

Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice

Aurélie Maurin

« Certains disent : "il faut tout transcrire" (...). La transcription détaillée est souvent fort ennuyeuse à lire. (...) Mais en sélectionnant, ne risque-t-on pas encore de tomber dans la "sociologie de magnétophone" dont s'était moqué Bourdieu ? » (Lourau, 1996)

« Bruit, silence, bruit, silence. Le temps a passé, son flot de vagues se déverse inlassablement, il inonde l'univers imperturbable, tandis que la sève de sa pauvre vie perle péniblement sur son écorce à vif. Bruit, silence, bruit, repos. » (Vander, 1970-1980)

Des groupes, des paroles...

En préparant une communication, sur le thème des groupes de parole avec les adolescents, alors que je cherchais comment introduire mon propos, l'expression *groupe de parole* s'est mise à résonner - raisonner. « Parole de groupe ? Parole du sujet dans le groupe ? Paroles multiples ? Multiplicité des paroles ? ». En énonçant pour moi-même ces définitions potentielles, dans l'idée de les partager avec d'autres, un lapsus a surgi : « *grappes de paroles* ». La métaphore de ces grappes, qu'il nous faut égrener pour en extraire le sens, évoque certes l'analyse, l'interprétation des matériaux recueillis auprès de ces sujets, mais il me semble qu'en amont, il faille porter un intérêt certain à l'animation de ces groupes ainsi qu'à la transcription des enregistrements de ces séances. Ceci dans l'objectif d'en extraire la « substantifique moelle » (Rabelais, 1534, p. 38), c'est-à-dire de pouvoir lire les productions de sens dans le contexte de leurs émergences. Une démarche clinique d'orientation psychanalytique vise en effet à prendre la mesure du « comment » l'on découvre ce que l'on recherche (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). En outre, « les résultats de la recherche », comme aiment à les appeler certains commanditaires, ne sont pas livrés clef en main. Le temps, celui de la latence et de l'élaboration, et la méthode doivent faire leur œuvre. Aussi ai-je choisi d'aborder le dispositif mis en place et coordonné par Laurence Gavarini, *le groupe de parole avec les adolescents* (Gavarini, 2009)¹, à partir de l'élaboration de la multiplicité des expériences et éprouvés, depuis les différentes places qui furent les miennes. Autrement dit c'est sous l'angle de l'analyse de mes implications que j'aborderai cette clinique de l'adolescence.

1. Dans le cadre de la recherche internationale « Copsy-enfant », *La construction de l'identité aujourd'hui. Construction psychique et psychopathologique de l'enfant dans les nouveaux liens familiaux et sociaux*, direction Serge Lesourd, Agence Nationale de la recherche, 2005-2008.

Retranscriptrice

La première mission qui me fut confiée dans le cadre de ce dispositif original de recherche fut la transcription des enregistrements réalisés à l'occasion des rencontres avec des adolescents. Les séances de groupes de parole, pensées par l'équipe de recherche de l'université Paris 8, ont en effet toutes

été enregistrées, et si travailler à partir de l'écoute est essentiel, avoir un support écrit est nécessaire. Le rôle du retranscripteur est de fournir ce matériel écrit. Ne faisant pas partie des animateurs de ces groupes, je n'ai « rencontré » ces adolescents qu'au travers des enregistrements audio qui m'ont été transmis par les chercheurs-animateurs. J'ai donc été amenée à écouter, attentivement, puis à transcrire, le plus fidèlement possible, les propos de jeunes filles de 13 à 16 ans et de jeunes garçons du même âge, recueillis à l'occasion de trois rencontres d'environ cinquante minutes chacune, soit de six enregistrements, les groupes étant non mixtes. Ces jeunes gens, par l'intermédiaire de leurs voix et de leurs dires, ont fait partie de mon quotidien pendant près d'une année, le temps, non suffisant mais bien nécessaire aux quelques élaborations qui suivent.

Re-transcrire

L'étymologie est souvent d'un précieux recours pour définir ce qui semble aller de soi. Le substantif *transcription* est un terme contemporain composé des radicaux *trans*, au-delà, et *scribere*, écrire. Le verbe latin *transcribere*, dont sont directement issus les termes transcrire et retranscrire, a d'abord été utilisé en droit pour désigner la copie d'un acte, puis son usage s'est étendu à l'acte de recopier par écrit, dès le XVI^e siècle (Baumgartner et Ménard, 1996, p. 791). Pour ma part, j'utilise volontiers les termes de *retranscripteur* ou *retranscriptrice*. Le préfixe *re*, qui indique la répétition, traduit selon moi le redoublement de l'action de copier. En effet, le magnétophone effectue la première transcription. Il transforme des voix en signaux électromagnétiques ou numériques, tandis que le retranscripteur s'attache à traduire cognitivement ces signaux en sons, puis à les coder sous leur forme dactylographiée. Ici, je me bornerai pourtant à utiliser les termes *transcrire* et *transcription*, plus largement répandus notamment chez les linguistes. Pour rendre intelligible mon propos il me faudra déplier cette première définition littérale en livrant mon expérience singulière de la transcription.

Transcrire fait partie des tâches et des savoir-faire des chercheurs en sciences humaines. Tout chercheur utilisant les entretiens, et *a fortiori* les entretiens en groupe, mais plus généralement une méthodologie s'inscrivant dans une démarche clinique, est amené à enregistrer puis à transcrire ces enregistrements pour pouvoir étayer ses analyses sur le support plus maniable et diffusable qu'est l'écrit. Nombre de recherches en linguistique, telles que celles menées par le Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (le GARS) qui fut un temps sous la direction de Claire Blanche-Benveniste (1987), portent sur la langue parlée, ses productions et aussi ses perceptions, et décrivent bien ce paradoxe de l'étude de l'oral au travers de sa transposition écrite. Pour limiter les pertes dues à cette transposition, des conventions de transcription ont été établies. Celles-ci visent à appliquer des normes de transcription et ainsi à standardiser ces dernières. Il s'agit d'utiliser des signes spécifiques pour marquer les pauses, les chevauchements, les amorces etc. Ces chercheurs en linguistique distinguent deux grandes catégories de transcriptions : phonétiques ou orthographiques. Transcrire phonétiquement reviendrait à appliquer les règles de l'alphabet phonétique international. Le peu d'expérience que j'ai en la matière et que je dois à des études de littérature, à présent fort anciennes, me permet d'affirmer que cela n'a que peu de pertinence quant à la compréhension du sens. Il y a même fort à parier que cela tende à opacifier, puisqu'il convient d'être très initié à ce langage pour accéder à la signification des signes ainsi transcrits. En revanche, ce type de transcription présente l'intérêt d'être au plus proche du rythme de la langue

et donc d'une part de l'atmosphère qui se dégage de la situation dans laquelle est produit tel discours. Transcrire orthographiquement, en revanche, revient à interpréter des sons (des phonèmes) dans le but d'identifier les morphèmes correspondants (Pallaud, 2003). Ainsi [ɑ̃.ɔ̃.ʁe], en transcription phonétique, serait transcrit *endurer* en transcription orthographique. Il va de soi qu'en sciences humaines, c'est le sens, c'est-à-dire le contenu, et les conditions de sa production, qui importe au lecteur-chercheur et ce, même si le rythme, le ton, le *flow*, comme diraient les rappeurs, le non-verbal de la langue orale en somme, permet d'affiner la compréhension du sens. De ce fait, c'est la transcription orthographique qui est le plus souvent plébiscitée.

Chaque transcription est une nouvelle aventure mais, au fil de mon expérience de retranscriptrice, j'ai tenté d'instaurer une méthode de travail qui se veut clinique et que je m'efforce de suivre. Il s'agit, dans un premier temps, d'écouter l'enregistrement sans prendre de notes, afin de s'imprégner de l'ambiance, des voix. La deuxième écoute se fait ensuite avec le casque, dans un bain sonore d'une grande intensité. C'est alors que commencent de longues heures de travail. Transcrire est laborieux et minutieux, parfois ingrat, bien que susceptible d'apporter une grande satisfaction après coup. Il s'agit en effet de traduire les paroles en mots, une à une. Parfois, réécouter la même phrase, voire le même mot, une multitude de fois, s'avère nécessaire avant d'être suffisamment assuré de ne pas déformer les propos des sujets interviewés ou des interviewers. En effet, le retranscripteur n'est *a priori* pas autorisé, pas plus qu'il ne s'autorise, à transformer ou corriger les dires qu'il doit écrire. C. Blanche-Benveniste (1987) insiste sur la nécessité de ne pas traiter différemment les « phénomènes qui paraissent créés par la volonté des locuteurs et ceux qui paraissent leur échapper. » Aussi les fautes de français parlé, les lapsus, les hésitations, les amorces, les répétitions, mais aussi les silences, les onomatopées, le brouhaha, tout cela doit être transcrit pour donner une image dactylographiée la plus fidèle possible à l'image sonore.

Pourtant, nul n'est à l'abri d'une erreur, d'un lapsus, d'un acte manqué et il semble que la transcription, qui repose sur l'écoute des dires d'un autre, ne soit pas exempte de subjectivité. Plusieurs exemples peuvent attester des émergences subjectives dans les transcriptions. La ponctuation d'abord, qu'elle soit transcrite de manière traditionnelle ou au travers de signes devant signifier des pauses plus ou moins longues tel que - pour marquer une pause courte, -- pour une pause plus longue, est assujettie à la libre interprétation du retranscripteur. A moins de la chronométrer au millième de seconde près, la longueur d'une pause reste assez subjective, tout comme un point d'exclamation, ou son absence, suffit à modifier le sens d'une phrase. Aussi certains préfèrent-ils éviter cet écueil en ne ponctuant pas, mais c'est au prix d'un certain inconfort pour le lecteur-interprète qui risque de se trouver face à des enfilades de mots sans lien syntaxique apparent. La subjectivité sera alors très probablement déplacée du retranscripteur vers le lecteur, particulièrement si celui-ci n'est pas l'interviewer. Ce sont aussi des mots, voire des phrases entières, notés comme incompréhensibles et qu'une seconde écoute rend tout à fait audible. Ce sont encore des onomatopées qui sont transcrites de manières différentes en fonction des retranscripteurs et comprises différemment par leurs lecteurs. Par exemple, *pfff*, en fonction du contexte et du ton, peut signifier tout autant le mépris que le soulagement, et bien d'autres choses encore ! Ce sont enfin des omissions, des ajouts, des quiproquos syntaxiques, qui peuvent infiltrer le travail le plus sérieux. La tentative de neutraliser ce que l'on pourrait assimiler à des

émergences inconscientes risque fort de rester vaine. La perspective de les mettre au travail semble plus judicieuse et servira à n'en point douter le travail de recherche.

Transférer

Cette subjectivité ne semble pas tout à fait étrangère à la notion de contre-transfert, mais peut-on parler de contre-transfert sans qu'il y ait au préalable du transfert, et peut-on parler de transfert sans qu'il y ait une relation, *in vivo* ? Le transfert, selon le *Vocabulaire de la psychanalyse* de Laplanche et Pontalis (1967), est « le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique ».

En tant que retranscriptrice, je me situais en dehors du cadre qui, selon José Bleger (1979), « est un "non-processus" en ce sens qu'il est fait de constantes, à l'intérieur duquel le processus lui-même a lieu ». Pourtant la transcription faisait effectivement partie du dispositif de la recherche, puisque le magnétophone, lui, était là, en présence, et questionnait souvent les sujets interviewés et plus fortement peut-être les adolescents. On pourrait imaginer un certain type de relation, une pseudo-relation, d'ordre fantasmatique, de ces sujets vers de potentiels auditeurs extérieurs. Cette relation serait médiatisée par l'objet magnétophone. Pourtant, il est fort peu probable que cela suffise à créer une véritable relation transféro-contre-transférentielle et ce serait même assez peu souhaitable.

Paul Denis, dans le *Dictionnaire international de la psychanalyse* dirigé par A. De Mijolla (2005), définit à son tour le transfert comme « une modalité du fonctionnement de l'esprit qui implique la transposition de l'investissement libidinal d'une personne sur une autre dans sa forme, son organisation, ses qualités ». Il ajoute que le transfert « implique la conservation d'une forme relationnelle et la fidélité à une relation antécédente conservée dans l'inconscient ». Cette définition, mais il en existe plusieurs autres encore, introduit l'investissement libidinal et aussi la forme de la relation à l'autre (Autre), sur laquelle porte cet investissement. Pour qu'il y ait relation, il faut qu'il y ait rencontre intersubjective. S'il est vrai que les animateurs ont connaissance de mon travail, puisque ce sont eux qui l'ont sollicité, on pourrait supposer qu'ils portent psychiquement en eux - alors qu'en présence des adolescents ils installent, vérifient, justifient, éteignent le magnétophone - une part du rôle que j'ai à tenir dans le dispositif de recherche dont ils sont garants. Ce transfert, d'eux vers moi, tout partiel qu'il soit, ne semble pas suffisant pour que les interviewés en soient vecteurs à leur tour. Cependant, le fait que l'on ne puisse aisément penser du transfert depuis ces jeunes sur la personne invisible du retranscripteur doit-il empêcher de penser que le sujet retranscripteur puisse être exempt d'investissements libidinaux ? Alors, depuis le retranscripteur, serait-on du côté du transfert plutôt que du contre-transfert ? Je me risque à faire l'hypothèse d'un *transfert méthodologique* pour qualifier cette forme de transfert d'un chercheur à ses matériaux de recherche aux prises avec la méthode de recueil et d'analyse de ceux-ci.

C'est peut-être la notion de projection qu'il nous faut convoquer pour comprendre ce que je m'efforce de décrire et que les retranscripteurs avec lesquels j'ai eu l'occasion d'échanger ne manquent pas d'identifier. En effet, la projection est un processus inconscient, un mécanisme de défense décrit par Freud, qui consiste à prêter à un autre une émotion, un trait de caractère, une intention, qui vient de soi. En outre, le retranscripteur n'est pas toujours pris dans les mêmes configurations : tantôt il transcrit pour son

propre compte, tantôt la transcription qu'il produit fait l'objet d'une commande ; tantôt le commanditaire est l'interviewer, tantôt il est extérieur à la situation à transcrire. Autant de situations que de transferts possibles de la part du retranscripteur vers l'objet et les sujets de sa transcription, autant de contextes que de paratextes (Genette, 1987 ; Gavarini, 2007) et d'éléments projetés ou introjetés envisageables ! Toutefois, ces considérations sur le transfert et le contre-transfert sont prises en dehors du cadre de la cure et ne tiennent pas encore compte de la spécificité de la relation transféro-contre-transférentielle avec les adolescents auprès de qui a pu se formaliser mon expérience de la transcription. Pour Philippe Gutton (2006) l'expérience pubertaire « dans son attente d'être dite s'inscrit dans une relation archaïque intime, transitoire entre transfert et contre-transfert ». Il parle de *fusion primitive entre les inconscients*.

Expérimenter

Après avoir transcrit trois séances du groupe des filles d'une même classe, groupe dans lequel une figure émergente, pour le dire simplement, canalisait considérablement l'attention des autres participantes et du même coup leur parole, j'ai été plus que surprise du climat qui régnait dans le groupe des garçons : tous parlaient en même temps, je ne parvenais pas à reconnaître leur voix, les multiples discussions parallèles parasitaient mon attention et généraient une fatigue et une fatigabilité très grande, à tel point que me mettre au travail devenait source d'anxiété. Je n'ai d'ailleurs terminé ces trois transcriptions que plus d'un an après qu'elles m'aient été demandées, et le présent travail d'écriture ne manqua pas de réactiver un certain nombre de ces éprouvés, proche du sentiment d'engluement.

Je n'ai réussi à aller au-delà de cette difficulté, presque de ce rejet, que lorsque je compris, de manière assez brutale, que ce qui m'était insupportable dans la forme que prenait la circulation de la parole entre ces garçons se retrouvait aussi dans le fond de leurs discours et n'évoquait rien d'autre, selon moi, que leur difficulté à entrer dans le processus second de séparation-individuation, décrit par Peter Blos comme propre à l'adolescence (Blos, 1962, p. 25-27). Pour l'auteur, « l'individuation s'accompagne pendant l'adolescence de sentiments de singularité, de délaissement, de confusion. »

Pour Popper-Gurassa (2002), le cadre groupal crée un premier moment d'angoisse identitaire, caractérisé par l'indifférenciation des membres du groupe et la projection d'éléments clivés, libidinaux et agressifs. C'est l'idée de faire alliance qui est au centre du problème, faire lien avec l'autre, c'est aussi se déprendre d'un lien interne. Ces derniers points seront développés dans un autre article en cours d'écriture avec Laurence Gavarini.

Mes ressentis personnels, à l'écoute de ces enregistrements et durant la tâche de transcription, ont bel et bien été de l'ordre de l'indifférenciation. Je peux dire aujourd'hui m'être identifiée très fortement à ces garçons et plus précisément à ce groupe de garçons. La force « indifférenciatrice » de leur groupe m'a comme happée, me renvoyant à des éprouvés archaïques très profonds, et cela durablement, puisqu'à l'occasion du présent article j'ai cru remarquer, mi-amusée, mi-décontenancée, la disparition de nombreuses marques du féminin et du pluriel. Cette identification, si elle s'est avérée coûteuse lors des transcriptions, se révèle, après élaboration, d'une richesse inestimable pour la compréhension des phénomènes groupaux. Il me semble en effet que certaines de mes réactions peuvent aussi constituer comme des traductions de ce qui se passa dans le groupe.

Pour exemple, la seconde partie de la première séance du groupe des garçons abordait longuement le thème du *groupe-classe* et particulièrement

d'un groupe de garçons inséparables. Ces jeunes gens partaient du constat de faire partie d'une mauvaise classe composée de mauvais élèves. À la question de l'animateur : « *que faire pour que cela s'arrange et que vous fassiez partie d'une bonne classe ?* ». La réponse immédiate fut : « *il faut nous séparer* », mais ce premier élan fut presque aussitôt contredit par l'impossibilité de supporter une telle séparation. Ces adolescents disent alors se connaître depuis toujours, avoir grandi ensemble, vivre ensemble. En résumé, ils sont des frères et c'est d'ailleurs comme cela qu'ils s'appellent et s'interpellent entre eux. J'associais cet impossible individuation à l'atmosphère bruyante et à l'impossible reconnaissance des voix qui perturbait, complexifiait et engluait mon travail de transcription. Le brouhaha était donc pour moi symptomatique de cette impossible individuation. Cela pourrait également être rapproché de ce que Lapassade (1993, p. 23) nommait *chahut endémique* et qui était pour lui « une forme de désordre dont la caractéristique principale est d'empêcher, de manière quasi permanente, la communication dans la classe. C'est un mal chronique et relativement indifférencié ; il attaque et ronge en permanence les dispositifs institutionnels ainsi que les capacités de résistance et de travail des enseignants », tout comme celle de la retranscriptrice que j'étais alors.

Animatrice

Pourtant, c'est seulement en quittant cette posture de retranscriptrice, pour devenir animatrice d'un groupe de parole d'adolescents, eux aussi en quatrième, dans le même collège, que je saisis mieux à quoi renvoyait ma sensibilité au bruit, que je note *brouhaha* dans mes transcriptions. J'avais dans le passé été animatrice d'atelier thérapeutique auprès d'adultes. J'avais également travaillé auprès d'adolescents, en tant qu'assistante d'éducation et en tant que psychologue. Pourtant, animer de tels groupes, à l'intérieur d'un établissement scolaire, fut une expérience tout à fait nouvelle, avec son lot de surprises, de chocs et de jubilations. Animer - donner la vie en latin - c'est créer la situation de la rencontre. Dans le cas présent, nous avions face à nous² des adolescents appartenant le plus souvent à la même classe, c'est-à-dire à un groupe né de la concertation d'une équipe éducative et qui pourtant parvient le plus souvent à s'inventer, trouver-crée pourrait-on dire avec Winnicott (1971), une identité singulière. La classe en question était, en outre, considérée d'année en année comme une classe de relégation. Se constituer comme groupe-classe semblait alors comprendre pour eux à la fois un processus identificatoire fort et un insoutenable renoncement.

Le brouhaha, ce bruit de voix confus et tumultueux, nous le rencontrâmes à notre tour, à l'instar des enseignants et ainsi que les animateurs des séances que j'avais auparavant transcrites. Il est certes particulièrement entretenu par les garçons, mais les filles ne sont pas en reste quoique souvent plus discrètement. J'ai d'abord associé ce bruit de fond à un bain de parole qui les lierait les uns aux autres en les maintenant ainsi dans l'indivision d'un groupe qui fait corps. Le bain de parole est quelque chose qu'on évoque parfois en musicothérapie et en hydrothérapie, particulièrement avec les autistes ou les grands psychotiques. Il évoque l'enveloppe sonore, celle du prénatal, mais aussi celle du porte-parole chez Aulagnier (1975), qui porte *par* la parole et qui porte la parole.

Une autre représentation m'est apparue en leur présence physique : la place qu'ils m'ont accordée, dans le transfert cette fois, celle de « la psy », sans que je ne me sois jamais présentée ainsi, mais aussi celle de la personne

2. Nous étions toujours deux animateurs, en l'occurrence j'ai co-animé différents types de groupes (groupe de parole ou groupes à médiation) avec Ilaria Pirone, Viviani Catroli et François Le Clere, ainsi qu'avec un enseignant du collège.

qu'ils n'attendaient pas et dont ils ne comprenaient pas la venue, m'a permis d'associer ce bruit au silence. Silence du sujet qui se masque, à l'autre et à lui-même, par un bruit qui couvre tout, y compris sa gêne de parler de soi, et peut-être plus encore sa gêne d'entendre l'autre parler de lui-même, mais aussi sa gêne d'être écouté plus qu'entendu. Bruit-silence, silence bruyant donc, bruit silencieux aussi. Lors de ma première séance en tant qu'animatrice, un vrai silence a pu se faire après que j'aie exprimé ma difficulté face à ce bruit continu et diffus qui ne permettait pas de dire et d'écouter quoique ce soit. Dans les séances ultérieures, en groupe restreint, nous avons petit à petit gagné la confiance de ces jeunes qui ont pu un peu mieux se parler, dans les deux sens du terme.

Interprète (en quête de sens!)

Laurence Gavarini et moi-même, avons récemment entrepris de produire une analyse commune des transcriptions de ces groupes de garçons de quatrième, sus-cités. Il est intéressant de noter que ni l'une ni l'autre n'avons animé ce groupe, mais que Laurence Gavarini a animé le groupe parallèle, avec les filles de la même classe, et que j'ai passé de longues heures à écouter et réécouter ces enregistrements dans le but de les transcrire. Ce décalage est à prendre en compte notamment dans ma tendance à devancer les propos tenus par ces jeunes car « *je sais que plus loin ils se contredisent, ou que tel sujet va être plus approfondi* » etc. Une trop grande connaissance demande un plus long et plus difficile travail de déconstruction, nécessaire à la construction de l'analyse.

Comme souvent, beaucoup de choses sont dites durant les dix premières minutes de la première séance qui s'ouvre, après avoir mesuré, évalué, testé la relation de confiance réciproque, sur une longue description des maillots de rugby que le collègue prête aux élèves et les oblige à porter. Ces maillots sont évoqués en référence à des observations de classe que Laurence Gavarini et Ilaria Pirone ont faites peu de temps avant. Les garçons ont été particulièrement honteux d'avoir été vus avec ces maillots qu'ils décrivent comment étant usés, crasseux, souillés et ne servant à rien d'autre qu'à protéger leurs propres vêtements des déchirures que la violence des plaquages rugbystiques pourrait occasionner. L'argumentation que ces garçons proposent m'est d'abord apparue comme tout à fait recevable : ces maillots protègent leurs vêtements, leurs peaux. C'est seulement en évoquant cette séance lors d'un séminaire que la très probable raison véritable du port des maillots a surgi : les maillots servent évidemment à diviser la classe en deux équipes adverses !

C'était une évidence que je n'avais pas envisagée, le jeu des identifications avait été plus fort que le bon sens ! Après cet insight et lors de notre premier temps de travail autour des textes issus de mes transcriptions, une phrase nous a particulièrement fait réfléchir. En parlant des observations de Laurence Gavarini et du fait qu'elle ait vu ces pulls monstrueux, un des garçons dit très rapidement et de manière peu audible une phrase que j'ai transcrite par : « *elle voulait peut-être notre pull ?* ». Évidemment, cette hypothèse qu'il aurait faite d'une volonté de la part de l'observatrice de vouloir leur pull nous a beaucoup surprises et nous a engagées dans une réflexion tout à fait riche. Mais après maintes réécoutes de ce passage, nous nous sommes aperçu, même si un doute persiste, que le jeune homme dirait en réalité « *elle a vu (l)'état de not' pull* ». Il est intéressant de voir ici poindre la subjectivité comprise dans l'acte de transcription qui a entraîné dans son sillage celle du lecteur et de l'interprète. Évidemment, cette erreur

n'en est pas véritablement une, puisqu'elle vient dire quelque chose de ma compréhension subjective de ce que disent ces jeunes. D'autant que cette intention que je leur prête et qui, par conséquent, devrait m'être exclusivement imputable, ne leur est probablement pas si étrangère que ça. Je veux dire par là que, s'il y a bien une part de ma propre fantasmatisation ici, elle s'est bel et bien constituée à partir de l'ensemble de mes éprouvés face aux voix et aux discours de ces garçons. C'est une position un peu radicale que je ne tiens pas systématiquement pour vraie et pour opératoire, mais ici particulièrement, je crois qu'il nous faudra faire avec cette erreur pour penser ce que ce groupe ne dit pas explicitement mais dit bien au travers de ce que nous croyons en entendre, dans la double acception d'écouter et de comprendre.

Pour conclure

Je voudrais insister sur le fait que les différentes postures que j'ai décrites et le temps d'élaboration que constitue le passage de l'une à l'autre sont le creuset de la recherche. C'est parce que je suis devenue animatrice que j'ai pu comprendre en quoi le brouhaha me faisait violence, c'est encore en devenant interprète que ma subjectivité prend toute son épaisseur et me permet de penser l'autre avec ce que je suis. Cette position, au sens kleinien, de retranscriptrice m'a aussi permis de tenir une position *méta* par rapport aux discours des uns et des autres, en me permettant d'être au plus près de ce qui se dit sans perdre de vue que c'est bien autre chose qui est en jeu/enjeu/en je. C'est lorsque je fus à même d'aller au-delà de cette première sensation d'être face à un groupe-corps-bruyant que je parvins enfin à écouter les sujets de ce groupe.

C'est alors que j'imaginai, avec eux, des rencontres plus médiatisées autour de mon projet personnel de recherche qui porte sur les espaces et les temps informels dans les institutions scolaires (Maurin, 2010). C'est notamment au travers d'ateliers photographiques, c'est-à-dire après l'introduction d'un élément séparateur mais fédérateur, les « photos d'ados » qui est aussi le titre donné à ces ateliers, que ce brouhaha trouva à s'apaiser, tout du moins dans la perception que j'en avais et dans ma capacité à « faire avec ». C'est donc par l'élaboration de mes affects mais aussi par un parcours de recherche co-construit avec les adolescents que je franchis le cap d'une identification massive à ces jeunes gens, qui m'empêchait de penser ce qu'ils semblaient pourtant ne pas cesser d'exprimer.

Bibliographie :

- Aulagnier P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF.
- Baumgartner M. et Ménard P. (1996). *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. Paris : Le Livre de poche.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F., Pechberty B. (2005). Recherches cliniques d'orientations psychanalytiques dans le champ de l'éducation et de la formation, *Revue française de pédagogie*, n°151, p. 111-162.
- Blanche-Benveniste C. (1987). *Le français parlé : transcription et édition*. Paris : Didier érudit.
- Bleger J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique, in R. Kaes et al., *Crise*

rupture et dépassement, Paris : Dunod, 2004, p. 47-61.

Blos P. (1962). *Les adolescents, essai de psychanalyse*. Paris : Stock, 1967.

Denis P. (2005). Transfert, in A. De Mijolla et al., *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions*, Grand pluriel, Nouvelle édition, Paris : Hachette littératures, p. 1832-1834.

Gavarini L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places. Revisiter la question de l'implication du chercheur, in *Symposium Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique*, Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_GAVARINI_462.pdf (consulté en décembre 2009).

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

Genette G. (1987). *Seuils*. Paris : Ed. du Seuil.

Gutton P. (2006). La trace pubertaire, in *Adolescence*, n°58, p. 787-796.

Laplanche J. & Pontalis J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF, 2002.

Lapassade G. (1993). *Guerre et Paix dans la classe...déviance scolaire*. Paris : Armand Colin.

Lourau R. (1996). Avertissement à *Interventions socianalytiques*. Paris : Anthropos.

Maurin A. (à paraître 2010). Passages adolescents : leurs matérialisations dans les espaces et les temps informels des institutions scolaires, in *Conserveries Mémoires*, n°6 : <http://www.celat.ulaval.ca/histoire.memoire>.

Pallaud B. (2003). Splendeurs et misères de la transcription, in *Cliniques méditerranéennes*, n°68, Ramonville St Agne : Erès, p. 59-73.

Popper-Gurassa H. (2002). De l'indifférenciation à l'individuation, in *Enfances & Psy*, 2002/3, n°19, Ramonville St Agne : Erès, p. 29-35.

Rabelais F. (1534). *Gargantua*. Paris : Pocket, 1992.

Winnicott D.-W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 1975.

Aurélié Maurin

ESSI

psychologue clinicienne,

doctorante en sciences de l'éducation,

université Paris 8 Saint-Denis

Pour citer ce texte :

Maurin A., Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 49-57.