en garde à vue on a même pas peur des policiers alors de vous* ». On a moins d'élèves comme ça puisque maintenant il y a des classes spécifiques pour les élèves PJJ. Mais avant ils étaient mélangés. Mais moi curieusement c'était ceux que je préférais parce que ils avaient fait des bêtises, et ils en faisaient toujours pour certains, et ils avaient pas l'intention d'arrêter pour d'autres,mais quand on leur parlait, on pouvait leur parler cash quoi. Ils savaient ce que ça voulait dire. Et le risque de retourner là où ils étaient, ils savaient qu'il ne fallait pas jouer avec ça. Donc, voilà, on se comprenait. Avec des gamins comme Salim ou Hédi, qui sont en cinquième, c'est les sales gosses qui pourrissent la vie de de tout le monde et on a pas de prise. Moi j'aimais bien mes repris de justice. (rire de Madame K)
Oui ils sont passés par une représentation concrète de la loi quoi.
Ben voilà, voilà. On en a eu qui étaient chez nous, qui partaient à Fleury (établissement pénitencier) qui revenaient, d'autres qui partaient en centre éducatif fermé, d'autres qui partaient en séjour de rupture, etc... donc c'est des choses, quand ils ont passé plusieurs mois en séjour de rupture, au fin fond de l'Afrique sans téléphone portable, sans rien, ils ont pas envie d'y retourner.
[nous parlons ensuite d'une élève en particulier, Ophélia, que nous avons rencontrée pour notre recherche et qui a arrêté sa participation avant la fin du protocole de recherche. Nous retranscrivons certains éléments du discours de Madame K à propos d'Ophélia en faisant attention de ne pas trop dévoiler l'histoire personnelle de cette adolescente]. Ophélia avait besoin d'amour; or elle ne trouvait pas d'amour suffisamment auprès de sa mère. Sa mère qui était lesbienne, qui vivait avec une femme et cette femme ne supportait pas de vivre avec Ophélia. Elle ne supportait pas qu'Ophélia soit là. Elle ressentait comme une concurrence. Donc la mère n'avait pas trouvé mieux que de partir habiter chez elle et de laisser Ophélia toute seule à 15 ans. […] Ophélia était en manque de reconnaissance, d'amour et se mettait en danger parce que, dès qu'il y avait un garçon qui lui disait qu'elle était belle, qu'il l'aimait ou je ne sais trop quoi, ben forcément elle le croyait et elle pouvait se mettre en danger dans ces conditions. Donc on faisait un gros travail avec elle, on parlait beaucoup avec elle de tout ça pour lui expliquer. Et comme elle avait ce manque d'amour. Son grand-père c'était la seule personne, c'était une référence de cet amour. Or son grand-père était décédé juste avant qu'Ophélia vienne chez nous.
Grand-père maternel ?

C'est possible, c'est possible, je ne sais plus et donc elle voulait retrouver ce qu'elle avait vécu; c'est la raison pour laquelle, moi j'en suis convaincue, elle s'est orientée pour travailler, faire des stages dans les maisons de retraite pour retrouver dans les personnes âgées un peu de son grand-père. C'est vrai que ça se passait très très bien et qu'elle était très appréciée et qu'elle voulait s'orienter là dessus. [...] [Madame K associe avec une réflexion sur le positionnement qu'elle prend dans la relation avec les élèves dans certaines situations spécifiques comme celle de Ophélia]

Parfois on est amené à remplir des missions qui ne sont pas franchement les nôtres, mais je pense que cette proximité dans la durée, dans le temps avec les élèves nous invite à regarder l'élève autrement que comme un élève. On le regarde aussi comme un individu qui a besoin d'aide. Et là c'est vrai que là, volontairement, des enfants comme Ophélia, je vais au-delà de mon travail d'enseignante. J'essaye de les aider en utilisant mes connaissances, même quitte à me fâcher avec des connaissances en leur envoyant des élèves complètement tordus. Mais, bon! je le fais parce que je me dis, pfff! c'est leur dernière chance quoi. Mais il y a des moments où il faut être très très vigilant, parce que là on a eu un problème [Madame K évoque une situation où l'adulte relais aurait trop pris parti pour le père d'un élève par rapport à la mère, dans un contexte de conflit entre les parents.] On a pas à prendre position ni pour le père, ni pour la mère. On est là pour l'intérêt de l'enfant mais pas du tout pour essayer de démêler des problèmes de couple. On est pas le planning familial, on est pas psy et on est même pas assistante sociale. Donc on peut essayer d'écouter pour soulager. Moi je le fais, il y a des parents qui me téléphonent tard le soir parce qu'ils ont des problèmes, ils sont un peu perdus. Je les écoute mais jamais je me permettrai de dire: mais « *madame votre mari il faut le quitter* » quoi. Moi, en tant qu'enseignante, je sais que je vais au-delà de la mission d'enseignante et j'essaye simplement de pas, de ne pas apporter de l'eau au moulin dans les conflits; et puis d'écouter les élèves mais jamais prendre position contre les parents non plus, ou vice versa. Mais bon Ophélia c'était pour qu'elle s'en sorte au niveau de… alors sans jamais porter de jugement de moral vis-à-vis de sa mère. Mais qu'elle s'en sorte, c'est à dire qu'elle ait une orientation, qu'elle ait un établissement scolaire. Parce que c'était spécifique ce qu'elle voulait faire. Donc, des élèves comme ça, on est obligé de s'investir un peu plus avant parce que il faut trouver des solutions, des points de chute. Ces gamins là il faut un travail plus dans la proximité, plus spécifique, parce que c'est atypique leur souhait, leur parcours. Donc il faut sortir un peu de sa mission mais en étant très vigilant. D'abord pour éviter d'avoir des problèmes. C'est ce que j'ai dit à Mr G l'autre jour, il a pris une élève dans la salle tout seul au bout. Moi j'étais dans le jardin avec un groupe. J'lui avais laissé un deuxième groupe. Il avait laissé le groupe dans la classe. Et il s'était isolé dans la salle d'à côté avec une élève qui voulait lui parler des problèmes avec sa mère. Je lui ai dit « *vous n'avez pas à faire ça* ». Si elle dit par exemple que vous avez eu un comportement, même ambigu, vous vous retrouvez au tribunal. Donc il faut être vigilant, ça peut déraper très très vite, ne serait-ce que pour se rendre intéressante ou pour se venger de quelque chose, parce que y en a quand même pour qui c'est pas toujours bien calé les choses hein.

Oui puis dès qu'ils sont touchés par l'adulte aussi, ils se sentent vite …

Alors ça ils ne supportent pas. Moi c'est la première année que j'ai pu, sans le faire exprès, toucher une élève ou un élève. Mais toucher sur le bras ou quelque-chose comme ça. Ou le secouer un petit peu et lui dire « *tu vas arrêter de parler* ». C'est la première fois cette année. Les autres années je sentais qu'il ne fallait absolument pas les approcher, le moindre toucher, la moindre ….

Réaction épidermique

Voilà, c'est insupportable, insupportable ! Donc il y a des problèmes liés à l'éducation, à la culture et d'autres problèmes que… on ne peut pas identifier. Mais il y a des problèmes liés à la culture. Le fait déjà d'être une femme quand ce sont des garçons dans certaines cultures, être touché par une femme c'est comme être sali quoi. On ne donne pas une poignée de main à un homme ou à une femme dans certaines cultures. Bref quand je sens qu'il y a des choses comme ça j'essaye de pas avoir trop de proximité. Mais cette année non ils n'étaient pas comme ça cette année mais c'est le hasard, on ne sait pas pourquoi des années, c'est le hasard.

ANNEXE XVI

Guide d'entretien

Sont notées en gras les dimensions que nous souhaitons aborder par nos questions.

Nous essayons d'étudier la manière dont l'élève accueille les émotions et l'excitation ressenties dans la relation à l'enseignant:
Certains enseignants vous ont -ils marqué en bien ou en mal ?
Est-ce-que vous avez déjà perdu le contrôle de vous-même en classe ? Comment a réagi l'enseignant ? Dans quel contexte êtes-vous calme ou pas calme (excité ou pas) en classe ?
Nous abordons plus particulièrement le sentiment d'être captivé par le discours du professeur :
Qu'est-ce-qui peut vous captiver chez un enseignant ?
Comment les professeurs s'y prennent-ils pour susciter votre intérêt ? Les enseignants cherchent-ils à vous intéresser ? Si oui, comment et dans quel but ?
Nous abordons l'effet du corps du professeur sur l'élève, surtout le regard, la voix et la gestuelle :
Est-ce-qu'il y a des professeurs qui vous regardent mal ou bien ?
La voix du professeur, est-ce important pour vous ? Que veut dire écouter le professeur ?
La façon dont le professeur bouge dans la classe est-ce important pour vous ?
Nous essayons de voir comment l'adolescent fait avec l'idée d'être changé, influencé par l'enseignant dans son développement, son comportement :
Est-ce-qu'un enseignant peut changer quelque chose en vous ? Ou a changé quelque chose dans votre façon de voir en général, la vie, la société, votre conception de l'école, de l'avenir ?
Que vous ont appris les professeurs ?
Nous essayons de déterminer si l'élève supporte d'être dépendant de l'enseignant pour apprendre :
Qu'attendez-vous des professeurs ? Et eux qu'attendent-ils de vous ?
Vous arrive-t-il de demander de l'aide au professeur ?
Est-ce-que vous apprenez tout seul (en autodidacte) ? Comment ?
Quel est le rôle du professeur dans la création d'une bonne ambiance de classe ?
Nous abordons le respect des règles dans la relation à l'enseignant :
Quelles sont les règles à respecter en classe ? Comment les respectez-vous ? Comment les enseignants les font-ils respecter ?
L'enseignant peut-il vous imposer des choses ? Quelles choses ? Et pourquoi ?
Est-ce-que le professeur de son côté doit ou peut subir ou supporter des choses ?
Qu'est-ce-qu'un élève modèle selon vous ?
Nous étudions comment les élèves conçoivent la différence des places entre l'élève et l'enseignant :
Qu'est-ce-qui différencie un élève et un enseignant ?
Quel pouvoir a l'élève ? Quel pouvoir a l'enseignant ?
Nous évaluons comment l'adolescent réagit à l'idée d'une proximité affective avec l'enseignant :
Appréciez-vous les enseignants proches de leurs élèves ? Attentifs à leurs difficultés, leurs besoins ?
Nous tentons de savoir si les adolescents se positionnent comme des élèves actifs ou passifs :
Pendant le cours, est-ce-que vous êtes plutôt spectateur ou acteur ? Qu'est-ce-qu'un élève qui participe en classe ? Quand est-ce-que vous prenez la parole ?

Nous leurs demandons d'évoquer leurs expériences de rentrée des classes au collège. Et donc de première rencontre avec des professeurs.

ANNEXE XVII Cotation Barrière/Pénétration

Tirée de l'ouvrage de P. Roman, « *Le Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent* » (2015, p158)

Synthèse 8 – Cotation Barrière et Pénétration

Principaux critères de cotation des réponses Barrière et Pénétration
(d'après S. Fisher & S. E. Cleveland, 1958, 1970)

Cotation Barrière (B)

- Les références aux vêtements et à tout ce qui est attaché au corps (robe, bracelets)
- Les références aux constructions, immeubles, espaces délimités (maison, pont, ville, terrain de football)
- Les références aux véhicules (voiture, avion)
- Les références à tout ce qui contient, couvre ou enveloppe (sac, nappe, écran...)
- Les références à des êtres possédant des qualités d'enveloppe particulières (poilu...) ainsi qu'un certain nombre d'animaux contenus dans une liste (chat, taupe, léopard...)
- Les références à des animaux possédant une structure protectrice (crabe, escargot, tortue...)
- Les références à des formations naturelles ou géographiques délimitées (volcan, île...)

Cotation Pénétration (P)

- Les références à des faits de dislocation, pénétration, destruction de tout objet ou de tout être vivant (autopsie, chien écrasé, fleur fanée...)
- Les références aux ouvertures du corps ou à des actions entraînant une ouverture (anus, narine, vomissement...)
- Les références à des perceptions impliquant le franchissement des frontières (rayon X, robe transparente...)
- Les références à des mouvements d'entrée ou de sortie (porte, aspiration de réacteur...)
- Les références à des phénomènes naturels d'expulsion (geyser, éruption volcanique...)
- Les références à des images insubstantielles, vagues dans leur délimitation (fantôme, ombre...)

Rappel :

Les critères ci-dessus constituent le cadre général à partir duquel chaque clinicien est invité à établir sa propre cotation.
Une réponse est cotée B ou P lorsqu'un élément de celle-ci répond à l'un des critères ci-dessus ; si deux éléments renvoyant à une cotation B d'une part et P d'autre part coexistent dans la réponse, la réponse sera cotée BP.

ANNEXE XVIII La figure du médiateur évoquée dans l'étude de cas

Nous rappelons qu'Ibrahim dit beaucoup investir le service médiation de sa ville et nous avons émis l'hypothèse selon laquelle cet investissement s'inscrit dans la perspective d'une recherche d'une fonction médiatrice et d'un entre deux qui caractérise sa problématique personnelle. Le "médiateur" tel qu'il est présenté sur le site internet de la ville où réside Ibrahim nous semble susceptible d'incarner une fonction médiatrice (idéale?) destinée à résoudre ou apaiser les conflits. Il s'agit d'une résolution des conflits dans la ville qui peut faire écho chez Ibrahim au développement d'une fonction médiatrice pour résoudre ses conflits interne (dans sa ville intérieure pourrait-on dire).

Voici comment est présenté le rôle de médiateur sur le site internet de la ville en question :

Faire appel aux médiateurs

Une difficulté ? Un conflit du quotidien ? Besoin d'un soutien ponctuel ? Faites appel aux médiateurs de la Ville, présents dans tous nos quartiers.

Les médiateurs sillonnent l'ensemble des quartiers de la ville du lundi au samedi de 13h à 20h. Ils interviennent auprès des habitants, rencontrent du public, aident les personnes isolées et/ou en difficulté. Ils assurent un rôle d'écoute, d'information, d'orientation et de dialogue. Ils interviennent souvent dans le cadre des conflits de voisinage (tapages diurnes et nocturnes, différends familiaux, occupation de halls d'immeubles, dégradations, etc.) en orientant les personnes vers les services compétents ou en proposant des médiations afin d'apaiser les conflits. Ils assurent une présence préventive sur les quartiers, luttent contre les incivilités, notamment aux abords des établissements scolaires aux heures des sorties de classe. À ce sujet, ils participent à des projets avec les collèges tout au long de l'année et assurent des liens avec la jeunesse et les familles. Ils garantissent parfois une veille technique portant sur le bon état des espaces publics et des parties communes des immeubles d'habitation. À ce titre, ils informent sans délai les bailleurs et les services municipaux de leurs constatations, pour intervention.