

Confusion des langues et des espaces

Un paradoxe potentiel dans des dispositifs relatifs au décrochage scolaire

Caroline Le Roy

« Il ne s'agit pas de pouvoir tirer [le sujet] hors du trou identificatoire où il est tombé [...] mais de réussir à entrer avec lui dans ce trou, de le rendre, lui, sujet, présent à ce trou, et qu'il (re)devienne une oreille à lui-même pour les pensées qu'il lui fallait supprimer pour rester hors du trou » (D.W. Winnicott)¹.

1. Cité par Zaltzman, 2001.

Cet article est issu d'une recherche conduite sur la question du « décrochage » au collège intitulée *S'arrime à quoi ? – Liens, paroles, rapport au savoir des adolescents décrocheurs* et menée par l'équipe Clinique de l'éducation et de la formation – approches psychanalytique, socio-clinique et institutionnelle (CLEF-apsi) de l'unité de recherche CIRCEFT de l'Université Paris 8 St Denis sous la direction de Laurence Gavarini. S'il s'appuie sur certaines des données relatives aux différents dispositifs d'enquête qui ont jalonné cette recherche², il ne prétend pas rendre compte d'une analyse d'ensemble des modalités pédagogiques mises en place en direction de collégiens éprouvant des difficultés avec les savoirs scolaires. De plus, pour conserver au mieux le rapport d'anonymat qui a lié les acteurs de cette recherche, certaines références ou encore certaines indications sur le dispositif d'enquête ne pourront pas être précisées ici.

2. Groupes de parole, entretiens collectifs, entretiens individuels, entretiens à médiation (dessins), travail sur des rapports d'incidents, analyses de pratiques professionnelles.

Cette contribution s'attarde sur un aspect particulier : pour aider les élèves en difficulté à ne pas « décrocher » et soutenir leur acquisition, certains établissements procèdent à des aménagements pédagogiques particuliers qui modifient les modalités d'apprentissage et d'évaluation. C'est le cas par exemple du recours à des activités extra-scolaires (sociales, culturelles, sportives, ou encore en lien avec des disciplines enseignées) et de l'évaluation des compétences³ qui les accompagne dans l'objectif de compenser des acquisitions disciplinaires défailtantes par la valorisation de compétences sociales et de savoir-être. Ce faisant, ces aménagements proposent, aux élèves comme aux éducateurs/trices, un autre rapport à l'espace et au travail scolaires. Le terme « éducateur/trice » utilisé dans cet article englobe l'ensemble des professionnels, y compris les enseignants, intervenant auprès des élèves se retrouvant dans cette situation d'apprentissage et met l'accent sur le fait que c'est également une palette assez variée d'intervenants que chaque élève rencontre. Ainsi réorganisé, ce rapport à l'école nécessiterait d'être pensé. Dans cette perspective, ce texte

3. Conformément à la mise en œuvre du « Socle commun de connaissances et de compétences » rassemblant l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes que l'élève doit maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire.

propose de prendre en considération certains processus intersubjectifs d'ordre inconscient se déployant dans ce nouvel espace scolaire, susceptibles d'interférer avec les intentions pédagogiques ou didactiques.

4. Par « groupe-classe », il faut entendre le groupe d'élèves avec leur enseignant et leurs interactions dans l'espace de la classe.

Les données étudiées sont constituées d'éléments issus d'une part, de la dynamique des discours recueillis auprès de groupe-classes⁴ et, d'autre part, de la dynamique d'occupation de l'espace dans le collège. Le recueil de ces éléments s'est appuyé sur la mise en œuvre d'entretiens cliniques individuels, collectifs, d'observations ainsi que d'échanges plus informels avec les acteurs concernés. Dans le matériau recueilli, une séquence issue d'un entretien collectif avec une quinzaine d'élèves d'une classe de 5^e et leur enseignant retiendra l'attention. Les analyses qui en sont issues seront également croisées avec des observations réalisées dans l'établissement concerné.

Précisions méthodologiques : les espaces de la conflictualité intersubjective

Sous forme individuelle ou collective, le discours recueilli en entretien était amorcé par une consigne de départ, assez large, qui chaque fois invitait les participants à exprimer leur vécu de la classe et du collège. Lorsque cela était nécessaire, le propos et les associations d'idées (qui caractérisent la démarche clinique) étaient relancés par des reformulations ou des demandes de précisions relatives aux ressentis exprimés. Toutefois, les situations d'entretiens collectifs ont nécessité quelques aménagements conduisant les chercheurs à adresser, à certains moments, des questions plus précises, quelques fois plus factuelles ou encore à favoriser brièvement tel ou tel échange entre certains participants. Ces aménagements dans la démarche avaient pour intention, d'une part, de soulager la tension que ce type d'exercice paraissait provoquer chez certains sujets peu habitués à s'exprimer selon une modalité de libre parole et d'association d'idées, dans ce contexte-là en tout cas ; et, d'autre part, de prendre en considération la conflictualité intersubjective liée au caractère collectif de l'entretien. Ces aménagements sont inspirés de la « théorie du dépliage » (Dupeu, 2000, 2010) proposant de « déplier » le cadre clinique lorsque celui-ci apparaît trop condensé pour certains sujets plus ou moins intolérants au régime associatif. Dans le champ analytique avec les enfants et les adolescents, J.-M. Dupeu caractérise cette condensation (ou « hypercondensation ») du cadre d'un triple point de vue : la condensation des transferts sur la personne de l'analyste (les phénomènes transférentiels se produisant hors de cette relation pouvant être interprétés comme des « transferts latéralisés ») ; la condensation des modalités expressives sur la seule parole associative (« dire et ne faire que dire ») ; enfin, la focale sur la problématique intrapsychique dépend d'un processus d'introjection (Ferenczi, 1909) suffisamment accompli, c'est-à-dire suppose une assimilation assez cohérente, dans le Moi, des expériences vécues du sujet

et de ses « pulsions inconscientes dont l'expérience devient l'à-propos » (Abraham et Torok, 1978).

Dans le contexte de cette recherche, où il s'agissait d'adopter une attention flottante non seulement aux contenus explicites de l'ordre des représentations et latents (phénomènes inconscients) mais aussi à leur circulation au fil du déroulement des discours et des prises de paroles entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant, le « dépliage du cadre » clinique a pu constituer une voie pour saisir certains aspects de la conflictualité intersubjective du groupe-classe. Le recours, tantôt par les élèves, tantôt par l'enseignant, à des éléments relatifs à des dimensions factuelles se produit souvent à des moments de plus grande tension psychique paraissant témoigner d'une introjection difficile des désirs inconscients associés aux contenus abordés. À condition de les laisser suffisamment se déplier, certains de ces échanges peuvent alors permettre d'observer comment, dans ces groupalités-là, le processus d'introjection peut tout autant être relancé et relayé au cours de transferts latéralisés en s'étayant sur le discours d'un ou de plusieurs autres (élève(s) ou enseignant), que gêné, voire empêché, en fonction de la capacité de l'enseignant à soutenir ou pas la conflictualité intersubjective du groupe-classe. J'y reviendrai dans la suite de cet article lorsque j'aborderai différentes séquences de l'entretien collectif retenu dans ce texte.

Ainsi, le dispositif d'enquête s'efforce de privilégier cette dimension intersubjective en proposant des espaces groupaux : l'espace du groupe-classe (entretiens collectifs) et l'espace du collège (observations). Dans une perspective clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, une attention plus particulière est portée au « climat transférentiel » (Blanchard-Laville, 2001) de ces espaces. À ce titre, ils sont appréhendés comme faisant fonction d'« enveloppes psychiques » (Anzieu, 1987), matrices notamment d'une sorte de ballet des places orchestré par les mouvements transférentiels qui s'y déploient et par lesquels circulent certains affects indésirables en lien avec la question du décrochage ; ou plus précisément, ici, la question du « raccrochage » puisque telle est la finalité des dispositifs étudiés. Ceux-ci s'emploient en effet à « raccrocher » les élèves éprouvant des difficultés à l'école et posant difficulté aux éducateurs/trices, tout en remodelant l'espace scolaire.

Les dispositifs pédagogiques étudiés ici sont agencés de manière à créer, par la « perméabilité de l'institution », un maillage assez serré d'activités dans et hors l'établissement scolaire. L'image qui est tout de suite venue à mon esprit est celle du filet dont se servent les trapézistes au cirque pour prévenir les conséquences d'éventuelles chutes ; un exercice d'équilibriste complexe au cours duquel les acteurs (professionnels et élèves concernés) se fraient un chemin dans l'espace du collège et celui des savoirs soutenus par des modalités pédagogiques qui intègrent tout autant des activités extérieures (culturelles, socio-culturelles, sportives, etc.) que des dimensions liées à la vie scolaire quotidienne de l'élève. À certains endroits,

ce type de dynamique éducative a le mérite d'avoir porté ses fruits pour ce qui est de la qualité d'image des établissements et de l'amélioration des résultats des élèves. Ce qui m'a semblé se donner à voir presque immédiatement ce sont, en effet, des élèves véritablement « tenus » par/dans cet agencement d'activités pédagogiques qui organise et rythme la vie de l'établissement selon des critères de performance et de réussite (participation à des concours, compétitions sportives, etc.). Nous sommes dans ce type de territoires périphériques à une grande zone urbaine, s'efforçant de restructurer leur bassin socio-économique tout autant que leur paysage urbain du fait de la désertion des activités industrielles qui faisaient leur dynamisme d'antan. Dans ces entre-deux, c'est leur histoire que ces territoires ré-écrivent, comme l'ont souligné sociologues et anthropologues, en rupture avec les anciennes figures du travail ouvrier.

Comme en écho de leur territoire, il y a un peu de ça aussi dans leur collège : substituer d'autres figures à celle de l'élève en difficulté scolaire. À maintes reprises, lors de nos venues dans l'établissement dont il est question dans ce texte, un événement venait de se produire, bien loin de ceux auxquels on a peut-être pris l'habitude de s'attendre dans les zones d'éducation prioritaire et davantage conformes aux attentes du programme « ambition réussite » et aux efforts fournis dans les établissements concernés pour se saisir de « l'entrée par compétences » et « porter une ambition pour les élèves et leurs familles »⁵. Ici, mobilisés sur des activités multiples, les élèves participaient à une kyrielle de manifestations et souvent remportaient des prix. Accueillis par cette excitation du moment, nous avons l'impression d'être invités à y prendre place en tant que spectateurs ou témoins.

Sans minimiser les effets de telles dispositions sur les résultats et les comportements, mon propos ici sera d'un autre ordre. Cette perméabilité de l'institution scolaire et la place accrue donnée aux compétences par rapport aux savoirs ont pour effet de modifier le rapport à l'espace et aux objets scolaires. Portant attention à ce maillage d'activités sous l'angle du vécu subjectif des protagonistes, les séquences de l'entretien collectif ont fait émerger deux séries de questionnement à propos du climat psychique dans ces espaces scolaires remodelés.

Une place pour « se sentir bien » : tolérer le (dé)maillage ?

L'entretien se déroule dans une classe aménagée selon les principes de la démarche dite « classe sans note » (IGEN, 2013). Cette démarche expérimentale reste assez marginale au collège, elle repose sur la substitution des notes par une évaluation des compétences partagée et travaillée collectivement, à partir d'un système de couleurs définissant quatre niveaux d'acquisition.

Au cours de l'entretien, les élèves formulent que les activités extrascolaires culturelles qui leur sont proposées leur plaisent (« ça nous plaît »).

5. Voir le bilan national des réseaux ambition réussite, Ministère de l'éducation nationale, juin 2010, consultable en ligne sur le site du ministère.

Cependant, ils en arrivent à énoncer ce point de vue seulement après s'être assez longuement employés à dire tout ce qui au contraire ne leur plaisait pas. Je résumerai ces passages en m'appuyant sur un échange entre certains d'entre eux : ce qui ne leur plaît pas « *c'est quand on peut pas s'asseoir* », dit une élève. « *Y'a pas d'chaises dans les musées y'a pas d'chaises* », dit-elle, lorsqu'un autre lui répond : « *si y'a des chaises ! mais y'a des gens qui sont assis dessus* ». Quelques minutes plus tard, une autre élève revenant sur ce thème énoncera : « *moi c'est quand on ramène nos pique-niques là au lieu qu'on mange bien qu'on s'installe bien ils nous foutent dehors* ». Ce qui attire mon attention dans cet échange, c'est non seulement l'insistance sur un processus centralement convoqué dans ce type d'activités, « trouver place » – trouver une place non déjà occupée – mais qui plus est, pas n'importe quelle place, celle où le sujet peut se sentir « *bien* », où il peut « *s'installer* ».

On pourrait interroger ce phénomène sous l'angle de la contenance psychique – sur le modèle bionien (Bion, 1962) – qu'un tel maillage serait susceptible de fournir aux élèves. Ces processus subjectifs et intersubjectifs sont largement étudiés en clinique de l'éducation et de la formation. Ici, nous pourrions attendre de chaque activité qu'elle se présente comme le support d'une nouvelle expérience des objets scolaires et du lien, qu'elle offre l'occasion de démultiplier les possibilités de réparer un rapport à l'école, au savoir et à l'autre jusqu'alors problématique ; à condition que l'éducateur/trice « contienne » (au sens de Bion), aide l'élève à donner sens à ce vécu problématique. En tolérant les affects qui y sont restés accrochés, accueillant « dans le creuset de son propre psychisme l'impact émotionnel, sensoriel et imaginaire » (Blanchard-Laville, 2001, p. 198) de ces dépôts, il serait question pour l'éducateur/trice d'en restituer une version permettant à l'élève d'être en mesure d'« utiliser [son] expérience émotionnelle » (Bion, 1962, p. 59). Entendue comme une catégorie affective de l'entendement, c'est dans cette expérience émotionnelle que le sujet puise sa capacité de penser. Les retours sur expériences organisés par les équipes éducatives à l'issue des activités aussi bien que les phases d'évaluation discutée des compétences pourraient-ils aller dans ce sens ? – même s'ils peuvent dérouter l'élève dans son « habitus de classe » (Chamboredon et Prévot, 1973) : « *on parle, on parle, on fait rien on fait que parler* » (on peut entendre : « *on fait rien* » par rapport au plus classique travail scolaire).

Encore faudrait-il prendre en considération le caractère particulier que de tels maillages donnent à la dimension contenante de l'environnement et s'attarder plus précisément sur la démultiplication du lien qui est indirectement proposée à travers celle des activités. Au plan psychique inconscient, cette particularité rend ce type de situations propice au processus de diffraction répartissant les charges d'investissements sur une pluralité d'objets (Kaës, 2004) et complexifiant les phénomènes transférentiels ainsi que leur connexion entre eux (Rouchy, 1980). Elle n'est pas sans effet sur la manière d'appréhender la fonction contenante – ou la

« capacité de rêverie », comme l'a aussi dénommé W. R. Bion – des uns et des autres. Cet effet a aussi été caractérisé dans le champ psychanalytique par P. Benghozi à partir de sa notion d'« intercontenance » (Benghozi, 2007) et transposé, en sciences de l'éducation, aux réseaux partenariaux (Le Roy, 2008). À travers cette notion, il s'agit de rendre compte que dans ces contextes-là, la fonction contenante s'appréhende d'un nouage à l'autre du maillage qui caractérise ce type de réseau d'interventions. De ce point de vue, au fil des activités et des rencontres qui leur sont proposées, les élèves pourraient trouver matière à « accrochage ». Toutefois, certaines de ces accroches sont des « attaches rapides » pour ainsi dire. Ces liens, noués le plus souvent pour l'occasion (pour la durée de l'opération), ont la singularité d'être des liens provisoires, de proposer aux sujets une temporalité et un espace éphémères (Benghozi, 2007). Ils occasionnent un travail psychique de nouage-dénouage pouvant rompre avec ce qui fait l'une des qualités de l'institution du point de vue de l'étayage psychique qu'elle apporte au sujet : sa permanence. Cette qualité procure au sujet une certaine sécurité psychique de base, fondamentale selon D.W. Winnicott (1969) pour l'établissement de la relation d'objet (de la relation à l'autre) et son « utilisation » : face aux pulsions destructives de l'enfant, si l'objet survit c'est-à-dire conserve ses caractéristiques ou ne disparaît pas, alors il peut être non seulement reconnu en tant que tel mais aussi et surtout « utilisé ». Quoique lui fasse subir le sujet, l'objet ne disparaîtra pas, il pourra compter sur lui, s'y adosser pour se construire. Est-ce cette demande inconsciente qu'exprime l'élève lorsqu'elle apporte son pique-nique dans un musée et d'une certaine façon s'insurge que cette attaque à la règle fasse disparaître pour elle l'institution (« *ils nous foutent dehors* ») ?

Ainsi, l'activité de liaison mobilisée dans cette situation de connexion-déconnexion à différentes institutions, cadres sociaux, contiendrait d'emblée un travail de déliaison de sorte que l'on pourrait dire que dans l'imaginaire des sujets cette déliaison précède l'établissement du lien proposé. Elle est fantasmatiquement déjà-là, déjà contenue dans la précarité de ce type de lien. P. Benghozi compare le phénomène à un « travail de deuil ». Dans ces configurations spatiales et temporelles particulières, la « fondation [du lien] implique dès sa généalogie la possibilité de sa propre mort » et donc un « prétransfert avec un deuil anticipé » (Benghozi, 2007). Au plan psychique, comment être assuré que les sujets sont en mesure de tolérer ce deuil ? Ou, pour le dire autrement, en reprenant les propos des élèves ci-dessus, de tolérer d'être « *foutus dehors* » sans que ce dé-placement, dans sa dimension d'exclusion, de hors-place, soit vécu par l'élève comme un risque de « démaillage catastrophique, c'est-à-dire une [...] véritable déchirure des contenants psychiques » (*Id.*), un morcellement. Dans la perspective d'une telle crainte, ce serait alors d'abord avec la question de la séparation – avant celle de se lier – que les sujets éprouveraient des difficultés (Le Roy, 2008). Quelles modalités d'affiliation sont-elles proposées dans ces « institutions perméables » ? Ces démaillages potentiels sont-ils pensés, s'agissant précisément de sujets pour qui jusqu'alors les objets (de savoirs

ou sociaux) n'ont pas su faire suffisamment fonction de contenants psychiques ? Les échanges dans la classe ce jour-là à propos du « trouver-place » attirent l'attention sur des dimensions relatives à l'angoisse d'un « perdre-place » (ou sa précarité) potentiellement contenue dans les modalités de travail proposées aux élèves, si l'on convient que ces dernières reposent sur une « place-déjà-perdue » qu'il s'agit alors d'apprendre à perdre (savoir s'en séparer) en même temps que d'apprendre à la prendre, pour ainsi dire. Cette angoisse potentielle est venue heurter la représentation des places performantes dont nous avons été les spectateur-témoins.

Dans la suite du déroulé de cet entretien, je proposerai de questionner quelques-unes des modalités que les sujets mettent en œuvre pour s'en défendre ou s'en protéger.

« *Trop c'est trop !* » : l'effacement des espaces interstitiels

Trois épisodes durant cet entretien collectif me paraissent particulièrement significatifs. Les deux premiers portent sur la manière d'occuper l'espace de l'entretien lui-même. Le troisième est lié à ce qui est rapporté du vécu de l'évaluation dans la démarche de la « classe sans note ».

La première chose qui est apparue très vite remarquable (premier épisode) concerne la manière dont l'enseignant occupe la parole, laissant l'impression qu'aucun vide, aucun blanc, aucune pause n'étaient possibles. Son intention (consciente) dès le début de l'entretien est d'aider les élèves à prendre la parole, à entrer dans cette parole qu'on leur propose. Ce faisant, il s'agit de ne pas les laisser en proie au silence, à une sorte de vide. Puis, ses interventions glissent progressivement vers des demandes auprès des élèves pour que ces derniers fournissent des explications sur les dispositifs à l'adresse des chercheurs. On peut alors entendre la même modalité : ne pas laisser les chercheurs vides d'explications ; explications qu'elle finit toujours par reformuler, voire à donner elle-même assez souvent. Si l'intention (pédagogique) est claire, elle apparaît dissimuler des craintes implicites par rapport à cette question du vide, d'un espace vide de paroles.

Par ailleurs, cette modalité d'occupation de l'espace de la parole est très rapidement relayée par un élève (deuxième épisode). Monopolisant la parole dès les débuts de l'entretien, il apparaît comme porte-parole du groupe. Puis, il se taira à un moment donné jusqu'à s'endormir sur sa table devant nous.

Enfin s'agissant du vécu de la « classe sans note » (troisième épisode), les élèves s'attarderont sur le fait que les notes sont remplacées par une évaluation des compétences, laquelle envahit l'ensemble de la vie au collège : « *trop c'est trop !* », répétera d'abord une élève à deux reprises, jusqu'à ce qu'une autre compare le phénomène à une « *caméra cachée* ». « *On est dans les couloirs c'est des compétences à valider !* », s'exclame

cette dernière progressivement rattrapée par le groupe qui se met à décliner : « *dans la cour* », « *le carnet* », « *le chewing-gum* », « *accrocher son manteau* », etc. Tout devient prétexte à évaluation et leur laisse une impression d'être « *surveillés* » qu'ils vivent comme un envahissement avec le sentiment d'adultes toujours sur leur dos (« *sur nous* », « *derrière nous* »). Pour certains cet envahissement n'est pas loin de se transformer en sentiment d'intrusion : « *tout / tout / tout ce qui se passe sur la vie de l'élève* » ; « *on est évalué sur tout même quand on va aux toilettes on est évalué* ». « *C'est grave là – finit par conclure une élève – c'est c'est c'est vraiment / de l'obsession* ».

Ces trois épisodes réunis, il est difficile de ne pas remarquer que ce qui se passe dans l'entretien collectif participe du même mouvement déjà repéré à propos du fonctionnement du collège : les phénomènes se produisant dans l'entretien, à l'instar de la kyrielle d'activités abordées précédemment, dessinent un espace scolaire saturé, laissant peu d'espaces disponibles.

Aménager le vide (dans l'optique de l'image du filet qui m'était apparue) n'est pas dissonant avec l'idée première de raccrocher les élèves. Du moins on conçoit aisément que l'absence d'activités ou de savoirs puisse être redoutée. Néanmoins, à l'écoute du vécu des élèves on peut se demander quels effets psychiques pourrait avoir ce phénomène. Autrement dit, quel est au plan psychique le sens du vide pour un sujet ? Simultanément quel est le sens de cette « *obsession* » à le remplir ? Dans ce texte, je propose d'appréhender ces questions dans un sens proche des conceptions de D.W. Winnicott (2000), c'est-à-dire pouvant renvoyer simultanément à la crainte d'un éprouvé du vide (ici d'un décrochage sans filet, pour ainsi dire) et à celle d'un vide de l'éprouvé, un non advenu de soi dans les échecs de l'introjection. Transposées à la situation étudiée, ces conceptions me conduisent à me demander si cette « *obsession* » à remplir l'espace scolaire (du fait d'une crainte à éprouver le vide signifié par le décrochage) en substituant des objets différents de ceux que l'on trouve plus classiquement à l'école empêche les sujets d'éprouver (vide de l'éprouvé) l'espace scolaire où ils ont décroché. Au niveau de la dynamique intersubjective, cette question (éprouver le vide du décrochage) me conduira à examiner le sort réservé dans cet espace scolaire aux « *espaces interstitiels* » (Roussillon, 1987), c'est-à-dire aux espaces communs, intérieurs ou extérieurs à l'institution, de passage et de rencontre et leur fonction psychique (Maurin, 2010).

Poursuivant leur débat à propos de l'évaluation des compétences, le groupe compare ce qu'on leur demande (les compétences sont évaluées par les couleurs) aux attendus plus classiques (les notes) qu'ils ont eux-mêmes connus et qui restent la référence scolaire pour les autres classes comme pour eux et leur famille⁶. L'idée largement partagée dans le groupe qui en ressort me paraît être celle d'une rupture avec le savoir, avec le fait même de savoir, et d'un morcellement qui évoque celui pouvant être occasionné par les multiples activités dans l'espace scolaire : « *je préfère avoir des*

6. Les élèves mettent l'accent sur les difficultés qu'éprouvent les familles à interpréter les couleurs et les leurs pour leur fournir des explications.

notes comme ça c'est vrai / comme ça j'sais j'ai quoi exactement comme ça je retravaille la chose que j'ai ratée / même si j'ai des couleurs je peux rattraper mais je saurai pas. « *C'est pas précis* » finit par formuler une autre élève fautive, me semble-t-il, de trouver d'autres mots pour exprimer une réalité et un ressenti que le groupe ne paraît pas savoir dire, ni expliquer : « *les couleurs euh j'sais pas comment vous expliquer* ». Le tout laisse l'impression d'élèves se retrouvant face à quelque chose (« *la chose* », « *un truc comme ça* ») qui serait presque de l'ordre de l'informe et qui pourrait entrer en résonance avec les places sans véritables contours abordées précédemment à propos des activités extra-scolaires. « *Ça me fait bizarre / ça me fait bizarre* », répétera une élève sur un ton à la fois grave et inquiet dénotant sa perplexité face au ressenti qui semble la saisir, comme une sorte de conglomérat d'affects hostiles, indésirables, résultant de la projection de ceux qui circulaient dans le groupe à ce moment-là.

L'épisode me fait alors penser à « l'objet bizarre » de Bion (1962), c'est-à-dire à des impressions de sens vécues comme des choses en soi que le sujet ne peut pas mettre en sens (pas tout seul en tout cas). Insuffisamment liées pour prendre véritablement forme, ces impressions ne parviennent pas complètement à faire récit (« *j'sais pas comment vous expliquer* »). Elles adviennent dans le groupe après s'être frayées un chemin entre les tentatives d'en barrer l'accès par un recours, à plusieurs reprises, à des explications factuelles sur les compétences, d'abord suscitées ou données par l'enseignant puis partagées entre l'enseignant et les élèves. Ces derniers auront également essayé de les caractériser en les dénombrant puis en nous les montrant, sortant de leurs sacs leurs tableaux de bord comme s'il s'agissait de rendre la chose plus concrète – peut-être plus « *vraie* » – ou de l'expulser : des cahiers sont tendus vers les chercheurs avec empressement et je ne peux m'empêcher d'y entendre aussi un désir inconscient qu'on les en débarrasse.

Ainsi, preuves à l'appui (tableau de compétences exhibé) l'épisode donne à voir un savoir et une « *vie de l'élève* » déclinés en une kyrielle de compétences qui viennent complexifier les gestes les plus quotidiens (se ranger dans la cour, accrocher son manteau, aller aux toilettes) tout en morcelant ces réalités en autant de compétences que ces gestes peuvent se décomposer, les rendant ainsi comme inatteignables ou atteignables « *à moitié* » : il leur faudrait « *connaître tout* », comme le formule un élève et « *c'est juste que c'est trop* », poursuit une autre.

L'« *obsession* » à remplir les espaces aurait-elle pour fonction de dissimuler l'inexprimable éprouvé de l'informe ? La difficulté à donner forme au vécu des compétences se substitue-t-elle à un autre éprouvé potentiellement tout aussi informe s'agissant d'élèves en décrochage scolaire : le rapport problématique aux objets scolaires et notamment aux notes ? Pourtant, n'est-ce pas la propriété du vide que de permettre d'éprouver ? Avant de pouvoir se remplir, il faut avoir éprouvé le vide, écrivait D.W. Winnicott (2000). Quels rapports aux objets scolaires s'agit-il de renouer s'il n'est pas

laissé suffisamment de place pour éprouver ce qui tout compte fait reste à penser : le vide du décrochage ? – c'est-à-dire pour avoir une chance d'y puiser le sens que le sujet qui le vit donne à son décrochage, ce que chacun de ces élèves éprouvent lorsqu'ils se détachent d'objets (de savoirs ou sociaux) qui pourtant servent d'étayage et de contenants psychiques.

L'espace apparaît donc saturé de dispositifs et d'activités, de compétences, de faits, d'événements. Ces objets pourraient menacer d'envahir l'espace mental des élèves en envahissant les lieux qui restent habituellement vacants dans une institution : le couloir, la cour, etc. Autrement dit, en même temps qu'ils semblent submerger l'espace psychique individuel, ilsaturent également les « espaces interstitiels » (Roussillon, 1987) de l'établissement, c'est-à-dire les espaces communs où se fabrique l'être-ensemble (y compris ses aléas) tout en permettant justement d'en ritualiser les restes (psychiques), les résidus non pensés.

Je propose de prêter à ces espaces interstitiels intersubjectifs des qualités proches de celles qu'au plan intra-psychique D.W. Winnicott donne à sa notion d'« aire tierce » (2000). Ces espaces me paraîtront alors être le lieu d'une certaine confusion de langue.

Aire tierce et confusion de langue

L'« aire tierce » chez Winnicott est celle où précisément « on ne demande rien » au sujet, *a fortiori* pas d'être évalué. S'il en est ainsi c'est qu'elle est le lieu qui permet au sujet de demeurer en contact avec ses éprouvés difficiles, d'en conserver l'expérience pour pouvoir s'y relier. Dans cette optique, cette aire qui constitue un « réservoir de sens brut » (Fine, 2002) potentiel devra rester disponible au processus d'introjection afin de pouvoir faire surgir puis tisser les liaisons causales de son histoire, introjecter dans son Moi les expériences émotionnelles qui ne l'avaient pas été jusqu'ici.

Où les sujets pourront-ils déposer ces résidus, ces expériences de l'informe qui pourraient les menacer, si la saturation des espaces intra-psychique et inter-psychique habituellement dédiés à cette fonction ne sont plus suffisamment disponibles pour permettre d'en éprouver le rapport ? Si, de surcroît, ce travail de liaison psychique se retrouve également entravé par l'effet de fragmentation que la démarche des compétences fait subir à leur réalité, une telle aire risque donc de se retrouver non seulement sans lieu mais aussi sans objet. En d'autres termes, les élèves pourraient se retrouver absorbés dans un inépuisable (« *c'est trop* ») travail de liaison psychique entre des objets parcellisés (décomposés en compétences) qu'ils ont du mal à relier à leur ressenti (« *ça me fait bizarre* ») comme à leur habitus scolaire, tandis que l'éprouvé du décrochage resterait impensé. De plus, les espaces interstitiels ne sont guère disponibles pour les éducateurs/trices engagés dans une activité quasi-permanente d'observations et d'évaluation des élèves dans ces espaces-là. Un même type de questions se pose donc concernant leur propre travail d'introjection des réalités qu'ils affrontent.

Suffira-t-il alors de substituer à la réalité scolaire problématique une réalité enchantée (performance et réussite) et colorée (aux couleurs de l'évaluation) ? « *Le rouge c'est beau* », faisait remarquer un élève à propos de cette couleur signifiant le non acquis, à contre-courant donc de la langue de l'école.

Au cours de l'entretien, les interventions de l'enseignant – comme je l'ai abordé plus haut – invitent assez souvent le groupe à fournir des explications factuelles : « *explique les compétences* », « *explique les couleurs* », « *explique ce qui vous a plu* », etc. Celles-ci me sont apparues comme des tentatives de barrer l'accès à l'éprouvé des élèves mais aussi au sien tant quelques-unes de ces interventions pourraient révéler un mode défensif lui épargnant d'y être lui-même confronté. Expliquer n'est pas tout à fait la même chose que dire son vécu ; comme s'il y avait quelque chose d'intolérable dans la dynamique intersubjective du groupe-classe si celle-ci parvient à faire entendre ce vécu. Autrement dit, comme s'il y avait quelque chose d'insoutenable à entendre de la « langue » de l'élève, au point que fréquemment ces interventions se font davantage intrusives prenant des allures de prescriptions du désir, énonçant à leur place la « vraie » nature, selon l'enseignant, de ce qui les « effraie », ce qu'« ils ont adoré », ce qu'« ils savent », ce qui les « embête », ce qu'« ils voudraient », ce qu'« ils n'ont pas envie de faire », ce qui leur « est difficile », ce qu'« ils n'aiment pas », ce qu'« ils doivent penser », etc. Hormis un passage au cours duquel des élèves répondent – sans grande conviction toutefois – « *non c'est pas ça* », je remarque une étrange docilité à ces énoncés prescriptifs. Ce phénomène me fait alors penser à l'idée de « confusion des langues » entre adulte et enfant, en référence à la notion de S. Ferenczi (1932). Cette notion a été avancée par l'auteur à propos d'une toute autre situation, celle de sujets ayant subi des traumatismes sexuels dans leur enfance, dans un contexte de controverse avec S. Freud concernant la prise en compte de la réalité historique du trauma (trauma réel) par rapport au fantasme, que je ne développerai pas ici. Elle me paraît proposer des catégories d'analyse, que J. Lacan (1953) hissera à un moment donné au rang de « loi de la relation enfant-adulte », intéressantes pour le propos qui nous intéresse ici, notamment pour donner sens à cette impression de docilité, d'acquiescement aux prescriptions du désir, s'il convient de l'interpréter comme le résultat d'une forme de séduction.

Dans son texte, Ferenczi propose de voir dans la séduction adulte-enfant une « confusion de langue » par laquelle le premier interprète sur un mode passionnel (« les passions [sexuelles] ») ce qui n'est pour le second qu'une « demande de tendresse ». Dans cette confusion des désirs, l'abuseur tente de faire s'identifier l'enfant à son désir d'adulte auquel, de son côté, l'enfant finit par s'identifier par « peur de déplaire » (Ferenczi, 1932), de perdre la tendresse attendue. C'est à travers ce processus d'identification que se produit, selon Ferenczi, une « docilité » que l'auteur proposait d'entendre

comme le résultat d'un clivage chez le jeune sujet et d'un désaccord (d'une « critique », écrivait-il aussi) refoulé et dissimulé.

Élargissant sa thèse aux effets produits par ce type de situations dans la relation analyste-patient, Ferenczi soutenait qu'une bonne part de cette « critique refoulée » concerne « quelque chose de non-dit » dans cette relation, notamment les sentiments de rejet, les transferts négatifs de l'analyste lui-même, et invitait ses collègues psychanalystes à percevoir dans cette relation l'envers de certaines formes de docilité ou d'amour chez les patients à l'adresse de leur analyste pour y entendre « le désir désespéré de se libérer d'un amour trop oppressant [...], [d'un] transfert pesant ». Encore faut-il en effet le pouvoir. Je reviendrai alors sur l'élève porte-parole que j'évoquais précédemment pour proposer finalement de ne pas l'interpréter comme un porte-parole mais davantage comme un porte-symptôme.

Les éléments développés jusqu'ici me paraissent pour une grande part contenus dans ce que cet élève met en scène durant le premier quart d'heure de l'entretien collectif. Il adhère au fonctionnement de l'enseignant. À travers ce qui pourrait ressembler à de l'identification, sa manière de s'emparer de la parole et de l'espace (re)produit le mode de fonctionnement dans lequel le groupe-classe m'a paru se trouver et donne ainsi dès le départ un premier aperçu des phénomènes qui par la suite auront retenu mon attention. Ce faisant, à l'inverse de ce qui se produit dans le reste des échanges, son propos ne trouve guère de relais dans le groupe-classe et n'est quasiment jamais reformulé par l'enseignant. L'impression que l'épisode laisse est davantage qu'il est indirectement balayé ou disqualifié⁷ lorsque, par exemple, l'enseignant invite presque systématiquement d'autres élèves à prendre la parole aussitôt que celui-ci a parlé. Lorsque cet élève se tait, il s'endort sur la table devant nous, au premier rang. Il décroche. Il nous signifie le décrochage comme un acte d'effondrement. Plus précisément peut-être, l'épisode met en scène non seulement l'effondrement qui menace le sujet lorsqu'il ne peut plus avoir recours aux modalités dont il use pour éviter d'éprouver le vide (le saturer, ici de paroles... là de dispositifs) mais aussi un décrochage pour s'épargner de « critiquer » ou de vivre la « critique » (au sens de Ferenczi) chaque fois que l'enseignant lui signifie le décalage d'avec son désir. Ce faisant, en n'étant plus présent à la réception de ce décalage, il me semble que son effondrement peut alors lui permettre de conserver cette illusion d'une confusion des désirs, qu'il reste malgré les signes contraires l'objet d'un désir. Aussi violente soit-elle (au plan psychique), cette confusion pourrait en retour lui permettre de garder une adresse à sa « demande de tendresse » ; autrement dit à sa « langue d'enfant ». Voici ce qui pourrait être un paradoxe dans des dispositifs luttant contre le décrochage : c'est en décrochant que certains sujets peuvent rester accrochés au « vœu de l'autre » (Fleury, 2002), tout en s'en libérant illusoirement.

7. Cette impression de disqualification a été la première à venir à l'esprit des chercheurs à l'issue de cet entretien collectif.

Conclusion

De l'un à l'autre des scénarios abordés dans ce texte, de l'espace du collègue à l'espace de parole, on peut donc retrouver de manière latente une sorte d'invariant : les aménagements pédagogiques proposés risquent de ne pas laisser assez d'espaces pour rendre possible l'éprouvé de sa propre subjectivation dans les vécus du décrochage. Ce phénomène me paraît également être rapproché de « la capacité à rêver » (Bion) tel que T. Bibby (2015) en développe la nécessité à propos de la classe, mettant en avant l'idée que les pratiques d'évaluation à l'école butent ou même se rompent sur l'une des deux dimensions de la pensée dont nous savons depuis Bion qu'elle est fondamentale : la « rêverie ». Paradoxalement, la « non-pensée » rappelle T. Bibby – c'est-à-dire l'évasion tout autant que la non-tolérance à la pensée – est une partie essentielle de la pensée. Ces deux dimensions constituent « deux facettes d'une même expérience d'apprentissage par l'expérience émotionnelle ». Les données étudiées dans cet article me conduisent à formuler que la situation peut devenir doublement paradoxale si, en effaçant les espaces psychiques où pourraient avoir lieu cette « rêverie », les objets proposés pour raccrocher les élèves les décrochent de leur éprouvé – aussi redoutable soit-il – sans permettre qu'il soit « rêvé » et pensé, qu'il se constitue comme condition préalable au désir. Un peu comme si les trapézistes avaient placé leur filet au mauvais endroit, si j'ose poursuivre cette comparaison.

Faute d'avoir la possibilité de se rendre présent à son éprouvé, le maintien de la dynamique scolaire ainsi créée risque de ne pouvoir se produire qu'en détournant la dynamique intersubjective par des formes de prescription du désir de la part des éducateurs/trices, qu'ils subissent eux-mêmes : « *S'il y a des profs qui vous disent que ça va, ce n'est pas vrai, ce n'est pas vrai* », nous confiait un enseignant. Dans de telles situations, certains décrochages pourraient être entendus comme un acte « désespéré de se libérer [...] [de ce] transfert trop pesant ». Dans le même mouvement, ils représenteraient une tentative pour conserver la plus intacte possible son accroche au désir de l'autre et de l'école, dans l'attente peut-être que cet autre réussira à entrer avec lui dans « le trou identificatoire où il est tombé [...], [à] le rendre, lui, sujet, présent à ce trou, et qu'il (re)devienne une oreille à lui-même pour les pensées qu'il lui fallait supprimer pour rester hors du trou » (Winnicott cité par Zaltzman, 2001).

Références bibliographiques

- Abraham, N. et Torok, M. (1978). *L'Écorce et le noyau*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Anzieu, D. et al. (1987). *Les enveloppes psychiques*. Paris : Bordas.
- Benghozi, P. (2007). Le lien réseau. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 48/1, 163-174.
- Bibby, T. (2015, à paraître). Thinking and learning? On (not) sleeping in the classroom. *Psychoanalysis, Culture and Society*.

- Bion, R.-W. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Chamboredon, J.-C. et Prévot, J. (1973). Le métier d'enfant. *Revue française de sociologie*, XIV, 295-335.
- Dupeu, J.-M. (2000). Psychanalyse de l'enfant. La théorie du dépliage. *Enfances & Psy*, 12, 61-69.
- Dupeu, J.-M. (2010). *Un travail de culture - Contribution à une métapsychologie de la technique analytique*. Paris : PUF.
- Ferenczi, S. (1909). Introjection et transfert. In *Psychanalyse I. Œuvres complètes 1908-1912* (p. 93-125). Paris : Payot, 1982.
- Ferenczi, S. (1932). Confusion de langue entre les adultes et les enfants. International Psychoanalytic Congress, septembre 1932. In J. M. Masson (1984), *Enquête aux archives Freud* (p. 369-381). Paris : L'instant présent, 2012.
- Fine, A. (2002). Fixation au trauma ; résurgence, élaboration, Conférence publique de Vulpian. mai 2002. Consultable sur le site de la *Société psychanalytique de Paris* <<http://www.spp.asso.fr/>>.
- Fleury, E. (2002). Confusion de langues et roman familial. *Savoirs et clinique*, 1, 37-41.
- IGEN (2013). *Rapport de recherche* n° 2013-072.
- Kaës, R. (2004). Intertransfert et analyse inter-transférentielle dans le travail psychanalytique conduit par plusieurs psychanalystes. *Filigrane*, 13, 2, 5-15.
- Lacan J. (1953). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. *Rapport du Congrès de Rome tenu à l'Istituto di Psicologia della Università di Roma*, 26 et 27 septembre 1953.
- Le Roy, C. (2008). *La résurgence de phénomènes psychiques archaïques dans le champ de la « formation-insertion »*. Contribution à une clinique du rapport au cadre pédagogique, thèse de doctorat, université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Maurin A. (2010). *Les couloirs de l'adolescence. Les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8.
- Rouchy, J.-C. (1980). Processus archaïques et transfert en analyse de groupe. *Connexions*, 31, 36-60.
- Roussillon, R. (1987). Espaces et pratiques institutionnelles. Le débarras et l'interstice. In R. Kaës, *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques* (p. 157-178). Paris : Dunod, 2000.
- Winnicott, D.-W. (1969). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 1975.
- Winnicott, D.-W. (2000). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris : Gallimard.
- Zaltzman, N. (2001). La mort dans l'âme, *Topique*, 74, 57-68.

Caroline Le Roy

Équipe CLEF-apsi du CIRCEFT
Université Paris 8

Pour citer ce texte :

Le Roy, C. (2015). Confusion des langues et des espaces. Un paradoxe potentiel dans des dispositifs relatifs au décrochage scolaire. *Cliopsy*, 13, 95-108.