

Les adolescents, « décrocheurs » d'équipe ?

François Le Clère

Introduction

Les formateurs dans le champ de l'enseignement et du travail social développent de plus en plus de dispositifs d'accompagnement des équipes d'enseignants ou de professionnels de l'éducation spécialisée au-delà des offres de formation habituelles. Les établissements scolaires ou les structures de travail social sollicitent, en effet, des personnes extérieures pour soutenir leurs équipes. Alors qu'intervention et formation sont souvent distinguées dans leurs modalités (cadres, postures, temporalités, etc.), force est de constater qu'aujourd'hui leurs frontières se superposent derrière la demande récurrente des institutions « d'accompagnement d'équipe » (Monceau, 2003).

Doctorant-chercheur en Sciences de l'Éducation, mon travail participe de ces pratiques d'intervention en institution et de cette interrogation sur la pensée et le travail d'équipe. Dans le cadre de ma convention doctorale CIFRE¹, j'ai en effet été employé par un réseau d'établissements scolaires et de maisons d'action sociale pour soutenir la mise en place de dispositifs pédagogiques à destination d'adolescents « décrocheurs scolaires ».

1. Contrat Industriel de Formation Recherche

Ce signifiant « décrocheur scolaire » recouvre des réalités multiples, tout en cherchant à désigner un moment fragile du parcours d'adolescents en difficulté avec l'école. En même temps qu'il qualifie la désaffiliation adolescente par rapport aux savoirs et au lieu de l'école, il exprime aussi le sentiment d'impuissance et de fatigue des professionnels. Errance-absentéisme, addictions et transgressions, caractérisent ces adolescents en décrochage qui semblent avoir construit des « solutions en impasse » (Lesourd, 1997) et une compulsion de répétition (Douville, 2010) pour résoudre les tensions du moment. Ces aléas des adolescents avec l'institution scolaire poussent les professionnels à questionner leurs pratiques et à inventer de nouveaux lieux de type ateliers relais ou accueils éducatifs de jour, aux abords ou « hors-l'école ». C'est souvent dans cette effervescence pédagogique, ou au contraire parce qu'elle rate et que sa mise en œuvre est plus délicate, que les chefs d'établissements sollicitent une intervention et un soutien externe pour l'équipe. Malgré cette demande grandissante d'analyse des pratiques dans les établissements scolaires, les cliniciens qui animent les supervisions ou des groupes d'analyse de pratique dans les institutions semblent exprimer quelques interrogations quant aux conditions de mise en œuvre de ces dispositifs et à leur pertinence.

Si les théoriciens du groupe se sont beaucoup intéressés aux éléments de cohésion de groupe ou à leurs versants conflictuels, aux liens conscients et inconscients qui structurent ces groupalités professionnelles dans leurs dimensions symbolique ou imaginaire, force est d'admettre que beaucoup de praticiens du champ de la formation ou de l'intervention clinique se confrontent à des formes d'éclatement de la pensée et à des groupalités « molles ». Nous pourrions aussi parler de sentiment de l'installation d'une inertie ou d'une « passivité »² dans le groupe (Gaillard et Pinel, 2012). L'approche de la groupalité par la notion de crise ou l'analyse des résistances a laissé peu à peu place à un discours sur l'inhibition : « *empêchement de penser* », « *difficultés à se parler et à travailler ensemble* ». Le terme de sidération circule aussi beaucoup dans le langage clinique pour qualifier ces inerties. Comment les comprendre ? Quel type de dispositif d'analyse de la pratique peut répondre à ces modalités de lien et de pensée ?

C'est à partir d'une intervention-recherche menée dans une classe-relais, que je nommerai *dynamo*³, que je souhaiterais proposer quelques hypothèses cliniques sur la groupalité, et particulièrement sur la manière dont les adolescents décrocheurs peuvent générer ce que nous qualifierons de « panne interprétative » dans les équipes (Pirone et Le Clère, 2011). S'il est entendu que l'espace psychique groupal se maille sur la trame des fantasmes internes et de l'imaginaire collectif (Kaes, 2002 ; Giust-Desprairies, 2003), mon hypothèse s'appuie sur l'idée que la groupalité d'une équipe éducative et pédagogique dépend aussi d'un autre élément organisateur, celui de la rencontre avec les adolescents. Si du côté du lien social ils sont nommés décrocheurs, les adolescents dont il est question ici semblent « accrocher négativement » l'équipe.

De l'empêchement à tisser des liens et à penser en équipe.

Ma première séance de présentation à la classe *dynamo* a été très signifiante et m'a permis d'élaborer mon dispositif d'intervention. Cette réunion inaugurale, à laquelle je participais, avait pour objectif de faire un bilan de la semaine. Le coordinateur m'accueille en me demandant de ne pas prendre part à la réunion. Il précise : « *J'ai dit aux personnes qui étaient là aujourd'hui, c'est l'observation* ». Il est un peu gêné de me le dire alors que je vis plutôt bien cet accueil cadré. C'est donc une nouvelle équipe fraîchement constituée que je rencontre : Rebecca (Conseillère Principale d'Education 4^e/3^e), Yacine (enseignant de mathématiques en *Dynamo* et 3^e), Christian (directeur des études 4^e/3^e et de la *Dynamo*), Hugues (éducateur spécialisé), Idriss, (Enseignant de technologie), Marie-Laure (Enseignante d'Arts Plastiques et de français), Isabelle (psychanalyste et psychothérapeute, responsable du *Point Écoute* et des rencontres avec les parents). C'est, pour moi, un premier « bain » dans les échanges entre enseignants, dans la manière pour cette équipe de débattre. Ma prise de

2. Les termes de « mous » et de « passifs » ne sont pas en soi des termes conceptuels de la clinique groupale, mais je les utilise à dessein pour exprimer la tonalité du ressenti du clinicien en situation groupale d'analyse de la pratique. A plusieurs moments dans le texte, je ferai le choix de signifiants familiers ou imagés parce qu'ils me permettent d'interpréter par l'image le ressenti transféré dans le travail groupal.

3. Même si l'ensemble des noms, prénoms et lieux sont modifiés dans le texte, j'ai choisi un terme signifiant qui comme souvent dans ces lieux appelle au mouvement, à la remobilisation, où selon un terme plus récent importé du Canada à la « persévérance ».

notes est parcellaire. Elle ressemble à un état des lieux de la classe constitué avec des traits caractéristiques pour chaque jeune. Le coordinateur prend un dossier, évoque le nom du jeune et les remarques fusent. Déjà je commence à être perdu dans la liste des noms et des prénoms. C'est étrange pour moi car les enseignants nomment les adolescents tantôt par leurs prénoms, tantôt par leurs noms de telle sorte que j'ai le sentiment qu'il s'agit d'une nouvelle personne à chaque fois. J'ai aussi du mal à supporter la façon d'appeler les jeunes par leurs noms de famille et j'associe sur le film *Les choristes*. Il semble que dans le Sud cette pratique soit répandue. Je crois aussi que cette première réunion est un peu asphyxiante d'informations et de propos incisifs. Ma présence à cette réunion d'équipe avait été prévue comme moment de présentation d'une possible intervention-recherche. Je n'avais pas vraiment envisagé que déjà s'y dépose une parole qui me soit en partie adressée pour répondre de ma présence et de mon désir d'ouvrir un espace de travail. Ce temps d'écoute et d'introduction dans l'équipe m'a permis de mettre à l'épreuve mon contre-transfert anticipé.

Selon Rouchy, le clinicien rêve et imagine le groupe et la mise en place du dispositif avant sa mise en œuvre : « S'il s'agit d'un nouveau groupe, il imagine dans l'anticipation les rapports qui pourraient se développer entre les patients qu'il va faire se rencontrer : le psychanalyste rêve le groupe. Dans tous les cas, ces représentations imaginaires participent de sa propre histoire – de même que le dispositif de travail qu'il adopte – et situent le groupe comme objet imaginaire pour lui comme pour les patients » (Rouchy, 2006, p. 10). Je comprends aussi que les enseignants de l'année précédente n'ont pas souhaité poursuivre : « *L'expérience a été difficile il y a eu des soucis et de compatibilité de personnes* » me dit-on. Jean-Pierre Pinel soutient l'idée que l'on présente souvent les groupes de travail en éducation comme orientés vers une même représentation-but, qui favorise la coopération et les collaborations (Pinel, 2001, p. 142). J'ai moi-même voulu aborder cette classe-relais avec l'idée trop évidente que les professionnels rassemblés autour d'une innovation pédagogique travaillaient à partir d'un projet pédagogique commun. Pinel montre à travers son expérience d'intervention institutionnelle que souvent les équipes ont à faire à des incompatibilités, des antagonismes et des oppositions qui viennent altérer cette idée de coopération et mettre en difficulté l'illusion groupale. Les dispositifs d'intervention, eux aussi, peuvent dans leur mise en œuvre s'inscrire dans l'illusion de l'équipe constituée, articulée, capable de se parler. Lors de la relecture d'après coup de mes notes, j'ai retrouvé un dessin en haut à droite dessiné à mi-chemin dans la réunion. J'y ai représenté une branche sèche épineuse dans un vase-bocal avec une fleur. Je note dans la marge un peu plus loin : « *Analyse clinique des pratiques, quelles sont les hypothèses ?* ». Cette formule est l'expression d'une inquiétude et d'une attention de ma part. Cette note pense-bête vient interroger la façon dont j'allais m'y prendre pour soutenir cette équipe dans un travail de parole et d'hypothèses.

Les six séances d'analyse des pratiques menées avec cette équipe m'ont, en effet, montré comment ce projet d'évidence « *accueillir des adolescents décrocheurs* » s'est progressivement révélé un lieu d'incompréhensions multiples et d'impossibilités de répondre des convocations adolescentes. J'ai été marqué au fil du travail par une difficulté des enseignants à faire récit de leurs rencontres avec les adolescents, à dialoguer entre eux et à croiser les regards. Lors de l'entretien de fin d'année, Idriss, l'enseignant d'histoire, parle de « *déconnexion* » pour qualifier la dynamique de l'équipe. Il commente : « *c'est vrai que l'on ne s'est pas connecté plus que ça pour préparer ce travail-là par exemple. De toute façon, ça a été ça le problème. De toute façon c'était ça... il y avait tout ce qu'il fallait dans l'équipe mais par ... je ne sais pas comment ça se fait, qu'on y a pas pensé, ça ne s'est pas mis en place, voilà* ». François Marty situe le travail du lien du côté du connexionnisme : « *fluidité de la circulation de l'énergie psychique en établissant des connexions, des carrefours, un réseau, une toile, des liens qui permettent de passer d'un registre à l'autre* » (Marty, 2002, p. 18). Les séances de travail avec cette équipe me mettront, au contraire, face à de l'empêchement à nouer un lien continu de pensée. Cette altération se joue à plusieurs niveaux : dans l'intervalle des séances où je ne perçois pas la constitution d'un climat et d'un fil élaboratif, entre les membres de l'équipe durant les séances, mais aussi dans mon lien identificatoire aux participants où je commence moi-même à décrocher. Marty remarque que le connexionnisme, travail du lien de représentation, de pensée et de parole, constitue « *une opération transformatrice* » qui s'effectue sous l'effet d'une interprétation de la réalité qui devient réalité psychique. Interpréter, ajoute-t-il c'est « *créer de nouveaux liens* » (*Id*, p. 19). Ici, le travail élaboratif et interprétatif sera alors mis à mal et les positionnements des professionnels auront tendance à se rigidifier du côté de l'agir. D'une machine à penser et interpréter, les réunions se transforment en machine à trier les jeunes qui restent et ceux qui sortent. Des formules types prennent place : « *il faut virer Marc il n'a fait aucun effort* », « *le directeur doit le convoquer* ». Au sein de l'équipe, j'ai aussi remarqué l'installation d'un phénomène de polarisation binaire des positions professionnelles et une rigidification des points de vue, tels que Pinel (2001) a pu déjà les décrire. En effet, un combat est à l'œuvre en permanence entre ce qui sera envisagé comme, d'une part, la fonction éducative (représentée par un couple éducateur spécialisé/psychologue) et, d'autre part, la fonction enseignante (représentée par un couple CPE/enseignant). Ces polarités sont associées chacune à un objectif de travail à mener au côté des adolescents décrocheurs : prendre soin-réparer, d'un côté et, préparer-orienter, de l'autre. Ces polarités viennent nommer deux visées qui semblent antinomique dans l'aménagement des positionnements des adultes, dans l'agencement des temporalités ou dans le choix des supports pédagogiques.

La discorde qui s'installe n'est pas de l'ordre du conflit ouvert que peut générer une crise, mais au contraire de la panne et de l'a-conflictualité. Selon Arendt, la crise a la vertu de dépasser les préjugés et les réponses

toutes faites en éducation. La crise surgit dans l'épreuve de la réalité d'une génération et fait reconsidérer les bagages habituels des réponses éducatives des adultes. Une crise, dit-elle, « nous force à revenir aux questions elles-mêmes et requiert de nous des réponses, nouvelles ou anciennes, mais en tout cas des jugements directs » (Arendt, 1972, p. 225). Ici encore, les groupes d'analyse de la pratique menés m'amènent à envisager une approche de cette dite crise comme panne. En effet, le discours de la crise laisserait penser et entendre qu'un remaniement et une réflexivité seraient à l'œuvre dans ces moments d'impasse. La crise, bien qu'ayant une connotation négative, ouvre les voix d'un changement, d'une prise de conscience dans une situation qui impose de penser et agir autrement. Elle ouvre les voix d'un passage et d'une traversée, d'une régénération éducative, pour faire écho à Arendt. Mes travaux m'amènent à proposer le terme de *panne*, non pas dans une perspective mécanique, bien que l'image puisse nous être utile pour dire les rouages institutionnels et pédagogiques à l'arrêt, mais plutôt au sens clinique du terme. La panne revêt une double attaque : celle du cadre et de la difficulté à le construire, et celle du processus. Il n'est plus question ici de mouvement et de traversée, mais bien plutôt d'un arrêt, d'un enkystement.

Un « gribouillis dans l'action » : l'impossible conjugaison des professionnels

Trop souvent les ambiances d'équipe, telle que celle que j'ai décrite, sont interprétées par les cliniciens comme des conflits de personne : « *ils ne s'entendent pas* », des défaillances du cadre « *les enseignants manquent de temps pour travailler ensemble* », voire comme une résistance au travail réflexif sans qu'on en explicite les enjeux. Même si elles peuvent avoir leurs places, ces hypothèses ne sont pas suffisantes pour comprendre la panne interprétative à laquelle ont à faire les professionnels travaillant auprès d'adolescents en décrochage scolaire. Au terme des six séances menées avec l'équipe *dynamo*, il a été difficile de mettre en place un temps de bilan collectif pour clore ce travail. J'ai choisi, dans le cadre de l'intervention recherche, et dans la continuité du travail groupal, de mener avec chacun des enseignants un entretien de recherche. Sans confondre les temporalités, ces *entretiens post* étaient menés de manière non-directive autour de l'expérience de l'année écoulée dans la classe *dynamo* et dans la rencontre des adolescents de cette classe.

Ce maniement du dispositif d'intervention illustre mon approche de la clinique d'intervention. En effet, comme le précise Gilles Monceau, « la demande d'accompagnement par les équipes professionnelles n'est jamais immédiatement lisible. Un effort de repérage des contradictions de ces demandes doit être fait. On s'apercevra souvent que ces contradictions sont au moins autant institutionnelles que propres à l'équipe. La reconnaissance de cette complexité impose aux accompagnateurs de ne pas répondre aux

demandes telles qu'elles se présentent en premier lieu » (Monceau, 2003, p. 26). L'intervention, parce qu'elle se pose aux côtés de dispositifs pédagogiques et d'équipes constituées, se retrouve aux prises avec une complexité de géométries subjectives, collectives et institutionnelles. C'est ce qui constitue selon moi la *répondance* du dispositif. Être répondant, ce n'est pas « répondre pour l'autre, c'est lui prêter un répondant face à l'épreuve » (Sibony, 2000, p. 162). Cette notion de répondant permet d'envisager la responsabilité du clinicien (« du possible qui passe par nous », p. 114), qui s'inscrit, non plus dans un contre-transfert anticipé, mais dans la direction d'un dispositif d'intervention dans le transfert mettant au travail la demande des professionnels et de l'institution. Le dispositif d'intervention est alors polymorphe et chaque fois singulier. Il se caractérise par sa potentialité et sa malléabilité, et donc par l'inventivité du clinicien.

Un entretien de recherche mené auprès d'une enseignante pourrait nous permettre de poursuivre l'appréhension de quelques-uns des processus à l'œuvre. Marie-Laure est une enseignante d'une trentaine d'années. Elle enseigne depuis 6 ans les arts plastiques « *dont 3 ans en classe avec des élèves en difficulté* » précise-t-elle. D'ailleurs, c'est ce travail « *en ZEP* » qui lui a donné le goût du métier et qui l'a amenée à vouloir rejoindre l'établissement dans lequel elle travaille actuellement. Tout au long de l'entretien, Marie-Laure fait la distinction entre le travail habituel de l'enseignant et la coloration particulière qu'a prise son travail, dans ce dispositif pédagogique. Marie-Laure tente d'expliquer que malgré ce désir d'équipe et de rencontre d'adolescents, quelque chose d'un empêchement de penser et de travailler ensemble s'est installé. Elle commente : « *Les réunions du mercredi c'était bien mais c'était pas toujours constructif je trouvais. [...] Ben tu vois c'est tout ça, c'est tout une histoire d'organisation plus que de... après il y avait l'énergie, y'avait la volonté, on a été à l'écoute de gamins, peut-être un peu trop mais voilà on a même eu, on a de l'affection quoi, pour eux. On s'est, on avait envie de ... Mais on...* ». Marie-Laure tâtonne dans sa parole, elle cherche à nommer ce qui n'a pas pris dans cette équipe. Elle cherche à nommer cet ingrédient qui n'était pas là alors qu'elle semble convaincue que la classe-relais avait beaucoup d'atouts. Elle fait alors un bruit de bouche, bruit de ballon de baudruche qui se dégonfle, et commente : « *Tu vois j'ai un espèce de gros truc qui fait comme ça. [...] Tu vois un espèce de gros gribouillis dans l'action* ». Elle essaie ensuite de m'expliquer ce qu'est ce gribouillis.

Alors qu'elle était très enthousiaste d'exercer la fonction d'enseignante en classe-relais, Marie Laure a dû revoir rapidement ses copies. Au fil de l'entretien, elle nomme le processus de dévaluation dans lequel elle s'est installée. La rencontre des adolescents qui l'a amenée à déconstruire, non seulement la conception de son métier et de sa discipline, mais aussi sa conception du travail d'équipe et son rapport à l'adolescence. Marie-Laure qualifie son travail par la discontinuité qui s'installe dans l'équipe malgré la présence de nombreux ingrédients pour que cela fonctionne. Elle s'en

étonne et remarque que cette difficulté à conjuguer les interventions dans cette équipe pluridisciplinaire (au sens des disciplines académiques, mais aussi des professions) a créé un isolement progressif pour elle. Elle associe sur la préparation de ses cours qui, elle aussi, est contaminée par cette dévaluation. Elle explique, par exemple, comment elle devient inopérante et renforce l'incertitude à faire classe : *« Moi j'essaie de trouver deux ou trois trucs mais je suis pas prof d'histoire-géographie et j'avais pas le temps. J'ai commencé à aller sur internet mais j'avais pas le temps, j'avais pas le temps de réapprendre tout. Même si je l'ai vu quand j'étais petite, tu culpabilises. Ah t'es nul, tu connais rien. Tu vois, tu te sens con, en même temps, je suis pas prof d'histoire-géo alors c'est peut-être normal que je ne connaisse pas l'histoire de l'Antiquité sur le bout des doigts, même si. Et donc voilà tout ça c'est dommage parce que tu arrives avec des cours un peu bancaux, bancals, bancaux ».*

Marie-Laure passe son temps dans l'entretien à vouloir aller sur les « terrains de travail » de la psychologue et de l'éducateur. C'est semble-t-il sa façon de pallier ce sentiment de ne pas savoir comment faire face à la difficulté en classe. *« Quand tu es prof, dit-elle, le contact avec des élèves en difficulté tu l'as tout le temps. A part que quand tu es prof dans une matière, dans un cursus normal on va dire ce n'est pas ton rôle de te pencher sur tous les problèmes. Tu renvoies l'élève à l'assistante sociale en gros si tu décèles des difficultés ou tu en parles avec l'équipe pédagogique, mais après... tu n'as pas un rôle alors que dans la dynamo tu sais que tu es là pour des élèves en difficulté et que tu as quelque chose à fournir par rapport à ça. Trouver des solutions, des sujets qui vont... alors que quand c'est le cursus général bon ben il faut que tout le monde suive en gros. Donc c'est un peu ça aussi déjà la différence ».* Dans ses identifications à l'éducateur, à l'assistante sociale ou à la psychologue, elle cherche à nommer sa place mais prend conscience qu'elle n'a pas exercé sa mission d'enseignement. L'idée de pluridisciplinarité et de constitution d'une groupalité professionnelle autour de ces adolescents ne semble pas un facteur sécurisant et structurant pour la pratique professionnelle de cette enseignante. Elle ne vit pas son rapport à l'équipe comme complémentaire (Laing, 1980) mais au contraire comme le lieu d'un regard menaçant et un renfort de l'inquiétante étrangeté déjà perçus dans le rapport aux adolescents et dans son impossibilité à préparer des cours ajustés.

L'équipe entière fera ce bilan très mitigé sur la place qu'elle a tenue pour aider ces jeunes à « reprendre pied dans des apprentissages ». L'approche socio-clinique du rapport aux savoirs signifie une double dimension sociale et subjective du savoir, qui se tisse à travers une *grammaire sociale* et une *grammaire intime*, que Boimare (2008) nomme *disposition du monde interne*. Le récit de Marie-Laure est significatif de cette façon dont elle essaie de construire sa pratique professionnelle à partir de son parcours et de ses implications. Si on l'écoute, il n'est plus seulement question de grammaire, mais aussi de conjugaison et de la manière dont ces

grammaires subjectives et professionnelles peinent à trouver les voix de la conjugaison avec les jeunes dans l'espace-classe, avec les autres collègues dans l'espace de l'équipe. Une forme d'identification mimétique fait défaut et met en souffrance l'ajustement de la pratique de Marie-Laure et sa capacité à donner du sens à son intervention.

4. Voir note 2.

Mésinscriptions adolescentes et identifications « merdiques⁴ »

Même si le langage courant dans l'équipe enseignante est de parler des « adolescents décrocheurs », il s'avère que cette classe *dynamo* est une classe de rattachage. En tout cas, elle cherche à maintenir un lien scolaire pour des adolescents absentéistes et qui manifestent un refus de travailler en classe. Vouloir renouer du lien avec ces adolescents au sein de l'école, c'est d'emblée les remettre dans des espaces et des relations qui sont pour eux difficiles. Pour la plupart, leurs parcours sont constitués de ruptures permanentes, d'entrée/sortie du collège. Remettre l'adolescent dans l'acte d'apprendre, le réinterroger dans son rapport aux savoirs, vouloir l'y tenir absolument c'est d'une certaine manière remobiliser ses fantômes, vouloir affronter ses clivages, faire face à ses stratégies inconscientes. Ces adolescents, à leur insu bien souvent, brouillent les pistes entre la scène publique du scolaire et la scène privée, où de l'intime vient tout à coup se loger là où l'enseignant ne l'attend pas : dans la classe, dans la relation à l'enseignant mais aussi dans le travail de pensée de l'équipe elle-même. Ces moments de régression et ces traces d'infantile sont récurrents dans les situations apportées en analyse de pratique. Un enseignant raconte que lors d'une sortie culturelle organisée avec les adolescents, les élèves de la classe *dynamo* jouent à cache-cache dans un parking. Ce jeu de cache-cache se présente à deux reprises : lors de la sortie et lorsque cet enseignant parle des absents de la classe, présents dans l'établissement. Ce jeu n'est pas sans nous évoquer cette problématique du présent-absent du *fort-da* freudien. L'enseignant ne comprend pas leur attitude et exprime sa colère lors de la séance alors qu'il n'a rien dit sur le moment. Ici la sidération trouve une définition, comme l'effet d'attitudes infantiles ou régressives d'adolescents qui mobilisent le regard et laissent sans voix le professionnel.

Les adolescents décrocheurs provoquent des questionnements existentiels dans les équipes et mettent en abîme des projets trop bien ficelés pour eux ; par ce lien discontinu et cette absence-présence, ils mettent au travail le négatif des institutions et des professionnels (Green, 2011). Marie-Laure à plusieurs reprises commentera le travail de la classe *dynamo* par ce terme de négatif. Après m'avoir présenté le nœud de ses difficultés, elle décrit le travail de la classe comme « *un truc en action. Donc il y a de l'action, il n'y a pas rien qui se passe. Mais par contre voilà ça fait (rire). Ça craint. Ça craint comme image ? C'est négatif ?* ». C'est bien de ce négatif, que j'ai perçu comme une modalité de pensée-en-questionnement-permanent, qui s'est mis au travail dans l'accompagnement de cette équipe. Le dispositif

pédagogique et les professionnels qui l'animent se retrouvent malmenés. J'émet l'hypothèse clinique que cette identification « merdique » s'est produite par dépôt psychique adolescent. Ils déposent et disparaissent, à perte de vue (Pontalis, 1999). Il semblerait que les adolescents déposent dans l'espace psychique groupal de l'équipe des éléments de leurs conflits internes et y produisent des décrochages. Ils ne sont donc pas des adolescents inactifs comme nous pourrions le penser, mais des agents actifs se situant ailleurs que là où les attendent les enseignants et éducateurs. Ces pratiques adolescentes ne sont pas forcément des stratégies conscientes et volontaires, mais relèvent de processus inconscients, d'actualisation et de répétitions agissantes. Les empêchements de penser tels que Boimare (2008) a pu les définir pour les adolescents, fonctionnent alors en écho dans l'équipe pédagogique à la manière de ce que Racamier (1983) et Pinel (2001) nomment l'homologie fonctionnelle. Plus encore, ces équipes instituées se caractérisent comme structures d'appel et étayage psychique pour les adolescents fragiles. La groupalité psychique prise en compte dans les temps d'analyse de la pratique n'est pas seulement celle des adultes présents mais en creux, dans le négatif, celle aussi des adolescents.

Lors des séances, il n'a pas été facile de mettre au travail les situations des adolescents eux-mêmes, tant les professionnels étaient centrés sur les relations interpersonnelles dans l'équipe, et inquiets de leurs différences de points de vue entre adultes. La prise en compte de ces mésinscriptions adolescentes sollicite la capacité de l'équipe à gérer les conflits, les clivages et les impensés en son sein. Les enseignants peinent à appréhender ces liens entre leurs difficultés à travailler ensemble et les fragilités adolescentes qui, à mon sens, effritent et déstabilisent les éléments organisateurs de la classe. La question de la transmission des savoirs n'est plus seulement à entendre du côté de la crise d'autorité et de la crise du lien éducatif interpersonnel enseignant-adolescent, mais aussi dans la capacité, au sens Winnicottien, des adultes de constituer un environnement pour l'adolescent et de penser les effets (dés)-organiseurs de ses fragilités. Du coup, c'est ici l'acuité groupale qui est interrogée et la possibilité d'inscrire les adolescents dans cette activité de pensée d'équipe, non seulement dans l'analyse des implications de chaque adulte dans le lien éducatif, mais aussi dans la manière dont imaginativement et collectivement ces adolescents sont représentés, parlés, soignés. Les adolescents décrocheurs ont une capacité à s'effacer de l'échange et de la scène de l'analyse clinique des pratiques laissant les professionnels entre eux (« *entre quatre yeux* »). C'est aussi une donnée importante pour le clinicien qui accompagne l'équipe. La manière dont il rend présent les adolescents (les re-présente), les parle, les soigne dans la parole et sa circulation jouera sur la capacité à assumer une fonction de métacadre contenant les déliaisons et les clivages. L'approche clinique des mouvements intersubjectifs dans les équipes instituées qui prennent en charge ces adolescents dans des dispositifs pédagogiques de raccrochages, ouvre une lecture nouvelle : le décrochage n'en est pas un. Le lien décroché est bien au contraire une impossibilité à se séparer, à tisser

autrement les liens, à construire des frontières. Ici, c'est l'équipe qui résonne et répond des convocations adolescentes. Elle est travaillée dans son désir éducatif et ses projets pédagogiques par les dépôts adolescents.

Conclusion : les adolescents, décrocheurs d'équipes ?

Les travaux sociologiques sont nombreux sur le décrochage scolaire et les contributions se multiplient. Quelques chercheurs ont donné des perspectives historiques récentes et actuelles sur la manière dont la recherche s'est appropriée cette question (Bernard, 2011 ; Blaya, 2010 ; Pain, 2010). Souvent, quand je parle de mon travail de thèse, mes interlocuteurs se réjouissent et expriment un vif intérêt pour ce travail. Ils pensent que je vais leur parler des causes de l'absentéisme et des symptômes du décrochage : « *des signes avant-coureurs* » me disent-ils. J'ai choisi une autre direction de recherche : appréhender le décrochage scolaire à partir de ses effets sur le travail d'équipe et sur les dynamiques institutionnelles. C'est pour cette raison que mon soutien comme formateur et clinicien dans ce réseau est passé par un travail d'intervention dans lequel se mettaient en œuvre des dispositifs d'analyse clinique de la pratique. Ma recherche se situe du côté des professionnels de l'éducation et des dispositifs pédagogiques qu'ils mettent en place pour des adolescents. Beaucoup de cliniciens le répètent : les équipes d'enseignants et d'éducateurs qui travaillent dans les dispositifs relais ont besoin de prendre du temps pour parler de ce qui se joue dans les rapports transféro-contre-transférentiels avec les adolescents. Seulement, une fois que s'ouvre cet espace d'analyse de la pratique, que se rassemble cette équipe d'enseignants et d'éducateurs, il reste au clinicien à tenir sa place faisant face aux décrochages des professionnels et à leurs empêchements de penser. La groupalité et les processus psychiques qui s'y développent sont donc le terrain d'une recherche clinique féconde.

Je soulèverai ici l'idée que le décrochage scolaire adolescent, comme empêchement d'apprendre ou besoin d'en découdre avec des adultes, est pour ces adolescents un temps nécessaire de remaniement psychique, social et donc identitaire. Le lien, nommé et imaginé comme rompu, délité, s'envisage en réalité comme omniprésent et massif. Il est un lien éducatif en négatif (« néducatif » pourrait-on dire) tant il opère au sein des liens d'équipe. Plus que des adolescents en décrochage, ce qui se donne à voir et entendre, c'est la manière dont les adolescents décrochent les équipes d'enseignants et d'éducateurs qui cherchent à renouer la relation éducative. Mes travaux de recherche sur les dispositifs pédagogiques me font prendre conscience que ces adolescents sont des « tanneurs » du « cuir » institutionnel. Ils perforent les frontières institutionnelles et remanient les relations entre le dedans et le dehors de l'école. Les adolescents, par leurs pratiques quotidiennes d'absentéisme, d'errance mais aussi de « présence acharnée », viennent réinterroger les découpages éducatifs et bouger les

frontières des institutions. Je perçois une pratique de « floutage » des frontières, de gommage des passages et des limites, d'une certaine manière d'une confusion. Très concrètement, ces adolescents décrocheurs mobilisent des réseaux et un travail de concertation partenariale. En même temps qu'il y a de l'embrouille dans les rapports institutionnels, ces adolescents amènent l'école à rencontrer les acteurs éducatifs du territoire, à sortir de leurs pratiques habituelles. Ils remanient les relations entre le dedans et le dehors de l'école sans que ce travail partenarial entre adultes ne soit vraiment pensé comme un outil d'accompagnement et de concertation. Le partenariat perçu comme un outil opérationnel est souvent idéalisé et mené sans que soit pris en compte ses effets désorganisateur et déstructurant. Il y aurait sur ce point à poursuivre des clarifications entre ces différentes notions que sont les enveloppes, la peau, les frontières réelles et imaginaires à partir de la clinique des institutions et des équipes qui travaillent auprès des adolescents dits « décrocheurs ». Il y aurait aussi à penser les « spéculations pédagogiques » des professionnels en réaction à ce lien décroché, les amenant eux aussi au gré des déceptions et des désillusions à décrocher.

Reste à savoir comment ce temps, ce « gribouillis » dont parle Marie-Laure peut devenir un temps de rencontre à la manière d'un « squiggle game » de Winnicott. « *Un beau gribouillis, pas un gribouillis noir, un gribouillis haut en couleurs. Avec pleins de couleurs vives* » me dira-t-elle. L'enjeu clinique s'en trouve alors déplacé. Au-delà des jeux transféro-contre-transférentiels dans la relation adultes-jeunes, les éléments transférés dans le travail de pensée de l'équipe et dans le dispositif pédagogique sont aussi à prendre en compte et à saisir. L'analyse des pratiques dans les institutions avec des équipes constituées ne passe pas seulement par l'écoute et la mise au travail des implications subjectives des professionnels dans la relation aux adolescents. Cet espace de travail n'est peut-être pas seulement un lieu où parler « des adolescents difficiles », « de ce qu'ils mettent en souffrance chez les professionnels », ce n'est pas seulement « le lieu d'écoute et de soupape » pour des enseignants, mais une des conditions de l'inscription scolaire de ces adolescents au regard des réalités psychiques et modalités de liens qu'ils génèrent.

Bibliographie :

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
 Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
 Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés d'apprendre*. Paris : Dunod.
 Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*. Bruxelles : Deboeck.
 Douville, (2010). Du rituel et de l'adolescence aujourd'hui. *Adolescence*, 74, 873-886.
 Gaillard, G. et Pinel, J.-P. (2012). Actif – passif, féminin – phallique : le travail des polarités au sein des équipes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14, 113-129.
 Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Erès.
 Green, A. (2011). *Le travail du négatif*. Paris : Minuit.

- Kaes, R. (2002). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.
- Laing, R.D. (1980). *Soi et les autres*. Paris : Gallimard.
- Lesourd, S. (1997). *La construction adolescente*. Toulouse : Erès.
- Marty, F. (dir.) (2002). *Le lien et quelques-uns de ses figures*. Publications de l'Université de Rouen.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socio-analytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme et la Société*, 147, 11-33.
- Pain, J. (2010). *Déscolariser le décrochage*. Les alliances éducatives, colloque AMSE. Monterrey.
- Pontalis, J.-B. (1999). *Perdre de Vue*. Paris : Gallimard.
- Pinel, J.-P. (2001). Enseigner et éduquer en institution spécialisée : approche clinique des liens d'équipe. *Connexions*, 75, 141-152.
- Pirone, I. et Le Clère, F. (2011). Éclairages cliniques et philosophiques sur les pannes de la relation éducative entre adultes et adolescents. Communication au colloque CREF – Université Paris 10, Crise et/en éducation. Nanterre, 28-29 octobre 2011.
- Racamier, P.-C. (1983). *Le psychanalyste sans divan, La psychanalyse et les institutions de soins psychiatriques*. Paris : Payot.
- Rouchy, J.-C. (2006). La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels. *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, 47, 9-23.
- Sibony, D. (2000). *Don de soi ou partage de soi*. Paris : Odile Jacob.

François Le Clère
Université Paris 8 St Denis

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