

# **Enseigner à des adolescents « difficiles » : rencontrer pour transmettre**

**Vincent Di Rocco**

Le point de départ de cette réflexion vient du constat que les évolutions cliniques, mettant en avant une psychopathologie du lien et des limites, et les évolutions sociétales, organisées par des modèles gestionnaires et une idéologie du risque zéro, se conjuguent pour produire ce que l'on peut considérer comme des « situations limites » au sens donné par René Roussillon (1991) à ce terme. Ces « situations limites » se retrouvent notamment dans les pratiques éducatives et rééducatives avec les adolescents dits « difficiles » confrontés à de grandes difficultés psychosociales. C'est-à-dire, au plan clinique, des situations qui poussent à leurs limites les dispositifs existants, qui poussent à leurs limites les cadres de références et les pratiques professionnelles, quelle qu'en soit la nature. Ces situations limites bousculent les pratiques, mais surtout elles engendrent un questionnement – sur les conditions et les préconditions de ces pratiques – porteur d'une dynamique de renouvellement. Les dispositifs de formation clinique et de réflexion sur les pratiques permettent de repérer et de mettre au travail ces mouvements qui parcourent les pratiques professionnelles.

Ces situations limites sont un facteur de déstabilisation des assises professionnelles qui provoque le mal-être des professionnels et nécessite le recours à des dispositifs cliniques spécifiques de réflexion et d'échange permettant à la fois l'élaboration du travail psychique engagé du fait de cette déstabilisation et l'appropriation des transformations de la pratique mises en place intuitivement en réaction à ces situations. C'est cette appropriation qui vient en retour soutenir la professionnalité menacée. Cette évolution se traduit par un questionnement sur la professionnalité qui pourrait se formuler ainsi : comment être « professionnel » quand la pratique ne semble plus permettre l'échange avec les sujets « pris en charge », quand la pratique, pour s'adapter à la situation, en vient à se démarquer des repères habituels de la profession attendus par le groupe d'appartenance ?

Des travaux en sciences de l'éducation et en psychanalyse permettent d'éclairer les situations limites de l'exercice de pratiques d'enseignement, notamment dans leur rencontre avec des sujets en grande difficulté, tels que les adolescents dits « difficiles ». Ils constituent un des espaces d'échanges entre ces disciplines et concernent la réflexion sur les pratiques professionnelles liées à l'enseignement et la formation, réflexion qui se retrouve au cœur des travaux sur l'élaboration des pratiques dans les

dispositifs d'analyse de la pratique (Blanchard-Laville et Fablet, 2000, 2003) permettant la mise au travail des échanges intersubjectifs et notamment de leur dimension transférentielle. Un élément de plus peut être apporté par les travaux actuels des psychanalystes sur la pensée et la pratique clinique (Green, 2002 ; Roussillon, 2012) qui reprennent les bases de la « clinique » définie par Daniel Lagache (1947) en dégagant la dimension clinique des pratiques éducatives et rééducatives. Ces travaux permettent d'éclairer les situations limites de l'exercice de pratiques d'enseignements, notamment dans leur rencontre avec des sujets en grande difficulté, tels que les adolescents dits « difficiles ».

Dans cet article, je propose de repérer brièvement les conditions produisant ces situations limites ayant un effet de blocage sur les pratiques avec ces adolescents « difficiles » tout en suscitant l'émergence de pratiques alternatives. Nous verrons que ces pratiques alternatives sont perçues comme hors du champ professionnel et nécessitent un accompagnement par des dispositifs de réflexion inter-institutionnel. L'exemple d'une pratique d'enseignement en milieu carcéral exposée dans le cadre d'un groupe inter-institutionnel d'analyse de la pratique permettra d'illustrer le rôle de ces dispositifs naissants dans la reconnaissance de ces pratiques limites.

### **Une double évolution**

Dans le travail auprès des adolescents en grande difficulté, des « adolescents difficiles », la déstabilisation des professionnels semble être prise entre deux mouvements, ou plutôt deux évolutions qui se conjuguent. La première est liée à l'évolution gestionnaire des pratiques managériales qui régissent de plus en plus les institutions, la seconde est liée à la nature même des relations engagées avec ces adolescents « difficiles », une relation de plus en plus directe et aux prises avec des processus psychopathologiques.

Les politiques actuelles en matière de prise en charge des mineurs ayant commis un délit sont en pleine évolution. Les institutions concernées par ces jeunes sont traversées par les modèles de fonctionnement venant en appui des logiques quantitatives : la nécessité d'une productivité et d'une rentabilité immédiate, les gains de temps et le besoin de trouver des consensus, d'homogénéiser des pratiques... Les professionnels doivent traduire en actes démontrables et traçables leur rencontre avec les sujets dont ils ont à s'occuper. Ces modèles gestionnaires s'accompagnent de logiques de contrôle et d'évaluation objectivante qui, plus qu'une simple bureaucratisation, tendent à réduire et même à évacuer la subjectivité perçue comme une variable parasite et incontrôlable. Les liens groupaux et institutionnels sont bouleversés par les logiques d'évaluation individualisée, ce qui accroît la souffrance dans les institutions, met en cause les solidarités collectives et isole les professionnels face à une tâche perçue comme impossible. Une des conséquences importantes de ces transformations,

repérée par les cliniciens du travail (Dejours, 1990), est le creusement de l'écart entre la pratique prescrite par le modèle gestionnaire et la pratique réelle découlant des aléas de la clinique des adolescents en grande difficulté. À l'inverse, en cherchant à se conformer à des standards faisant l'objet de consensus, les pratiques prescrites tendent à apparaître comme étrangères à ceux qui les réalisent, niant la dimension subjective du travail et son inventivité. Face à la singularité de la tâche, les aménagements des dispositifs et des interventions sont pourtant nécessairement permanents, donnant au travail son caractère vivant et créatif.

Cette évolution ne touche pas que les professionnels et les actes qu'ils produisent mais aussi directement les personnes accueillies dans les institutions, notamment les mineurs objets des mesures judiciaires. La tendance est à la contrainte et à la fermeture des espaces, rythmée par la durée des mesures de justice. Le recours à des dispositifs fermés a un effet direct sur les pratiques médico-sociales jusque-là ouvertes sur la vie sociale, intégrant le risque de la réitération des actes transgressifs. Le dispositif fermé engendre un contact plus direct, plus angoissant. La médiation du quotidien est réduite, la réitération des agirs violents a pour unique espace le lieu d'accueil ; ces agirs vont atteindre directement les professionnels et leurs pratiques provoquant un sentiment de mal-être et d'impuissance. Le dispositif fermé réduit l'espace de négociation permettant de susciter une relative adhésion de l'adolescent aux dispositifs qui lui sont proposés, voire l'émergence d'une demande d'aide. Le temps et l'espace d'un approvisionnement mutuel se restreignent. La bascule des souffrances intrapsychiques dans le registre intersubjectif, « l'exportation psychique » selon le terme de Jean Pierre Pinel (1999), se fait dans des espaces institutionnels peu déformables, très réglementés et sécuritaires. Le risque d'atteindre un point de rupture est omniprésent.

Une autre évolution tient aux adolescents accueillis. Ils sont souvent désignés par le terme « difficiles » – afin d'éviter une stigmatisation psychopathologique et sociale qu'induirait des termes comme « psychopathie » ou « incasables » – et ils sont rétifs à toute prise en charge. Ils s'opposent frontalement aux institutions censées les accueillir en les mettant en échec dans leur tâche primaire. Cette mise en échec va jusqu'à produire un chaos institutionnel, des crises institutionnelles graves, blessant narcissiquement et intimement les professionnels. Le chaos interne qui envahit les adolescents « difficiles » s'exporte dans les liens groupaux et institutionnels. La massivité de ces problématiques déborde de façon récurrente les professionnels qui sont progressivement gagnés par des sentiments d'impuissance et de désarroi qui s'insinuent au cœur de leurs pratiques provoquant des défenses et des contre-agirs. La succession des ruptures de liens sous la forme d'exclusions ou de fugues représente pour les professionnels une forme d'échec majeur tout en incarnant une grande part de la problématique des adolescents dont ils s'occupent.

J.P. Pinel (2011) trace les grandes lignes de ces pathologies sévères des limites autour de deux grands axes. D'une part, le recours à des agirs massifs, attaquant le corps propre ou autrui, signe du rejet violent de toute dépendance subjective à autrui. D'autre part, l'expression d'une pathologie du contact en lien avec une errance subjective et un déracinement identificatoire. Cette problématique rend toute rencontre intersubjective chaotique et violente, se cristallisant dans ce qui est vécu comme des attaques du lien répétant indéfiniment les ruptures du lien avec l'environnement.

### **Une pratique poussée à ses limites**

L'ensemble de ces éléments contribue à établir ce que R. Roussillon (1991) nomme des situations limites et extrêmes pour les pratiques cliniques d'accompagnement. Ces pathologies des limites sont réactivées par les rencontres cliniques avec un professionnel qui porte attention à la dimension subjective de la relation. Même si ces rencontres ne sont pas motivées par un soin psychique, les simples propositions d'une aide ou d'une reprise d'un processus de développement engendrent l'angoisse. À travers leurs actes, dans une logique de survie psychique, ces adolescents « difficiles » imposent au praticien présent à leur côté un pan de l'éprouvé plus ou moins répudié de leur vie psychique. Le praticien est lui-même pris dans un environnement institutionnel ayant à ses yeux perdu toute malléabilité et perçu comme indifférent ou hostile à sa pratique. Ces situations ne se réduisent pas à l'expression d'affects d'impuissance et de détresse, elles engendrent une profonde désorganisation de type traumatique liée à la perception d'une radicale perte de sens. Les logiques de l'empathie s'estompent au profit de celles de l'agir ou du désinvestissement.

Les dispositifs interprofessionnels d'analyse de la pratique montrent que l'écart entre le travail prescrit et la difficulté du travail réel suscite l'émergence de stratégies de survie, de bricolages, vécus par les professionnels qui les mettent en place comme des expédients ou des tricheries et, à ce titre, peu partageables. Le mal-être du professionnel devient une partie de la situation clinique. Il témoigne de la rencontre avec l'expression des souffrances narcissiques identitaires portées par ces jeunes. Il signe aussi la grande difficulté à utiliser la pratique professionnelle comme support à une relation, une pratique qui au mieux n'est pas investie ou, au pire, est récusée d'emblée et attaquée directement. Mais ce mal-être témoigne également du sentiment de faire un écart par rapport à cette pratique professionnelle impossible à mettre en place, en recourant à des alternatives permettant une rencontre clinique avec ces sujets souffrants. La difficulté à mettre en place un cadre classique pousse vers des pratiques intuitives qui sont souvent vécues comme un rafistolage, un pis-aller, un échec face à un idéal professionnel. Ce sont ces pratiques improvisées, peu orthodoxes, qui échappent aux dispositifs classiques d'élaboration des

pratiques car elles sont souvent vécues comme fautives ou honteuses, comme un renoncement à une posture professionnelle.

## Une clinique de la rencontre

Dans ce contexte, il apparaît que les premiers temps du travail éducatif et rééducatif avec ces adolescents « difficiles » se fondent sur une logique de rencontre permettant une reconnaissance mutuelle, plus que sur une demande explicite ou la mise en œuvre d'une pratique cadrée. Il s'agit de travailler sans demande formulée, sans attentes explicites, tout en respectant les stratégies de survie psychique mises en place par les sujets rencontrés. Cette rencontre mobilise ce que R. Roussillon (2012) nomme l'identification narcissique de base, la capacité à considérer autrui comme un semblable. Moins l'identité du sujet est assurée, plus les modalités de présence du professionnel sont immédiatement sollicitées. Celui-ci doit tolérer la dissymétrie présente dans la relation – qui donne le sentiment d'une communication impossible – et s'atteler à construire un code commun pas à pas. L'attention est portée aux « petits riens » et aux « pas grands choses » porteurs de sens, ou du moins qui font « signe » et qui émergent par moments. Bref, on se frôle, on se jauge, on s'apprivoise avant d'être réellement en contact. Il s'agit bien de s'apprivoiser, dans un premier temps. Mais à la différence du renard et du Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry, cet apprivoisement se fait au contact de l'autre, la distance est à établir.

Il n'y a donc pas de demande à attendre dans l'immédiat, une demande impliquant la possibilité d'une réponse. Il est encore moins possible de repérer l'expression d'un quelconque désir dans le tumulte des premiers échanges. D'où la nécessité de prendre comme point de départ une logique spéculative. Une spéculation sur là où en est le sujet, sur les difficultés qu'il rencontre. Il s'agit, en quelque sorte d'une spéculation sur les besoins du moi, au sens donné par Winnicott (1965) à ce terme. Autrement dit, en référence au modèle de la mère suffisamment bonne, une spéculation sur ce dont le moi a besoin pour son travail de métabolisation psychique ; être porté, contenu, retenu et soutenu, avec aussi la nécessité d'être stimulé, d'avoir des éléments d'auto-information, afin d'éprouver une continuité, de sentir une appartenance. Du côté du professionnel aussi, il ne faut pas trop en demander, ne pas exiger un investissement immédiat, tout en anticipant une dynamique possible. Il y a une sorte de pari sur ce qui est mobilisable, entendable par le mineur. C'est aussi ce pari qui marque l'investissement du professionnel, son attention pour l'autre, et c'est un des éléments de la rencontre clinique. Pour passer contrat, pour soutenir l'identification narcissique de base, une forme d'engagement est nécessaire.

L'illustration clinique que je propose est issue de ma pratique de psychologue clinicien responsable d'un Diplôme Universitaire consacré aux adolescents « difficiles » au sein duquel sont mis en place des dispositifs

inter-institutionnels de réflexion sur le modèle des groupes d'analyse de la pratique et se réunissant selon une fréquence mensuelle durant un an. Dans ces dispositifs, des professionnels de tous horizons en contact avec des adolescents « difficiles » (éducateurs, psychiatres, enseignants, surveillants de l'administration pénitentiaire, gendarmes, avocats...) échangent sur leurs pratiques. Le cadre du Diplôme Universitaire est clairement tourné vers une logique de formation et les groupes de réflexion inter-institutionnels ont pour vocation première de permettre l'appropriation de la formation et de démystifier les rapports entre les différentes institutions. Mais il est apparu que ces groupes favorisaient aussi l'expression de pratiques vécues comme marginales ou inadéquates par les professionnels, des pratiques « non-dites » dont ils ne parlent pas à leurs collègues quel que soit le cadre de l'échange. Après un premier temps où sont évoqués les vécus d'impuissance et de désespérance communs à tous les membres de ces groupes (quelle que soit leur profession), apparaissent des récits d'allure anecdotique sur des pratiques créant les conditions du déploiement d'une aire de jeu. Ces récits permettent de comprendre les logiques de la rencontre et de découvrir une clinique de la rencontre faite d'ajustements, de ruptures et d'inventions.

La situation que je rapporte – après quelques transformations par souci de confidentialité – est issue de ce dispositif. Il s'agit d'un enseignant dans une institution pénitentiaire auprès de mineurs. Pour lui, dans un premier temps, sa pratique pédagogique lui paraît impossible à utiliser avec ces adolescents incarcérés : elle perd sa dimension intermédiaire et elle est attaquée directement par ces adolescents « difficiles ». En effet, comme si la boucle se bouclait, ces jeunes retrouvent l'institution scolaire dans le milieu carcéral alors que leurs premières difficultés se sont déroulées la plupart du temps en milieu scolaire, conduisant à leur exclusion répétée. Du coup, tout travail semble complètement aléatoire, la plupart du temps bloqué dès les premiers instants ou, au mieux, chaotique.

L'enseignant nous fait le récit d'un de ces moments « chaotiques » à l'occasion de l'accueil d'un petit groupe composé essentiellement de nouveaux venus. Son objectif est d'évaluer le niveau de chacun afin d'organiser un travail individualisé qui corresponde à la pratique pédagogique qu'il maîtrise. Il a préparé soigneusement des fiches d'exercices qu'il distribue. Mais, d'emblée, le groupe s'oppose à ce travail... à tout travail.

L'un des adolescents déclare : « *On ne travaillera pas... Crois pas que tu vas nous aider à nous en sortir avec tes cours... On en a rien à foutre... On allait déjà pas à l'école avant, c'est pas ici qu'on va commencer. Range tes fiches et fais-nous pas chier* ». L'ensemble du groupe se range derrière ces propos violents et cette position de refus frontal. L'enseignant explique sa fonction, son rôle et, imperturbable, il distribue ses fiches d'évaluation.

L'initiateur de ce refus radical, tout en restant assis à sa place, prend un stylo, lève son bras et dit : « *Si tu distribues tes fiches, je te plante le stylo*

*dans la carotide. Ici, c'est nous qui décidons* ». Calmement, l'enseignant se dirige vers le jeune, baisse son col et présente son cou. Surpris de cette attitude, le jeune bredouille : « *Mais vous êtes fou... Je rigolais* ». L'enseignant lui fait remarquer que même si c'était de l'humour, il avait verbalisé et mimé cette menace. L'ensemble des jeunes demande alors à l'enseignant de les comprendre, ils ne veulent pas travailler, « *ici c'est trop dur* ».

L'enseignant explique à nouveau sa mission. Les jeunes demandent à faire autre chose, un débat par exemple. L'enseignant reste sur sa position. Il leur explique qu'il n'est pas là pour ça, qu'un débat ne s'improvise pas. Les jeunes insistent, argumentent, ils veulent parler du tribunal, de la prison, de ce qui leur est arrivé. Puis l'enseignant hésite, il pense qu'il lui faut adhérer à cette proposition pour faire baisser la tension en faisant le pari que, s'il fait un pas, les jeunes accepteront son enseignement, qu'ils feront eux aussi un pas.

L'idée de faire un jeu de rôle est émise par l'un d'entre eux : le jugement d'un mineur dans un tribunal. L'enseignant fait part de sa méconnaissance du fonctionnement d'un tribunal et propose de jouer le rôle du mineur délinquant. Rapidement, les jeunes se distribuent les rôles, le substitut du procureur, le juge, le greffier et l'avocat. Ils s'alignent devant l'enseignant. Le juge explique dans un langage soutenu les motifs de la comparution du mineur : trafic de drogue et braquage. Puis il donne la parole au mineur. L'enseignant répond de façon vulgaire et injurieuse. Il constate que les jeunes écarquillent les yeux, stupéfaits, restant silencieux pendant quelques secondes. Le substitut réagit le premier en s'adressant aux autres : « *Il est malade lui. C'est un fou* ». Alors le juge s'adresse au mineur en lui disant : « *Mais Monsieur, on ne parle pas comme ça au juge, vous êtes marteau* ». L'enseignant répond presque naïvement : « *Ah bon. Moi je croyais que vous parliez au juge comme vous vous adressiez à moi tout à l'heure. Pourquoi y aurait-il une différence, je ne comprends pas* ». Le jeu se poursuit avec plus de modération. Le juge fait remarquer à l'avocat qu'il n'est pas à la bonne place, du coup celui-ci va se placer au côté du mineur et entame une défense en expliquant que le jeune n'a pas de famille, qu'il vit dans la rue, qu'il est influencé, qu'il se drogue pour oublier. Le juge le condamne à 20 ans de prison ferme, l'avocat réagit en soulignant que le condamné est mineur. La peine est réduite.

Le jeu terminé, l'enseignant demande d'expliquer la fonction de chaque magistrat puis de retracer au tableau le parcours d'un mineur délinquant du moment où il est arrêté jusqu'à son incarcération. C'est l'initiateur du mouvement de refus qui se porte volontaire pour aller au tableau. Au cours suivant, l'enseignant pensait avoir à reprendre quelque chose de cet épisode. Mais les élèves ont demandé d'emblée à étudier.

## « Qui je suis quand je fais ça ? »

Ce récit a été décortiqué avec plaisir par le groupe selon différentes logiques : le jeu de miroir et le renversement des rôles, l'importance donnée aux mots, l'absence d'escalade dans la violence, l'absence de rapport de force qui n'exclut pas la fermeté. Une micro-clinique de la rencontre a pu se déployer. Je souhaite souligner ici la malléabilité de l'enseignant, de son écoute de la situation, sa capacité à transformer les conditions de la rencontre. Quand la pratique pédagogique ne fait pas médiation d'emblée, c'est l'enseignant qui fait médiation, qui se propose comme « médium malléable » au sens donné par R. Roussillon (1991) dans sa théorisation des médiations utilisées dans le cadre des psychothérapies. C'est-à-dire, qui tolère une certaine déformation, sans être détruit, qui se prête au jeu tout en gardant sa consistance, qui accepte l'agressivité sans retrait ni rétorsion. Il a à construire une réponse sur-mesure dans le souci de faire baisser la tension, une réponse pare-excitante, tout en apportant des éléments, des outils aux jeunes à propos de leur propre fonctionnement et de ses effets. Cette réponse est à entendre comme une réponse de l'environnement aux actes des jeunes. Une réponse qui souligne que le besoin est entendu sans pour autant avoir à s'y conformer, sans pour autant avoir à y répondre à tout prix. Dans ces situations limites, aucun changement n'est envisageable sans cette écoute et sans cette acceptation préalable de l'autre tel qu'il se présente. Une forme de solidarité humaine de base, en écho à la détresse, se met en place face à ce qui est potentiellement perçu comme une demande de soumission passive à une pratique aliénante. Une sorte d'aire de jeu peut se créer sans atteindre pour autant le cadre global de l'exercice professionnel mis en place par l'enseignant, pour permettre la reprise d'un processus de pensée, ou du moins pour libérer un espace de pensée où pourra avoir lieu une transmission de savoirs. Les pratiques étant attaquées et, à travers elles, celui qui les met en œuvre, résister, survivre psychiquement, c'est entendre ces attaques comme un moyen désespéré de s'assurer de l'existence du lien et de faire partager ce qui a été enduré. L'enseignant se montre « saisissable » et disponible, sans retrait ni rétorsion, il fait vivre le lien menacé.

La formulation de ce type de pratique suppose un travail d'appropriation spécifique, travail qui ne peut pas s'effectuer dans la solitude et est aussi difficile à mener au sein de l'institution d'appartenance où il est souvent vécu comme en marge de la tâche primaire. Un des effets de la constitution de dispositifs de rencontre inter-institutionnels à la croisée du travail social et du travail soignant, comme les Diplômes Universitaires « adolescents difficiles » impulsés par Philippe Jeammet ou les Commissions Départementales « adolescents difficiles », est de troubler les repères professionnels identitaires autour des situations vécues comme des échecs et d'ouvrir des espaces d'échanges et d'élaboration à propos de ces pratiques atypiques. Ces pratiques sont en écart avec la norme d'emploi, avec ce que Paul Fustier définit comme une « professionnalité de niveau 1 »

(Fustier, 2000) basée sur les actes du métier que suppose le contrat salarial ; elles entrent plutôt dans une « métaprofessionnalité » (*id.*) qui rend le professionnel capable de laisser venir, de contenir et d'intégrer au travail des situations qui sont hors du premier niveau de professionnalité.

Ces pratiques « bricolées » peuvent trouver un lieu de mise en récit, de partage et d'élaboration dans des dispositifs pluriels, eux-mêmes « bricolés », aux marges des institutions impliquées auprès de ces adolescents. Des dispositifs interprofessionnels de mutualisation des pratiques sont le lieu où est déposée cette « action en train de se faire », occasion d'un travail de mise en commun des points de butée, des points de souffrance, mais aussi révélateur des ingéniosités, des trouvailles, des intuitions. Cette clinique de la survivance psychique dans les situations limites demande des dispositifs permettant le partage de l'expérience affective pour sortir de la solitude de l'éprouvé, un espace pour « se déprendre en lieu et place de se défendre », selon l'expression de Georges Gaillard (2002, p. 85). Des espaces eux-mêmes aux limites des institutions qui encadrent ces pratiques, des espaces interstitiels échappant aux logiques gestionnaires.

Ces espaces – Diplômes Universitaires ou Commission Départementale – n'ont pas été pensés initialement pour recueillir l'expression de ces pratiques et leur écart avec les normes d'emploi, d'où les formes multiples que peut prendre le cadre de ces dispositifs. Mais leur fonctionnement interroge les limites des dispositifs classiques d'analyse de la pratique dans leurs confrontations à des pratiques vécues comme honteuses par leurs auteurs. Ces pratiques intuitives sont souvent perçues comme un rafistolage faute de pouvoir pleinement exercer son art. Une sorte d'échec face à un idéal de l'exercice de sa pratique. « *Qui je suis quand je fais ça ?* » peut se demander, avec un certain malaise, le professionnel. Pourtant, c'est bien dans cet écart qu'il crée les conditions de possibilités de sa pratique. Ce qui est mis en commun dans ces groupes où se mêlent différentes institutions et différentes professions est peut-être avant tout le mal-être lié aux atteintes de l'identité professionnelle, cette mise en commun constituant le socle sur lequel peuvent être abordées les stratégies de chacun visant à établir une rencontre avec ces adolescents « difficiles ».

## Références bibliographiques

- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (2000). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : l'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (2003). *Théoriser les pratiques professionnelles*. Paris : l'Harmattan.
- Dejours, C. (1990). Nouveau regard sur la souffrance humaine dans les organisations. Dans J.F. Chanlat, *L'individu et l'organisation* (p. 687-721). Québec : Eska.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement*. Paris : Dunod.
- Gaillard, G. (2002). Le cheval d'Itzig, la formation à partir de la pratique et l'université. *Connexions*, 78, 2, 79-90.

- Green, A. (2002). *La pensée clinique*. Paris : Odile Jacob.
- Lagache, D. (1947). La méthode clinique en psychologie humaine. in *Œuvres Complètes*, vol.1. Paris : PUF.
- Pinel, J.P. (1999). Intervention clinique en institution et « nouvelles » problématiques pathologiques. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 32, 143-57.
- Pinel, J.P. (2011). Les adolescents en grandes difficultés psychosociales : errance subjective et délogement généalogique. *Connexions*, 96, 11-26.
- Roussillon, R. (1991). *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Roussillon, R. (2012). *Manuel de pratique clinique*. Paris : Masson.
- Winnicott, D.W. (1965). *La famille suffisamment bonne*. Paris : Payot (2006).

**Vincent Di Rocco**  
Université Lumière Lyon 2

**Pour citer ce texte :**

Di Rocco, V. (2014). Enseigner à des adolescents « difficiles » : rencontrer pour transmettre. *Cliopsy*, 12, 19-28.