

# Florence et les Animaux raisonnables. Mouvements transférentiels dans une classe de collège

Jean-Charles Léon

Florence<sup>1</sup> fut une des élèves d'une classe de sixième dont j'étais professeur de musique et professeur principal. Cette élève allait marquer les membres de l'équipe éducative, moi en particulier, débordant le cadre pédagogique, mettant à mal ma longue expérience professionnelle et mes capacités d'analyse. Ce texte est écrit en partie d'après mes notes et documents conservés tout au long de l'année scolaire, en partie de mémoire, avec toutes les réserves à faire sur la qualité des souvenirs conservés.

Florence était élève d'une classe dite « opéra » en raison du projet culturel mis en œuvre tout au long de l'année scolaire<sup>2</sup>. Le groupe devait préparer la représentation d'un opéra-comique du début du 18<sup>e</sup> siècle<sup>3</sup>. Ce projet donnait d'année en année une identité forte à la classe dont j'avais la responsabilité. J'y avais mis en place quelques techniques pédagogiques comme le conseil d'élèves ou les métiers. Ce conseil est l'instance centrale de la pédagogie institutionnelle. Ce moment joue, pour Raymond Bénévent et Claude Mouchet (2014, p. 410), un double rôle. Il permet la métabolisation du vécu de la classe, par le règlement des affects à travers une parole non compulsive et régulée ; c'est une instance de décision qui établit des lois valables dans la classe. Le conseil est, pour le groupe des élèves, un moment de désencombrement des conflits, de « revendications purement narcissiques, de représentants pulsionnels non élaborés, de jalousies archaïques, de rancœurs destructrices » (*Id.*, p. 423). C'est un régulateur de conflits de faible intensité que les élèves apprennent à gérer. Le métier leur permet de trouver une place, de se sentir investi d'un rôle, d'une fonction définie qui les instituent comme sujets singuliers du groupe. C'est cette organisation groupale qui permet la mise en place d'un tutorat entre pairs à la fin du premier trimestre. Enfin, je pratiquais avec les enfants des ateliers de philosophie ou de psychologie suivant les techniques de l'AGSAS<sup>4</sup> (Lévine, 2008).

Ces dispositifs avaient plusieurs objectifs. Il s'agissait d'abord de développer une vie groupale importante en mettant les élèves en coopération ou en co-réflexion ; je voulais permettre à chaque élève de s'établir comme sujet pensant et apprenant d'un groupe le moins menaçant possible. À titre personnel, je suivais depuis quelques années une formation à l'animation de groupes d'analyse de la pratique au sein de l'AGSAS (Lévine, Moll, 2009). J'étais déjà très sensible aux aspects psychologiques, tant dans la vie

1. Tous les prénoms des élèves ont été changés.

2. Il s'agissait de monter un opéra-comique du début du 18<sup>e</sup> siècle, *Les animaux raisonnables* de Le Sage et d'Orneval, forme théâtrale et musicale mêlant courtes chansons populaires et textes parlés. Florence devait jouer une Linotte, accompagnée de deux camarades choisies parmi les bonnes élèves de la classe, capables de l'épauler et la soutenir.

3. Je suis également chercheur en musicologie et l'opéra-comique des origines fait partie de mes centres d'intérêt.

4. Association des Groupes de Soutien au Soutien. Fondée par Jacques Lévine, l'association travaille sur la liaison psychanalyse-pédagogie. Voir <http://agsas.fr/>.

groupale de la classe que dans le rapport de chaque enfant à l'apprentissage et à la difficulté scolaire. Je vivais aussi, depuis plusieurs semaines, les difficultés d'une de mes deux filles adoptées en quête de ses origines. J'allais subir, en milieu d'année, des situations affectives complexes entrant en résonance avec la classe et Florence en particulier.

### **Ce que je savais de Florence avant qu'elle arrive dans ma classe**

Je connaissais la famille de Florence bien avant qu'elle arrive au collège. J'avais eu ses trois sœurs aînées en classe, Amélie, Anne et Valentine. Elles avaient traversé l'établissement comme des fantômes avec des résultats très faibles ; les deux aînées étaient introverties, réservées, silencieuses, incapables d'affronter les apprentissages scolaires qui paraissaient les sidérer. Elles étaient connues des enseignants de l'établissement comme des élèves discrètes qui ne posaient pas de difficulté de discipline. Valentine, la troisième sœur, était en classe de SEGPA ; je n'arrivais jamais à me souvenir de son prénom. Elle était blonde, comme ses deux aînées, mais extravertie. Les cheveux de Florence sont châtain clair.

Je connaissais une part de l'histoire familiale de ces élèves : leur mère avait brutalement quitté le domicile familial quelques mois après la naissance de Florence, laissant le père seul avec ses quatre filles. Je ne savais pas si Florence avait encore des contacts avec elle, mais je présupposais que je n'entendrais jamais parler d'elle. Le père de Florence, désespéré du départ de son épouse, avait mis le feu à l'appartement familial ; c'était, disait-on, une tentative de suicide. Si les filles n'avaient pas été blessées, le père était resté longtemps à l'hôpital. C'était un homme d'une grande gentillesse. Il venait difficilement au collège en raison, disait-il, de son travail et acquiesçait à tout ce que les enseignants lui disaient ; les rencontres ne débouchaient sur rien et il restait passif face aux résultats scolaires de ses trois aînées. Les filles semblaient s'élever seules, sans violence physique ou affective autre qu'un grand silence. Les grands-parents avaient beaucoup d'importance pour les quatre filles, pour Florence en particulier. Ils aidaient leur fils et avaient recueilli ses enfants pendant son séjour à l'hôpital. Plus de dix ans après, Florence vivait encore chez eux.

Je pensais, en lisant son nom sur la liste des élèves de la classe lors de la pré-rentree, que j'aurais une élève en grande difficulté d'apprentissage, gentille, renfermée sur elle-même, sans contact constructif avec la famille. Le livret scolaire que je consultais très vite me conforta dans cette opinion.

## Début d'année

### Rentrée scolaire

La classe de Florence fut tout de suite agréable, bien que bavarde. Lors de la journée de rentrée des sixièmes, Florence fut gentille, réservée, mais très « collante », manifestant la crainte de se perdre dans l'établissement, cherchant la protection de l'adulte. Elle paraissait, comme ses sœurs à son âge, une élève qui regardait, mais sans voir, absente. En fin de journée, elle écrivit sur ma sollicitation un « petit livre », feuille de papier pliée de façon à offrir huit petites pages à remplir<sup>5</sup>. La consigne était la suivante : « À l'issue de cette première journée dans votre nouvel établissement, écrivez ce que vous voulez, les remarques que vous voulez faire, ce que vous désirez me dire, et que je garderai pour moi ». Florence écrivit le texte suivant, dans une écriture très correcte, avec des crayons de différentes couleurs :

*J'ai peur pour jeudi<sup>6</sup>  
le collègue est géan  
J'ai peur de me perdre  
J'espère que l'année va se passé bien.  
Je me sui fait des amis en 1 journée  
Voilà !*

-----  
*Ma mère est parti quand j'avai 8 moi  
Je vie chez Mes grand parents*

Ce que j'imaginai pour Florence semblait déjà se confirmer : elle avait peur de l'inconnu, du lieu, mais elle était aussi très sociable. Certains éléments importants me frappaient dans ce premier texte : Florence se projetait dans un avenir qu'elle espérait positif ; la phrase finale, isolée par un trait, résonnait en moi comme un cri que l'élève voulait me faire entendre, la blessure intime, le départ de sa mère, écrit en rouge ; elle était suffisamment en confiance avec moi pour me livrer, tout de suite, une partie personnelle de sa vie.

À la fin de cette première journée et les jours qui suivirent, je fus, sans trop savoir pourquoi, ulcéré à l'idée que l'histoire de Florence était écrite sans que j'y puisse rien. Je fus surpris de cette colère et de ma détermination à essayer de faire quelque chose au point de m'en ouvrir à Sébastien, un collègue et ami, professeur de lettres de la classe qui menait avec moi le projet d'opéra.

### Premières semaines

Les premières semaines, Florence était complètement perdue. Elle arrivait en retard en cours, ne savait jamais où aller, ne comprenait rien à son emploi du temps, ne fournissait aucun travail. À la fin de la première semaine de classe, elle n'avait toujours pas de matériel scolaire et m'en demanda la liste pour que ses grands-parents puissent les acheter. Cela renforçait mon irritation de voir les choses se répéter, comme pour les aînées. Fin septembre, je décidai, avec l'accord de l'élève, de lui adjoindre

5. On peut consulter : <http://petitslivres.free.fr>.

6. Le jour de la rentrée de tous les élèves. L'orthographe de Florence est respectée.

un « tuteur couloir » pour l'aider à se repérer, ce qui régla le problème immédiatement ; la simple existence du tuteur avait suffi, Florence n'eut jamais besoin de lui demander de l'aide.

En cours de musique, Florence était toujours collée à moi. Elle s'asseyait tout près de moi pendant les conseils d'élèves hebdomadaires, appuyée sur ma table, se penchant sur mon cahier pour regarder ce que j'écrivais, quelquefois faisant des commentaires ou m'interrogeant tout bas. Elle ne participait pas, mais voulait toujours être secrétaire de séance. Elle se servait de mes affaires, prenait mon stylo pour écrire, quitte à s'appuyer sur mon bras ou contre mon épaule... La situation finit par faire rire la classe.

### **Première sortie scolaire**

Une première sortie eut lieu au bout de trois semaines de cours. Je n'ai pas souvenir du comportement de Florence envers moi, elle suivait le groupe sans difficulté. Le matin, elle participa à une « déambulation socratique », atelier de philosophie en marchant (Léon, 2013), mais pas dans le groupe que j'animais. Je n'ai pas eu connaissance de son comportement, ni dans sa participation à l'exercice, ni pendant la visite du musée. En revanche, elle parla en groupe pour la première fois lors du second atelier de philosophie, en début d'après-midi, en reprenant à son compte des propos que je savais qu'elle avait entendus d'une élève brillante, pendant la déambulation du matin. Je fus satisfait de l'entendre, même si elle ne me paraissait pas prendre le risque de sa propre pensée : prudente, elle répétait quelque chose qui avait fait ses preuves. Florence semblait s'intégrer au groupe et l'apprécier.

### **Deuxième sortie scolaire**

Au mois de novembre, la classe sortit une deuxième fois pour participer aux Rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques organisées à l'UNESCO. Le groupe devait y faire la démonstration d'une séance d'atelier de philosophie pour élèves devant une assemblée d'adultes. La situation anxiogène avait été longuement expliquée et désamorcée les semaines précédant la sortie et le groupe manifestait de l'enthousiasme pour l'événement. En se présentant devant la salle de conférence, Florence eut un net mouvement de recul, presque de panique. J'ai souvenir qu'elle s'arrêta devant la porte à double battant, les yeux dans le vide, avant de la franchir et d'entrer dans l'amphithéâtre, un peu poussée par les élèves qui suivaient. Attentif à cette élève particulière, j'eus, à ce moment précis, l'impression que Florence ressentait la porte comme l'entrée d'un gouffre à affronter, comme une béance menant à un vide qui la terrifiait. J'allais avoir cette même sensation lorsqu'elle eut à affronter l'espace scénique dessiné dans ma salle, lors des premières répétitions. J'avais l'impression que l'espace « inconnu » lui paraissait intolérable, impossible à affronter. Je ne savais pas que sa réaction faisait suite à un moment de blocage qu'aucun adulte n'avait remarqué. Cela me fut raconté l'année scolaire suivante par d'anciens élèves de la classe : en arrivant à l'UNESCO, Florence leur avait

déclaré qu'elle ne voulait plus participer à l'atelier. Elle avait été prise en charge par les élèves qui l'avaient encouragée et rassurée. Ils ne m'en parlèrent pas ; la classe déjà, en ce début d'année, devenait contenante.

Florence participa à l'atelier de philosophie, mais resta silencieuse. La fin de la matinée montra l'élève très heureuse, volubile lors de la promenade dans les rues de Paris vers le lieu du pique-nique. Elle était à nouveau un peu collée à moi, ce qui me permettait d'entendre ses réactions. Elle fut ravie de découvrir, en lisant un panneau indicateur, que nous allions manger sur le Champ de Mars. Elle me dit alors : « *C'est là qu'habite ma mère, à côté de la Tour Eiffel, près de Vincennes, dans le 9-0* ». Cette évocation soudaine de sa mère me surprit. Je me souviens avoir plusieurs fois répété les paroles de Florence pour m'en souvenir, convaincu de leur importance et de la nécessité que j'aurais à y réfléchir. Je l'analysais sur le moment comme une réminiscence de la déstructuration géographique que l'élève avait montrée dans le collège. Le 9-0 me surprit, mais je ne l'interprétais pas tout de suite.

### **Texte libre 1**

Florence fit tout de suite partie du groupe réduit des élèves qui venaient en Aide au Travail Personnel (ATP) tous les lundis. Elle y était rétive à toutes les activités proposées, souvent tournée vers l'extérieur, assise contre la baie vitrée de la salle de musique, regardant dehors. Elle ne voulait pas écrire et rejoignait de mauvaise grâce le petit groupe pour les activités collectives. Elle oubliait systématiquement son matériel dans son casier, trois étages plus bas. Je n'insistais pas, la laissant seule dans les moments individuels, libre d'aller et venir dans la classe, m'occupant des autres. Ses camarades commencèrent à produire quelques textes libres. Cette technique pédagogique, issue de la pédagogie Freinet, est un déclencheur d'écriture. Un temps était ouvert pendant la deuxième partie de l'heure d'ATP pendant lequel les élèves, s'ils le voulaient, pouvaient écrire sur le sujet qu'ils choisissaient. Il s'agissait pour moi de les mettre à l'écrit, dans un désir d'écrit pour l'autre, puis de les amener à améliorer leurs textes, corriger les erreurs orthographiques et grammaticales en vue de leur édition sur le blog de la classe. Un jour de décembre, suite à une nouvelle remarque de ma part sur son inactivité, Florence sortit son livre d'histoire, s'installa face à un mur, me tournant le dos, seule, comme si elle boudait. Elle appuya le livre contre la cloison et copia. Elle me tendit ensuite ce qu'elle appela un texte libre. Son attitude me parut agressive et m'ennuya, provoquant de ma part des remarques d'humeur. J'éprouvais la nette et pénible sensation qu'elle se moquait de moi, qu'elle me défiait. Le texte copié était le suivant :

*Réfugiés à l'intérieur de cette forteresse surplombant la mer morte, les assiégés se sentent en sécurité. De nombreuses tours très épaisses jalonnent le rempart ceinturant le plateau sur lequel est posé Massada, le site semble imprenable.*

Ce texte portait sur la forteresse de Massada dont les occupants, plutôt que de se rendre aux Romains, préférèrent se suicider. Connaissant l'histoire, je

fus sidéré quand j'en lus les premiers mots. Je ne voyais que « la mer (mère) morte », c'est-à-dire l'histoire personnelle de l'élève. Je reliais immédiatement Florence au suicide à venir des habitants de la forteresse ce qui provoqua chez moi une très grande inquiétude ; je pensais que cette élève était en danger. Incapable de répondre, ma réaction fut stupide, faite de balbutiements et de colère. Je réussis néanmoins à articuler quelque chose comme : « *C'est ridicule de recopier un texte qui n'est pas de toi. Ce n'est pas ça un texte libre...* », ce qui, évidemment était faux, puisqu'il était « libre ». Je n'avais pas compris alors que Florence reproduisait ce qu'elle avait déjà fait avec l'atelier de philosophie, commençant par s'approprier le travail et les mots d'un autre pour pouvoir faire un pas en direction d'un apprentissage. Très vite, reprenant ce texte, je m'aperçus qu'il ne comportait pas de faute d'orthographe et que l'écriture de Florence était soignée.

Réfléchissant et discutant de cet écrit avec Sébastien, je décidai de m'en tenir au cadre que j'avais établi ; même copié sur un livre de classe, ce texte prenait fonction de texte libre et devait figurer sur le blog de la classe. Florence y tenait et m'avait demandé si cela serait le cas en me le soumettant. Il devait être considéré comme un texte personnel puisqu'il était présenté comme tel par celle qui l'avait écrit.

## **Texte libre 2**

La semaine suivante, devant le groupe d'élèves, je remerciais Florence pour ce texte et lui dis que je l'avais reporté, au même titre que tout écrit, sur le blog de la classe. Elle parut ravie et recopia immédiatement la suite :

*Mais depuis plusieurs mois, les soldats romains mènent de gigantesques travaux. Ils viennent d'achever une énorme rampe de cent mètres de haut, constituée de plusieurs milliers de tonnes de pierres et de terre battue. Grâce à elle, les Romains vont pouvoir acheminer des machines de siège et prendre d'assaut la muraille. La prise de la forteresse devient maintenant possible pour les 8 000 légionnaires qui l'encerclent. Les défenseurs du dernier bastion juif ne sont environ qu'un millier. Florence 17/12*

Je reçus ce texte d'une manière bien plus détendue que la première fois, Florence avait continué à écrire et avait même signé. Lorsqu'elle me le montra, elle me sembla moins agressive. Je la remerciais à nouveau et lus tout de suite que « *la prise de la forteresse devient maintenant possible* », ce qui eut pour effet immédiat de me rassurer. Je pressentais que ces textes avaient une signification dont je ne saisisais pas la portée et que je ne comprenais pas. J'avais l'impression que l'élève essayait de me dire quelque chose que je ne conceptualisais pas. Je lisais toutefois les mots « assiégés en sécurité dans leur forteresse », « imprenable ». Comme les Romains, j'avais entrepris de gigantesques travaux pour prendre une forteresse d'assaut. Mais maintenant, cela « devient possible ». Je ressentais que la forteresse Florence, pourtant en sécurité, voulait bien céder et me le disait,

mais il fallait construire une rampe d'accès titanesque ! Nous étions d'accord, Sébastien et moi, sur cette interprétation. Je reste impressionné de la puissance psychique de ces deux moments.

### **COPsy et premier conseil de classe**

La semaine précédant le conseil de classe et l'écriture des textes libres, j'avais demandé à Frédérique, la conseillère d'orientation psychologue (COPsy) de l'établissement, de rencontrer l'élève. Exerçant dans l'établissement depuis plusieurs années, elle connaissait la famille. Son analyse confirma ce que je pensais et m'apporta d'autres éléments. Elle me décrivit Florence comme une enfant particulièrement fragile, incapable d'entrer dans les apprentissages, empêchée d'apprendre. Elle me dit en substance que tous nos efforts pour la faire travailler par des voies traditionnelles seraient vains. Elle notait son manque d'étayage, mais me dit surtout la phrase suivante : « *Quand on pose une question à Florence, on déclenche une tempête dans sa tête qui la détruit* ». Ces remarques furent fondamentales et je décidai d'en faire un compte-rendu aux collègues. Je voulais me servir de l'expertise de la COPsy pour essayer de mettre en place des actions pédagogiques inhabituelles dans l'établissement. Je leur parlais de l'impossibilité de travail de l'élève et du fait que son vécu très lourd, que je ne décrivais pas, mais que je disais connaître – comme un secret mystérieux invouable – la handicapait considérablement. Je parlais ensuite de mise en confiance et d'entrée dans les apprentissages, du fait qu'il ne fallait pas la mettre en difficulté et qu'il était nécessaire de noter son travail généreusement pour lui donner envie de continuer et l'empêcher de baisser les bras. J'annonçais déjà un système de tutorat entre pairs qui allait être mis en place dans la classe. Sébastien à nouveau entra dans mon jeu et me soutenait. Je demandais aux collègues d'être le plus possible en empathie avec Florence, d'être patients. En conseil de classe, je leur dis, ce qui les fit d'abord réagir vivement, que Florence n'était pas une élève qui ne travaillait pas, mais une élève qui ne pouvait pas travailler. À ma demande, soutenue par la Principale de l'établissement et par Sébastien, il n'y eut aucune sanction scolaire et une appréciation positive figura au bas du bulletin trimestriel :

*Une très bonne participation. Mais il faut que tu prennes confiance en toi pour entrer dans les apprentissages. Encouragements du Conseil de classe.*

Cette appréciation était loin du tableau général du bulletin qui notait essentiellement des oublis de matériels, un manque ou une absence de travail et une participation très faible. Elle me permit, lorsque je rencontrai le père pour lui remettre le bulletin de sa fille, de montrer Florence dans une dynamique positive, déjà en mouvement. Son père, comme toujours, rit et montra combien il était content.

## Deuxième trimestre

### La mère existe

Au retour des vacances scolaires d'hiver, la mère de Florence réapparut à nouveau, Florence étant allée passer quelques jours chez elle. Elle en avait apporté des photographies de demi-frères dont personne dans l'établissement ne connaissait l'existence. À la fin d'un cours, trainant un peu dans ma salle, comme à l'accoutumée, elle les sortit de son cahier de correspondance et me les montra sans un mot, provoquant mon incompréhension et mon trouble. Très surpris par une révélation qui me déstabilisait, je n'ai pas su comment recevoir ce geste, sinon en lui demandant si elle était contente de les avoir vus. Elle me le confirma. Elle n'arrivait cependant pas à parler et s'adressa à moi par de simples mots, sans phrase construite, apparemment émue. J'eus la sensation qu'elle faisait comme si je connaissais déjà leur existence ; je n'arrivais pas non plus à parler et je m'en rendais compte, alors que le moment semblait important pour l'élève.

### L'AGSAS : l'intervention du Groupe d'analyse de la pratique

Cette absence de réaction – et même cette sidération que j'avais ressentie en entendant Florence parler de sa mère – me confirmait qu'un vécu personnel puissant troublait ma relation pédagogique à l'élève et empêchait ou limitait ma pensée et ma réflexion. Je me rendais compte qu'il n'était pas normal qu'une telle situation m'occupe et m'envahisse à ce point. J'avais rapidement fait le rapprochement entre le prénom de l'élève et la ville italienne de Florence. C'était là que ma plus jeune fille adoptée avait vécu, pendant les mois d'été et en début de l'année scolaire, un épisode très douloureux pour elle et pour nous ses parents. Il me paraissait évident que des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels étaient en jeu. C'est pour cela que fin janvier je décidai de soumettre le cas de Florence au groupe de formation au Soutien au Soutien dont je faisais partie dans le cadre des séminaires de l'AGSAS. Il était clair, dans mon esprit, que ce cas n'était pas circonscrit à l'élève, mais s'étendait à mon psychisme empêché de penser. Cette séance se déroula en deux temps : l'analyse d'une situation proposée par un participant, ce jour-là moi-même, suivie d'un moment réflexif sur le dispositif et sur son animation.

Le Groupe de Soutien au Soutien (GSAS) correspond à un groupe Balint-enseignant<sup>7</sup>, un groupe d'analyse de la pratique à destination des enseignants et des professionnels en relation avec l'élève. La méthode a été mise au point par le psychanalyste Jacques Lévine. Elle comprend quatre temps : l'exposé d'une situation, la recherche d'intelligibilité de cette situation, la recherche d'un modifiable, enfin, le retour sur la pratique professionnelle (Lacour, 2012 ; Lévine et Moll, 2009). L'exposition de la situation – la description de l'enfant, de son histoire et de ce qu'elle avait vécu avec sa classe depuis le mois de septembre – me parut longue. Je

7. Michael Balint (1896-1970), psychiatre et psychanalyste, mit au point un dispositif de supervision destiné aux médecins généralistes sur les enjeux psychiques de la relation thérapeutique (Balint, 1996). Ses séminaires appelés Groupes-Balint sont à l'origine de l'analyse de la pratique professionnelle et furent étendus par Jacques Lévine à la pratique enseignante en 1973. (Lévine et Moll, 2001, p. 27-28).

présentais la famille de Florence en signalant toutefois que je ne me rappelais jamais le prénom d'une des sœurs. Je la décrivais physiquement comme plutôt jolie, avec un visage à la Botticelli, et présentant des différences physiques importantes d'avec ses sœurs. Je décrivais son collage à moi au point qu'elle me « touchait » souvent, ainsi que l'histoire du départ de la mère, de l'incendie et du placement chez les grands-parents. J'insistais sur le fait que je connaissais un secret que Florence ne connaissait pas. Je décrivais également le père, toujours content, mais ne faisant rien pour ses filles, l'abandon de la mère. Sur le plan scolaire, je présentais l'élève dans un empêchement d'apprendre, bloquée, et je racontais le petit livre du début de l'année scolaire, l'UNESCO, le « 9-0 », les textes libres. Mon exposé se terminait par la crainte que me faisait ressentir la lecture de l'épisode de Massada ; pour moi, cette élève était en danger psychique et peut-être même physique. De plus, je refusais que l'histoire scolaire de Florence soit déjà écrite et que je n'y puisse rien : j'insistais sur le fait qu'il y avait de l'insupportable pour moi dans ce que vivait cette élève.

Après avoir écouté, le GSAS me posa des questions pour préciser certaines choses, des détails, et j'ai le pénible souvenir que le travail fut lent, qu'il n'avancait pas, que c'était fort décevant, comme une attente déçue. Le groupe mit en évidence les processus d'apprentissage mis en place par l'élève : craintive quand on lui demandait quelque chose, elle commençait par dire qu'elle n'y arriverait pas ou qu'elle ne savait pas et elle appliquait des procédures d'évitement, comme regarder dehors ou devenir totalement passive. Elle avait eu besoin qu'on lui montre le chemin dans les couloirs de l'établissement, elle avait répété les mots d'une autre élève lors d'un atelier de philosophie et recopié ceux d'un autre encore dans ses textes libres. Son mode de fonctionnement faisait une large part à l'imitation, processus d'apprentissage courant chez les petits enfants : imiter d'abord, faire ensuite.

Ce n'est qu'après un temps relativement long que j'énonçai enfin, comme un oubli « stupide » qui me fit rire et fit réagir le groupe, le lien entre le prénom de l'enfant et les épisodes personnels douloureux que j'avais vécus les mois précédents. Cette révélation fit immédiatement avancer la réflexion groupale. Les phénomènes transférentiels puissants qui bloquaient mon analyse et mon action professionnelle furent rapidement mis en évidence, soit par le groupe, soit par moi-même. Un autre aspect transférentiel apparut bientôt, qui accentua mon trouble quand je retrouvai le prénom toujours oublié de la troisième sœur, Valentine<sup>8</sup>. Ce prénom était en relation directe avec le jour d'arrivée de ma deuxième fille adoptée. En miroir se jouait l'abandon symbolique d'une enfant par sa mère et l'adoption de ma propre fille : l'enfant Florence, abandonnée, résonnait puissamment dans mon histoire familiale.

Recherchant un modifiable dans la situation, le groupe émit l'hypothèse que je devais me recentrer vers la transmission des savoirs, vers l'apprentissage en m'appuyant sur la passion de la culture que j'éprouve et que je porte

8. Je ne me souviens plus si j'ai fait ce lien pendant la séance de GSAS ou plus tard.

dans mes projets scolaires. La classe « opéra » pouvait être un médiateur, même si elle présentait des inconvénients dans le cas de Florence. Une élève ayant de tels problèmes de personnalité et de présentabilité, une telle quête identitaire risquait ne pas pouvoir se décentrer et jouer un autre personnage que le sien. Le fait qu'elle ait déjà annoncé qu'elle ne voulait pas monter sur scène en était un signe.

Ce que j'ai pu m'approprier du dernier stade du travail d'analyse de pratique me donna des clés professionnelles pour débloquer la situation, c'est-à-dire remettre ou accompagner l'élève en mouvement, me remettre en pensée professionnelle. Il paraissait intéressant de faire un atelier de philosophie ayant pour mot inducteur « apprendre ». Il me fallait aussi un tiers pour recevoir la problématique familiale et me protéger des effets transférentiels de la situation. La personne idéale était bien entendue la COPsy de l'établissement. C'est elle qui allait devoir rechercher une parole vraie et remettre les deux parents dans le rôle d'interlocuteurs valables. Florence avait un problème de présentabilité ; elle n'était pas présentable car son histoire ne l'était pas en raison, entre autres choses, de la déstructuration familiale et des événements traumatisants passés. Pourtant, le GSAS sentait dans mes propos qu'elle s'était déjà mise en mouvement et engagée dans un processus positif. J'interprétais alors le 9-0 : ce qui est neuf ou veut l'être, opposé à ce qui est « zéro », qui ne vaut rien. Pour moi, Florence voulait « faire du neuf » ; il me fallait l'accompagner dans cette voie, mais dans mon cadre professionnel. Mon rôle de professeur devait être affirmé en faisant en sorte que Florence prenne plaisir à devenir élève.

### **Retour des vacances de février : les aménagements**

Plusieurs pistes s'offraient à moi à la suite de cette séance riche. La présentabilité de l'élève ne pouvait concerner, pour nous enseignants, que le travail scolaire et les résultats de l'élève. Je pensais à un système d'interrogation calqué sur ce que l'on peut proposer aux enfants dyslexiques : des contrôles plus courts et ciblés sur ce que Florence pouvait faire sans crainte. Il fallait contourner le problème des leçons non sues en axant les contrôles sur des analyses de documents et non sur les connaissances.

La chance voulait qu'au moins trois collègues de l'équipe pédagogique fussent favorables à mes analyses. Mes propositions d'aménagement furent facilement mises en place en français, en mathématiques et en histoire-géographie. Noémie, la jeune collègue d'histoire, avait déjà commencé à adapter ses contrôles. Très vite, une première note excellente confirma que l'élève était réceptive aux adaptations. Fort de ce premier test concluant, j'écrivis un message électronique à l'ensemble de l'équipe. Je disais, en substance, que Florence recevait les encouragements et les bonnes notes avec plaisir. Elle était sensible à ses résultats scolaires et se précipitait dans ma salle pour me les montrer quand ils étaient bons, souriant à mes félicitations. Je décrivais alors la technique mise en place par Noémie. Je

parlais rapidement de la séance d'analyse de pratique, expliquant l'image négative de Florence. Nous devions travailler à restaurer une estime d'elle-même très endommagée. J'expliquais ensuite les processus d'apprentissage mis en place par Florence et les procédures d'évitement qui la protégeaient. Le rôle des enseignants devait être de l'accompagner et de la solliciter doucement et, si possible, pas devant les autres élèves de la classe car cela la paniquait. En fait, je distribuais des rôles, j'animais une équipe pédagogique, je faisais mon métier.

J'annonçais ensuite que la classe opéra allait être une épreuve pour elle tant il est difficile aux élèves présentant de tels problèmes identitaires d'incarner un autre personnage. A contrario, elle semblait être confiante en arts plastiques et le collègue pouvait jouer un rôle particulier auprès d'elle. J'affirmais que divers signes me montraient qu'elle était en demande d'aide et d'évolution, que ses résistances pouvaient céder et qu'elle pouvait doucement entrer dans les apprentissages. Cela allait nous demander patience et empathie.

Parallèlement à cela, Florence avait quitté le domicile des grands-parents pour réintégrer celui de son père. Aux dires de Frédérique et de Sylvie, l'infirmière de l'établissement, cela ne se passait pas si bien. Elle arrivait au sein d'un groupe familial silencieux où le non-dit régnait en maître, mais où elle posait des questions et perturbait l'agencement d'un fragile équilibre.

### **L'opéra-comique et le tutorat**

Il fallait que je désamorçasse le côté anxiogène de l'opéra-comique. D'abord, j'affirmai à nouveau que je serais sur scène avec Sébastien, mon collègue et complice dans ce projet pédagogique, expliquant que nous aussi prendrions le risque de notre image. Très vite, alors que Florence refusait à nouveau de jouer, je lui dis qu'elle n'était pas obligée et que je pensais à un autre rôle pour elle, celui de souffleuse : c'est elle qui allait souffler aux autres élèves les textes oubliés ! Cette proposition la ravit, elle joua timidement son rôle de linotte, puis quitta l'espace scénique. En revanche, ma proposition de costume et de maquillage ne lui allait pas du tout ; elle refusa tout net de séparer ses cheveux en deux pour faire deux petites couettes enfantines avec lesquelles elle devait jouer ; elle ne pouvait pas se scinder, se cliver, elle qui avait tant de mal à tenir en une seule partie. À nouveau, en écrivant ces lignes, je comprends que je lui demandais un impossible et insupportable retour en arrière. Linotte, elle devait jouer un rôle d'oiseau immature, tête en l'air, et les couettes que je proposais devaient lui donner un air enfantin. Elle devait jouer à revenir dans le temps de sa petite enfance et cela lui était insupportable. Évidemment, je n'insistais pas et je laissais le groupe des trois filles décider de leur coiffure.

Dans mon rôle de professeur principal, je proposai la mise en place d'un système de tutorat entre pairs. Les élèves acceptèrent, discutèrent de la technique lors du conseil hebdomadaire. Ils définirent la règle du double volontariat : celui du demandeur et celui du tuteur. Il fallait établir trois

listes : celle des demandes de tutorat dans telle ou telle discipline, celle des tuteurs potentiels et celle, regroupant les deux premières, des paires d'élèves aidant/aidé. Florence s'inscrivit dans la première liste dans plusieurs disciplines (histoire, mathématiques...). Les groupes de tutorat se mettaient en place dans un joyeux chahut, les paires d'élèves se formant et venant s'inscrire auprès de moi. Les listes se remplissaient lorsque je la vis figée devant le tableau récapitulatif, réfléchissant. Elle vint ensuite vers moi et me dit : « *Je peux être tuteur en arts plastiques* ». Son nom fut inscrit dans la liste de ceux qui savaient.

Je pense que cette période fut très importante pour elle. Elle me paraissait ressentir mon changement de regard qui la restituait comme sujet/élève (un bienfait de la séance de Soutien au Soutien). C'est un des effets notables du GSAS : « Dans l'après-temps d'une séance de GSAS, un élève peut "se voir être vu" dans le regard de son enseignant lorsque ce dernier a été l'exposant de son cas » écrit Martine Lacour (2012, p. 261). Elle n'était plus toujours assise à côté de moi. Mon attitude redevenait professionnelle, enseignante. Les aménagements mis en place dans de nombreuses disciplines lui montraient combien l'équipe pédagogique prenait en compte ses difficultés et essayait de l'aider. Mais, surtout, les adultes-enseignants la regardaient avec un regard optimiste ; une partie importante de ses professeurs lui faisait sentir, au-delà des mots, qu'elle croyait en ses capacités scolaires. Symboliquement, l'idée de lui faire jouer le rôle de souffleuse lui permettait d'inverser sa situation scolaire habituelle : elle devenait celle qui détenait le savoir, un « super-tuteur ». Elle se saisit de la fonction avec plaisir, voire soulagement, attrapant un pupitre, s'asseyant au bord de l'espace. Elle suscita de l'envie et une autre élève, un temps empêchée de bouger par une entorse douloureuse, investit également ce rôle. C'était l'élève la plus brillante de la classe qui, loin d'écraser Florence, lui confirma l'importance de la fonction tout en la rassurant de sa présence. De ce jour, elle resta assise devant l'espace scénique, sa partition protectrice devant elle, soufflant fort peu, mais me rappelant que c'était à elle de le faire quand je l'oubliais et le faisais moi-même, sautant sur scène à son tour tout en disant qu'elle n'en avait pas envie pour jouer rapidement son propre texte qu'elle connaissait parfaitement. Elle revenait ensuite à son pupitre et ne dit plus jamais qu'elle ne participerait pas au spectacle.

### **Les effets et le bulletin du second trimestre**

Les effets sur Florence furent importants. Son comportement changea, je ne la voyais plus traînant dans ma classe. Le tutorat fut fondamental : Florence, en proposant ses services comme tuteur en arts plastiques, se plaçait en élève « sachant » et non « ignorant », même si aucun élève ne demanda d'aide dans cette discipline. Elle investissait le rôle d'élève qui lui faisait si peur ; elle pouvait dissocier son histoire familiale et sa situation scolaire. Elle se comportait en élève et à ce titre commençait même à être punie pour des bavardages, comme les autres. Les collègues eurent du mal à comprendre ma satisfaction, un temps, à l'idée qu'elle puisse être

sanctionnée ainsi. La punition devenait pour moi le signe positif de l'entrée de Florence dans une posture d'élève. Ses notes, dans certaines disciplines, firent un bond spectaculaire : en histoire-géographie, en lettres où sa moyenne passa à 16/20 au deuxième trimestre et, à un moindre degré, en mathématiques. Sébastien m'assura que la moyenne de Florence n'était pas aménagée et qu'elle reflétait son travail et ses capacités. Le tutorat fut également bénéfique ; au bout de quelques semaines, les tuteurs vinrent me voir me disant qu'elles ne voulaient pas continuer car cela ne servait plus à rien : Florence était largement capable de s'en sortir seule. Ses résultats s'améliorèrent dans presque toutes les disciplines, sa moyenne générale augmentant de deux points, au moment où celle de la classe, en cette fin d'hiver, baissait.

Malheureusement, le collègue d'arts plastiques ne mit rien en place. De même, la COPsy venait d'entrer dans la lourde période des orientations des classes de troisième et son emploi du temps surchargé ne lui permettait plus de revoir les élèves des autres classes. Quant à l'opéra-comique, Florence avait trouvé sa place et toujours s'asseyait sur le côté de la scène. Cela me permettait de la reprendre quand elle oubliait son rôle et de la traiter en élève.

### **Le spectacle de fin d'année**

Vint le spectacle de fin d'année. La classe vécut un moment collectif puissant, se soumettant à la rude exigence de la musique et au fonctionnement musicien d'avant concert. Juste avant la fin de l'ultime répétition, lors de ce moment de fatigue et d'angoisse cachée où l'enseignant se demande si tout va bien aller – même s'il en est convaincu – une élève vint me chercher en me disant que Florence était en larmes. Angoisse. Florence sanglotait entourée de la tendre présence des filles de la classe. Je l'attrapai doucement par les épaules, assuré de ce qu'elle allait me dire, de son impossibilité de monter sur scène. Elle me dit alors son immense tristesse à l'idée que tout cela allait s'arrêter, que le groupe allait se dissoudre quelques jours plus tard et que les élèves ne seraient plus ensemble à la rentrée suivante. Il est difficile d'admettre mon soulagement et presque ma satisfaction : les pleurs de Florence me disaient les effets de mon travail et de celui de mes collègues, et qu'elle le savait. Ce moment fut particulièrement émouvant. Je la rassurai, en lui disant qu'elle se souviendrait de ce moment présent très fort, de ce spectacle, que les choses étaient ainsi et qu'il fallait qu'elle fasse d'autres expériences et d'autres rencontres.

Le spectacle se déroula au mieux. Les élèves me soufflaient ce que je devais dire, car je n'avais pas eu vraiment le temps d'apprendre mon texte. Sébastien m'avait écrit le rôle d'un âne neurasthénique, atteint de graves troubles de la personnalité, ne sachant plus qui j'étais, ne pouvant plus dire

*hi-han*, alternant les *miaou*, *ouah-ouah* et autres *coin-coin* au grand désespoir des élèves/comédiens. Ce fut réjouissant d'entendre une élève me murmurer, discrètement, l'air désolé : « *Pas coin-coin, miaou !* ». Sébastien fit rire la salle en disant de moi : « *Quand il était homme, il était professeur et racontait déjà n'importe quoi !* ». Je lui faisais jouer le rôle d'un ivrogne qui interprétait une chanson à boire dans laquelle il disait combien il était malheureux que sa femme soit toujours à son domicile. Je m'aperçois combien notre scène devait résonner dans l'esprit des élèves et de Florence en particulier.

Florence était sur le côté de la scène, à la limite de la lumière, accroupie, son texte posé par terre, attentive à souffler ce qui devait l'être ; je ne sais pas si elle le fit réellement. Paradoxalement, on ne voyait qu'elle. Quand vint son tour, elle sautilla vers la lumière, comme une petite linotte. Ses sœurs, son père avec sa nouvelle compagne et ses grands-parents étaient dans la salle. Elle avait à nouveau pleuré juste avant le spectacle et je l'avais assurée que je ferais en sorte qu'elle soit avec ses amies en classe de cinquième. Elle se tint raide, comme si le moindre mouvement risquait de la démembrer, et dit son texte à la perfection, les yeux dirigés vers l'avant, vers le sol. Devant elle, comme tout comédien, elle ne voyait pas les parents, le public, les quelques collègues ; elle voyait le noir, l'éblouissement des projecteurs. La scène devenait pour elle l'espace symbolique de l'entrée dans les apprentissages, celui du risque de son propre changement ; l'obscurité profonde de la salle lui montrait l'inconnu, la béance, le vide dans lequel il faut plonger pour apprendre, la mise en danger de l'équilibre de sa psyché. Ce qui était devant elle devait être particulièrement terrifiant et cette fois-ci, contrairement à ce qui s'était passé lorsqu'elle avait écrit le texte sur Massada, il n'y avait pas de mur qui la protégeait. Elle avait affronté courageusement la béance menaçante, entourée de la classe bienveillante qui formait un demi-cercle autour de ceux qui jouaient. Elle avait accepté que ses copines, merveilleusement accompagnantes, lui séparent ses cheveux en deux couettes enfantines ; encore une fois, dire non d'abord, puis se laisser prendre par la main pour accepter d'avancer. Voyant quelque temps après une photographie prise de ce moment-là, je m'aperçus que je lui avais fait dire, comme grande tirade :

*Quand j'étais petite fille  
Ah ! j'enrageai ma vie,  
J'avais à la maison  
Une petite amie vieillotte et sans raison...*

Sans m'en rendre compte, j'avais fait dire à Florence, sur scène, l'histoire de sa vie : « *Quand j'étais petite fille, j'étais en colère, j'avais à la maison une mère fort peu raisonnable...* ».

## En guise de conclusion provisoire

Au terme de cette année scolaire riche, je pense que Florence s'est mise en mouvement et que nous l'avons aidée à grandir. L'équipe pédagogique avait fait un travail intéressant, satisfaisant même, bien qu'incomplet, en tout cas loin des critères habituels de traitement de l'échec scolaire et de l'absence de travail d'un élève dans un collège ordinaire. Les aménagements avaient été mis en place, pour certains par défaut, sans espoir, tant la situation paraissait jouée en début d'année.

L'évolution de Florence fut également de nature psychique. D'enfant perdue, réactualisant lors de son arrivée dans un nouveau groupe, en début d'année, ses conflits et ses angoisses archaïques, elle a progressivement trouvé une place dans un lieu géographique, puis dans un espace groupal étayant et dans un projet structurant (Kaës, 2010, p. 106). L'aide des autres élèves, des institutions de la classe ainsi que l'apport d'un projet culturel lui ont permis de fabriquer de nouvelles relations interpersonnelles et sociales, de se sentir sujet parmi les autres. Les phénomènes transférentiels furent de première importance ; Albert Ciccone écrit : « On ne transfère jamais par hasard : le dépositaire de la projection, ou des éprouvés transférés, n'est pas totalement innocent de ce qu'il hérite » (1999, p. 213). Florence et moi avons trouvé un espace intersubjectif de « connexion, d'échange, de contractualisation, de mise en commun » (*Id.*, p. 212). Le transfert use de processus d'identification projective qui réalisent la transmission de contenus inconscients : la mère de Florence est réapparue lors de la sortie scolaire, mobilisant chez moi des aspects contre-transférentiels, certainement ceux qui m'ont fait penser à l'importance des mots que Florence m'adressait alors. Ces phénomènes me placèrent cependant dans un puissant empêchement de penser dont je n'ai pu sortir que par le travail au sein du groupe de Soutien au Soutien ; l'intervention du GSAS fut fondamentale pour me restituer dans ma fonction d'enseignant et dans mon rôle de professeur principal.

## Références bibliographiques

- Balint, M. (1957). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : Payot (1996).
- Bénévent, R. et Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Ciccone, A. (1999). *La transmission psychique inconsciente*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2010). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod.
- Lacour, M. (2012). *Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves, étude des processus psychiques dans les groupes de soutien au soutien* (thèse de Doctorat non publiée). Université de Besançon.
- Léon, J.-C. (2013). La déambulation socratique. *Le Nouvel Éducateur*, 211, 64-66.
- Lévine, J. et Moll, J. (2001). *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Lévine, J. et Moll, J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école, pratique du Soutien au Soutien*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Lévine, J., avec Chambard, G., Sillam, M., Gostain, D. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

**Jean-Charles Léon**

Laboratoire CIRCEFT Université Paris 8

Professeur de musique

Collège Stéphane Hessel, Saint-Germain sur Morin (77)

Pour citer ce texte :

Léon, J.-C. (2015). Florence et les Animaux raisonnables. Mouvements transférentiels dans une classe de collège. *Cliopsy*, 13, 61-76.