

Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole "autre"

Laurence Gavarini

*« Nous montrerons qu'il n'est pas de parole sans réponse, même si elle ne rencontre que le silence, pourvu qu'elle ait un auditeur, et que c'est là le cœur de sa fonction dans l'analyse »
(Lacan, 1966, p. 247).*

Dans le cadre d'une recherche récente, « Copsy-enfant »¹, nous avons soutenu une approche clinique à travers le dispositif bien spécifique des groupes de parole² que nous avons proposés aux adolescents et adolescentes de collèges et lycées situés dans une banlieue nord de la région parisienne. Notre projet était de comprendre, dans le contexte actuel, mais aussi dans l'institution scolaire, les modalités de leur construction identitaire du double point de vue de la différence des sexes et de la différence des générations. À côté d'autres méthodologies (entretiens, observations de séquences de classes et d'activités para-scolaires), ces groupes de parole se sont avérés d'une portée clinique au-delà de nos visées heuristiques initiales.

Le contact étant établi avec le terrain, nous nous sommes appuyés sur la demande des équipes et des jeunes eux-mêmes comme moteur de la création d'un espace temps pour (se) parler. C'est de la structuration de cet espace clinique des groupes de parole, de sa fonction active de contenant et de sa fonction de lien intériorisé (Rouchy, 2006) que cet article souhaite traiter. Nous évoquerons les effets de l'investissement de cet espace sur la fonction de la parole, la question de l'adresse à un groupe et dans le transfert que cela a supposé pour ces Sujets adolescents, les rapports de places qui s'y sont joués et les effets de re-liaison du rapport individuel à l'institution scolaire. Au préalable, je situerai brièvement notre démarche par rapport aux interrogations actuelles sur l'adolescence, à mes propres questionnements sur le statut de la parole de l'enfant, ainsi que par rapport au champ de la clinique des institutions.

1. *La construction de l'identité aujourd'hui. Construction psychique et psychopathologie de l'enfant dans les nouveaux liens familiaux et sociaux*, direction scientifique Serge Lesourd, Appel Blanc 2005-2008, Agence Nationale de la Recherche (ANR).

2. Sept groupes de paroles ont été menés, coanimés avec des collègues universitaires cliniciens d'orientation psychanalytique ou socio-clinique. Que soient remerciés ici Eric Bidaud, Jean Cahors, Gilles Monceau, Françoise Petitot, Frédéric Rousseau, Annie Benveniste, ainsi que Ilaria Pirone et Milvio Meuci, étudiants qui ont co-animé certains de ces groupes.

Le background de nos interrogations

Au départ de notre recherche, nous retenons une hypothèse forte surgissant des travaux des psychanalystes et cliniciens s'occupant d'adolescents : les adolescents d'aujourd'hui présentent des problématiques qui peuvent être singulières à notre époque, conduisant certains jusqu'à des difficultés durables à se construire comme sujets dans leur identité sociale et sexuée (Lesourd, 2005 ; Lacadée, 2006). Des symptômes en font signe tant sur la scène psychique que sociale, que l'on retrouve parfois un peu pêle-mêle, depuis la difficulté à entrer dans les codes d'une socialité qui ne fait pas

sens pour eux, jusqu'aux psychopathologies que sont les états dépressifs et suicidaires, les conduites dites à risque au plan de l'alimentation, de la sexualité, du rapport au corps propre et au corps des autres, en passant par des violences hétéro et auto-agressives et autres incivilités (Marty, 2000) ou les formes d'errance subjective (Douville, 2008).

Au-delà de ces symptômes, une évolution quasi anthropologique se produit pour l'adolescence dans la société libérale actuelle : cette transition entre les âges de la vie n'est plus précisément balisée par des seuils ou des ritualisations claires (même si l'adolescence contemporaine ne manque pas de ritualités) et le « passage adolescent » (Rassial, 1996) est dilaté dans le temps et dans l'espace social. Si les mouvements d'autonomisation par rapport aux figures tutélaires que sont les parents sont un invariant de la transition vers l'âge adulte dans toute société, sortir de l'adolescence suppose une « opération » psychique, un franchissement de plus en plus complexe à réaliser (Rassial, 2000) d'autant plus que la responsabilité ne fait plus butée dans le réel à un moment précis. L'époque ne soutient pas beaucoup les sujets adolescents en abrasant les différences générationnelles, en promouvant dans la société une sorte de parité adultes-enfants (Gavarini, 2007) si ce n'est de « mêmeté » (Lebrun, 1997). Dans ce contexte, accepter de différer la satisfaction pulsionnelle est difficile à tous, adultes comme jeunes. Les subjectivités des éducateurs sont, elles aussi, en difficulté de repères structurant leurs conduites. Les travaux des cliniciens y corrént souvent le malaise adolescent et ses agirs dans lesquels « sujet et acte se confondent » (Lesourd, 1994). Ces mises en acte peuvent s'avérer dangereuses : « les détours auxquels a recours l'adolescent dans les mises en acte de sa subjectivité révèlent son défaut d'articulation à la parole » (Forget, 2005, p.9).

Par un travail clinique à l'échelle d'un terrain de recherche situé dans des zones urbaines particulièrement défavorisées et très stigmatisées, nous avons souhaité contribuer à la réflexion sur la construction de ces Sujets contemporains lors de la transition adolescente selon cette double perspective des rapports générationnels et de genre. Tout en prenant garde de ne pas en être envahis, nous étions au fait des analyses de portée plus générale sur la perte de repères symboliques et le déclin des instances symboligènes (absence de Tiers, défaillance du Père et de la fonction paternelle, déni de la place d'exception), souvent à l'origine, chez les adultes, de l'impossibilité d'exercer l'autorité et chez les adolescents, des difficultés à se soutenir de figures d'identifications pour se construire.

Nous nous sommes rendus disponibles autant que possible à la rencontre avec les adolescents et adolescentes et au travail avec la demande qu'ils-elles seraient susceptibles de nous adresser. Rétrospectivement, je pourrais dire que notre dispositif a produit pour les adolescents quelques repères symboliques, donnant à leur parole en groupe une sorte d'« assise » et lui reconnaissant une « consistance », selon les termes de Forget (ibid.). Le dispositif groupal que nous avons élaboré s'est avéré, bien au-delà des données recueillies pour la recherche, comme pouvant faire sens pour les institutions éducatives, collèges et lycées concernés, mais aussi pour les Sujets adolescents dans leur quête de sens.

Aux origines des groupes de parole : la parole dans l'institution

Pour mieux les situer dans les approches cliniques, je dirais que ces groupes de la parole adolescente tels que j'ai pu les soutenir, prennent sens dans une histoire personnelle et professionnelle où s'est élaborée ma propre

posture : des prémisses constitués, durant les années 1970-1980, par une clinique psychosociologique des institutions, jusqu'au travail psychanalytique, puis la prise en charge de groupes d'analyse des pratiques professionnelles d'orientation psychanalytique et, enfin, de groupes de parole. Ces groupes, tels que je les ai proposés, prennent en partie leur source et inspiration dans la clinique institutionnelle tout en étant fort différents dans leur cadre et leur fonction. Au début de mon parcours de sociologue, j'ai pratiqué dans le cadre d'une association — le Groupe d'Analyse Institutionnelle — ces interventions, nommées socianalyses, dans divers types d'établissements de caractère social ou éducatif, articulées à une conception dynamique de l'institution héritée de Lourau (1969 et 1970) et de Castoriadis (1975). L'institution était reconnue comme étant soumise à des mouvements dialectiques : lieu de forces dans lequel s'opposent l'institué et l'instituant. Elle n'était pas considérée comme extérieure aux individus et s'imposant à eux, mais comme instance imaginaire intériorisée, faisant identité collective et pouvant aussi être rejetée (Gavarini, 2003). Castoriadis m'a appris à percevoir ce jeu de forces contribuant, pour certaines, à la reproduction et, pour d'autres, à la création de nouvelles significations, au frayage d'un possible devenir. C'est précisément dans cette dynamique que prenait place et sens la socianalyse. Notre attention de jeunes sociologues se fixait donc, non pas sur les faits sociaux officiels, mais sur les forces instituantes dont les individus et les groupes pouvaient être porteurs ainsi que sur ce qui les entravait. Il s'agissait de comprendre ce qui se passait dans l'ombre, dans les replis et les recoins de la vie institutionnelle ainsi que les implications des acteurs dans les situations. En fait, l'analyse procédait de l'instituant, sorte d'énergie collective capable de transformer les individus et les contextes de travail, à la manière de ce moteur que constitue la libido pour la psyché. L'analyse reposait déjà sur un dispositif de parole, mais il était alors pensé sur le modèle des assemblées générales produites lors des mouvements sociaux. À cette époque, le politique faisait irruption dans la clinique, s'invitait dans l'espace analytique : tous les acteurs directs, les ressortissants des différentes composantes de l'établissement étaient convoqués à ces assemblées : pour cela l'activité était mise au ralenti ou arrêtée, lorsque c'était possible. Les socianalystes travaillaient en tous cas à cette ouverture vers une parole collective. La source métaphorique en était aussi l'Agora grecque, lieu mythique de rencontre et de discussion, l'assemblée faisait de tous les membres de l'institution rassemblés un sujet « politique » collectif. Les intervenants se portaient garants de la tenue de ce dispositif d'une assez grande exigence et radicalité, puisque y compris leur rémunération y était discutée ! L'hypothèse centrale étant que, dans l'institution du dispositif, que nous appelions « institution de l'analyse », se répétaient les situations ordinaires, les pouvoirs, les rapports de forces internes habituels. Il appartenait donc à l'assemblée d'analyser cette « institution » là. Il s'agissait d'un modèle de compréhension portant sur l'institutionnalisation du dispositif et sur les effets de miroir et les écarts du dispositif assemblée générale par rapport à l'ordre institué surgissant à travers les analyseurs de cette situation créée. Par analogie, on pourrait dire que la socianalyse entreprenait, sur la scène institutionnelle et groupale, une opération équivalente à celle qui se produit sur la scène de l'Inconscient pour la psychanalyse avec le transfert, les répétitions, les résistances, mais aussi les *acting out* et les passages à l'acte (Lacan, 2004). Mais la comparaison s'arrête là car la socianalyse ne prenait pas en compte, dans son champ d'analyse, ce qui se joue sur la scène inconsciente (Gavarini, 1986), même si elle pensait analyser la subjectivité des individus (« les

analyseurs libidinaux ») dans les situations. De ce point de vue, elle n'était pas une clinique du Sujet ; ni non plus une clinique du transfert, même si elle n'en méconnaissait point les linéaments. Comme pour la psychosociologie dont elle a été proche, son terreau était les groupes et le lien social dans les institutions, tout en visant, par son action, des changements chez les individus. Une hypothèse que la socianalyse partageait par ailleurs avec la psychothérapie et la pédagogie institutionnelles était qu'en analysant l'institution, les forces négatives qui la « travaillent », en prenant conscience des déterminants de leur place, en déliant leurs implications aux divers niveaux de leur inscription personnelle dans l'institution, les individus pourraient libérer une sorte d'énergie créatrice et s'émanciper de leurs emprises et assujettissements imaginaires. Les institutions pouvaient ainsi devenir moins anomiques, plus « thérapeutiques » et éducatives. J'ai retenu de cette clinique l'accent qu'elle mettait sur la nécessité de créer des espaces de discussion ouverts et nouveaux par rapport aux modes d'échanges institués souvent sclérosés, même si considérés de longue date comme des lieux de l'expression démocratique dans les institutions. La manière dont j'ai investi par la suite les groupes d'analyse des pratiques, puis les groupes de parole, renvoie à l'idéal à l'origine de ma professionnalisation de jeune sociologue : celui d'occuper une fonction d'intervention en lien avec le changement social et individuel. Mais il est venu s'y greffer d'autres représentations, faites de dés-idéalisation sans aucun doute, et d'une autre sollicitude ou plutôt d'une disponibilité nouvelle aux Sujets en souffrance, étayée sur l'expérience de la psychanalyse, puis sur la formation analytique. Celles-ci ont joué un rôle déterminant dans ma façon d'accueillir la parole, d'entendre et de me situer dans une fonction et une posture analytique qui n'était pas requise au préalable et qui n'est pas strictement non plus de l'ordre du thérapeutique. Je pourrais dire, avec Claudine Blanchard-Laville, que nous avons ce souci de « prendre soin », nous avons une « pratique du soin psychique », « en proposant des espaces groupaux où puissent être conduites des élaborations psychiques à propos des situations professionnelles racontées par les participants autour d'événements ou de situations concrètes dont ils éprouvent qu'ils les ont mis en difficulté ou en souffrance » (Blanchard-Laville, 2008). Pour moi, il s'agit de prendre particulièrement soin de la parole.

Pour conclure cette partie, j'ajouterai que ma conception des groupes de parole, aujourd'hui, partage avec la socianalyse cette idée de construire un dispositif spatial et temporel dans lequel une parole plus « libre » puisse émerger. Mais si l'assemblée générale se voulait occuper une place centrale dans l'institution, les groupes de parole ont, au contraire, été pensés comme des lieux « à part », en dehors du quotidien et de la routine. Par ailleurs la fonction de la parole des Sujets et la nature du cadre construit, ainsi que la place des cliniciens, y sont singulièrement différentes. La clinique institutionnelle opérait dans un registre essentiellement imaginaire, là où les groupes de parole, comme les groupes d'analyse des pratiques d'orientation psychanalytique dans lesquels je me suis engagée ont suivi une autre orientation que je situerais à la croisée des résonances psychiques et d'un cadre à forte imprégnation symbolique. Avec la socianalyse, nous soutenions le dispositif, y compris lorsque la demande était minoritaire dans l'établissement. Ceci était notre conviction et notre légitimité à nos propres yeux. Une injonction de Lapassade me revient à l'esprit : « il faut tenir l'analyse ! », qu'il justifiait par le fait que nombre de socianalyses se déroulaient sans que toute l'institution ne soit impliquée ou n'en ait parfois même accepté le principe. Ce « tenir » face à l'adversité relevait à mon sens

de la logique inverse à celle de la psychanalyse et de ce qu'il en est, d'un point de vue lacanien, du désir de l'analyste où la question qui est mise au travail n'est pas seulement celle des résistances ou des conduites défensives des patients, mais celle de l'analyste dans ses entames, ses manques, sa division subjective. Les groupes d'analyse des pratiques, comme les groupes de parole, qui sont tous les deux des activités volontaires pour les sujets qui s'y engagent, mettent à l'épreuve ce qu'il en est du désir de l'analyste (Lacan, 2001), c'est-à-dire la position que l'on peut soutenir au regard de la demande qui nous est adressée, du cadre que nous pouvons par conséquent « tenir » pour l'autre, y compris si celui-ci est demandeur d'un tel cadre. C'est bien ce désir et ses ressorts éthiques, qu'il m'a fallu mobiliser pour faire que les groupes de parole avec les adolescents puissent se tenir dans les établissements scolaires, pour qu'ils puissent dépasser les formes d'expression collégienne et lycéenne usuelles, mais surtout pour que nous puissions y accueillir, depuis la joie jusqu'à l'anomie, tout le défilé des problématiques des Sujets adolescents. À tout moment le risque de faillir sur la tenue du cadre est là, si nous n'y prenons garde. Et plus la relation avec les participants semble fluide, plus nous sommes menacés par une entreprise de communication ou de médiation qui ménagerait toutes les résistances à l'analyse.

La parole des/aux enfants

Le signifiant de la parole s'est imposé dans mon travail de recherche à propos du statut problématique de la parole de l'enfant telle qu'elle est invoquée depuis quelques années dans le discours social et éducatif. J'ai essayé d'en rendre compte en questionnant cette parole qu'il faudrait adresser à l'enfant et cette parole de l'enfant qu'il faudrait écouter en toutes circonstances (Gavarini, 2004). Les « il faut parler aux enfants ! », « il faut dire la vérité aux enfants ! », « il faut écouter la parole des enfants ! », « les enfants ont la parole ! » ont constitué durant les années 1980-90 une sorte de norme ou d'injonction indiscutable dont on pensait que Françoise Dolto était à l'origine : même si elle est vraie qu'elle a joué un rôle important dans sa vulgarisation, elle s'était pourtant vigoureusement employée à en récuser l'aspect prescriptif.

J'avais aussi essayé, dans un autre registre, de discuter, bien avant l'affaire d'Outreau, de cette doctrine très actuelle attestant de la vérité de la parole de l'enfant comme d'un absolu, et renouant ainsi avec cette idée naïve de l'authenticité enfantine — « la vérité sort de la bouche des enfants » — qui justifiait que l'on en appelle aux énoncés des enfants pour fonder le signalement de leur situation de danger (Gavarini, 2006a). La conduite de groupes d'analyse des pratiques avec des enseignants et des membres d'équipes médico-scolaires, à partir de situations éprouvées où se pose régulièrement la question des perceptions du danger au regard des dires de l'enfant, fait bien entendre comment les représentations des professionnels sont engagées dans la confrontation aux propos mais aussi aux signes présentés par l'enfant, signes qu'il leur faut « faire parler ». Leur inquiétude d'agir par excès ou par défaut face à un enfant en danger révèle les confusions de registres dans lesquels la parole des enfants est entendue et attendue, entraînant aussi les professionnels dans une confusion quant à leur posture. S'entrecroisent, en effet, le plan judicairo-policier, qui suppose de recueillir des témoignages de faits les plus précis possibles pour établir s'il y a eu maltraitance ou abus sexuels subis par l'enfant, et le plan subjectif où l'on fait l'hypothèse que la parole du Sujet permet la réparation

des actes traumatiques dont il a été la victime (Gavarini, 2006b). La théorie sous-jacente relève d'une sorte de « vulgate psy » (Gavarini et Petitot, 1998) selon laquelle parler permettrait en tout état de cause de sortir d'un vécu traumatique et passif, et opèrerait une sorte de catharsis. Le statut assigné à la parole des Sujets est donc problématique, bien que peu questionné, car sous le paradigme de la victimologie selon lequel se déroule la prévention, sont confondues la dénonciation d'actes auxquels l'enfant a été exposé et sa propre réparation, l'un étant supposé procéder de l'autre. Les professionnels sont pris dans un piège les mettant à tout le moins dans un embarras psychique où ils ne savent plus démêler ce qu'il en est des faits et des dires, de la souffrance de l'enfant et de leurs projections personnelles, les faisant vaciller entre la nécessité de signaler et celle de garder par devers soi, pour ne pas dramatiser et « emballer la machine à angoisse ». Certains évoquent leurs fantasmes de trahison de la confiance de l'enfant, de suspicion malsaine et d'obsession du risque.

Ces divers points se sont reliés dans mon travail car, dans un cas comme dans l'autre, il m'a semblé que derrière l'idéologie affichée de l'appel à la parole de l'enfant, il n'est point question du sujet de la parole, ni d'une parole qui serait investie subjectivement, mais d'une parole prise à un degré zéro de l'expression et de la communication, de doctrines qui ne laissent guère de place à l'embarras, à l'indicible, à l'inaudible, aux mi-dires, à l'activité fantasmagorique... à l'Inconscient. On ne se soucie pas forcément d'entendre ce que les enfants ont à dire, il n'y aurait pas lieu de recevoir ce qui n'entre pas dans les cases et les grilles codées par les politiques de Prévention. Loin de reconnaître une consistance à leur parole, on privilégie une sorte d'expression plaintive ou revendicative. N'est-ce pas aussi cette plainte que nous avons pu entendre maintes fois aux portes des lycées lors des mouvements lycéens de blocage des établissements scolaires à l'occasion du CPE ou des réformes Darcos : « on ne nous écoute pas », « on ne nous entend pas » ? La question des conditions de l'entendement, par les adultes, d'une parole des non-adultes, m'a sans aucun doute aussi inspiré cette idée de groupes de parole : d'une parole qui ne serait pas seulement de pur décret ou nouveau droit des enfants.

Ce que les équipes éducatives nous ont fait entendre

Dans le collège et le lycée qui ont constitué nos principaux terrains, nous avons été fort bien accueillis en tant que chercheurs par les équipes enseignantes et de direction, avec notre proposition de mener ce que nous nommions à l'époque selon la terminologie consacrée des *focus groups*, c'est-à-dire des groupes orientés par les questions et thématiques des chercheurs et non par la demande des adolescents. Les équipes éducatives ont rapidement perçu l'intérêt qu'elles pouvaient avoir à raccrocher leurs propres préoccupations à notre projet de recherche. La construction adolescente posait justement question dans leurs établissements scolaires respectifs à plusieurs niveaux : d'une part, se posaient des problèmes de relations entre filles et garçons allant de l'ignorance à l'agressivité physique et verbale, voire à des formes archaïques d'exercice de la domination masculine sur les jeunes filles. Un seul exemple : « si une jeune fille porte une jupe en terminale, elle est traitée de p... ». Ces faits étaient fortement corrélés dans l'esprit des enseignants avec « le poids de l'archaïsme religieux ». D'autre part, ils signalaient des problèmes très récurrents de violence entre jeunes filles, au collège, comme au lycée, donnant lieu à des « embrouilles », des menaces et des coups. Certains enseignants pointaient

une sorte de banalisation de l'insulte chez les jeunes filles : il n'est pas rare, par exemple, de les entendre appeler leur meilleure amie « salope ». Enfin, au lycée, des professeurs principaux, très investis dans la vie scolaire, étaient préoccupés par l'intolérance affichée par les jeunes par rapport à toute évocation de la sexualité dans le cadre scolaire, se manifestant, lors de discussions, par une pudeur extrême, de l'agressivité réactionnelle et un « rejet massif » de l'homosexualité. Par ailleurs, les adultes disaient leur inquiétude que régulièrement, leurs établissements soient le théâtre d'une « flambée du sexuel » (ainsi caractérisé par nous) et de violences déferlant de manière inattendue et fulgurante entre élèves, ce qui rendait alors l'ambiance générale pesante et tendue. Les élèves étaient dits « intenables », « se bagarrant méchamment ». Mais nous ne réussissions pas à délier, dans leurs récits des événements récents ayant agité la communauté scolaire, ce qui était propre au pulsionnel adolescent, ce qui relevait des fonctionnements individuels ou collectifs des jeunes et des fantasmes et projections des adultes, ce qui pouvait dépendre d'un climat institutionnel ou relationnel dégradé. Plusieurs faits avaient « mis le feu au poudre » : des petites vidéos pornographiques avaient circulé sur les téléphones mobiles ou sur Internet qui auraient mis en scène des élèves ou des profs ; il y aurait eu, par ailleurs, des réactions très virulentes d'élèves musulmans à des films proposés au cinéclub parce que ces films mettaient en scènes des relations intimes. Les questions sexuelles et relationnelles entre adolescents, entre professeurs, faisaient l'objet de rumeurs incontrôlables et très dévastatrices participant à la détérioration du climat. Par ailleurs, ces mêmes adultes s'interrogeaient face à ce qu'ils ressentaient comme une absence de projets et de capacité à se penser dans le futur chez ces jeunes. Ils redoutaient les effets de ce « présentisme aigu », renforcé par la situation, fréquente, d'échec ou de grande difficulté scolaire, et par un manque de confiance, pour ne pas dire une méfiance ou défiance vis à vis des adultes. J'ai eu le sentiment qu'en nous adressant toutes ces représentations très chargées, où se mêlaient désarroi et désir de comprendre, nos interlocuteurs nous ont, dans le même geste, confié la responsabilité d'accompagner ces adolescents et adolescentes là où leurs fonctions éducatives les maintenaient aux portes d'un espace psychique et affectif complexe. Notons que certains enseignants auraient aimé pouvoir participer aux groupes de parole en tant qu'observateurs pour essayer de comprendre ce que, de leur place habituelle, ils ne pouvaient entendre... demande à laquelle, évidemment, nous ne pouvions accéder, mais qui traduisait bien leur désarroi mêlé de curiosité.

Au fond, notre proposition de *focus groups* tombait bien ! Et si bien qu'ils se sont très rapidement transformés en « groupes de parole » parce que nous avons été fortement investis pas les adolescents concernés et que nous ne pouvions plus « simplement » mener à bien nos questions de recherche. Il fallait faire aussi avec leur demande et créer autre chose avec un dispositif groupal plus clinique que nous ne l'avions explicité. Nous l'avons structuré tout en le pratiquant, comme je vais l'expliquer.

Sous les termes « groupe de parole » se déclinent aujourd'hui de multiples approches, tout comme sous celui de groupe d'analyse des pratiques ! Divers organismes proposent aux établissements ou aux instances académiques, leurs services dans le cadre des activités relevant de la vie scolaire ou de la prévention, en lien généralement avec des thèmes d'actualité. On trouve ainsi des groupes de parole sur le sexisme, la violence, la vie sexuelle et affective, le suicide, les drogues, l'alcoolisme. L'entrée en matière correspond donc à des questions bien segmentées qui se sont souvent posées, ou que l'on a décodées en ces termes, dans les

établissements. Ces groupes, d'après ce que nous pouvons en savoir, relèvent d'abord du registre de la prévention et sont conduits selon des modèles communicationnels ou systémiques. L'idée étant que « verbaliser » est important et que la forme groupale est facilitatrice de la parole. Les animateurs peuvent, en ce cas, faire partie de l'équipe éducative ou socio-sanitaire de l'établissement. Dans le registre du soin, des équipes en pédopsychiatrie se sont, elles aussi, impliquées dans les établissements scolaires, en proposant des activités d'orientation plus clinique : ce peut être un groupe de parole, une permanence psy (Berdah, 2008), en lien avec des structures comme les espaces d'accueil adolescents ou les maisons des adolescents qui s'ouvrent un peu partout. Ces dernières années, des groupes de parole de parents, de soutien à la parentalité, des cafés des parents ont également fleuri, parfois en lien avec les établissements scolaires. Bref, l'appellation « groupe de parole » circule et recouvre une variété de modalités. Pour nous, il s'est agi d'instituer un temps et un lieu de la parole adolescente dans l'institution scolaire, un lieu d'adresse, un lieu transférentiel, comme nous allons le voir plus loin, où les adolescents et adolescentes puissent (se) parler en tant que Sujets, parler à des adultes qui ne soient pas les figures tutélaires parentales ou enseignantes.

L'institution des groupes de parole : un dispositif reposant sur des règles fondamentales

La proposition des groupes de parole a été relayée par des adultes (équipe de direction au collège, professeurs principaux au lycée), la participation était volontaire, nous avons fixé un calendrier préalable de 4 séances, tout en laissant ouverte la possibilité de prolongation par une ou deux séances pour les groupes le souhaitant. Selon les cas, la séance pouvait se tenir pendant un cours, lorsque l'enseignant était d'accord pour nous céder le temps de son cours, ou durant la pause de la mi-journée ou encore le mercredi après-midi. La plupart des séances duraient 50 minutes, soit le temps d'un cours. Quelquefois nous avons débordé un peu, emportés par la parole adolescente.

Nous avons conduit sept groupes, dans le cadre de la recherche, durant plusieurs mois, qui ont impliqué une cinquantaine d'élèves de quatrième, troisième et seconde âgés de 13 à 18 ans. Au collège, j'avais aussi proposé deux groupes à configuration un peu spécifique pour une classe de quatrième dite des « durs », dont nous avons vite repéré qu'elle était une sorte de relégation dans un établissement lui-même en relégation. Les jeunes les plus en décrochage et en difficulté scolaire y avaient été rassemblés, par une sorte de logique institutionnelle implacable. Après avoir observé des séquences de leur classe (en SVT et en EPS), il m'avait semblé opportun de faire cette proposition dont j'avoue, aujourd'hui, qu'elle était une sorte de défi en raison du rapport très peu structuré à la parole comme au langage de la plupart des jeunes gens et jeunes filles de cette classe. Nous les avons donc séparés en deux groupes répartis selon le sexe. Dès lors que nous avons été en relation directe avec eux, nous avons certes pu entendre ce qui rendait ces sujets si insupportables aux enseignants dans les modalités de leur parole et dans leur attaque au cadre de notre dispositif, mais nous avons aussi pu percevoir toute la fantasmagorie dont ces adolescents pris en groupe étaient l'objet dans leur collège. Ils étaient mis en position d'inquiéter toute la communauté scolaire en tant que classe rebut, et portaient eux-mêmes les stigmates de cette assignation non sans démontrer une forte ambivalence à son égard. Le chef d'établissement

m'avait demandé si nous n'avions pas peur qu'on nous laisse « seuls avec ce groupe » ! C'est dire la force des représentations dont certains jeunes sont porteurs, les enfermant dans une figure du monstre, figure que l'on peut par ailleurs retrouver dans le discours social à propos du syntagme « jeunes de banlieue ».

Les sept groupes étaient sous-tendus par les mêmes questions de recherche mais chaque animateur avait liberté de les traiter comme bon lui semblait en fonction de la dynamique clinique à l'œuvre. Pour des raisons pratiques en lien avec la recherche, toutes les séances ont été enregistrées, après nous être assurés du consentement des participants. Les animateurs n'ont pris que très peu de notes, certains même aucune. Parfois un étudiant observateur, en formation clinique, le faisait. Je coordonnais les différents groupes et suivais leur évolution à travers des échanges informels entre les séances avec mes collègues cliniciens. Ainsi je pense avoir, depuis ma place spécifique, mis en circulation un peu de ce qui se passait pour les uns et les autres : des signifiants mais sans doute aussi des affects, des investissements tels que les animateurs pouvaient m'en faire part. Mais en même temps, les groupes ont eu chacun un rythme et un déploiement de la parole et de la pensée bien différents. Les étapes de notre travail, séance du groupe de parole, écoute de l'enregistrement et échanges informels entre animateurs, premier décryptage rapide pour certains d'entre nous, puis décryptage approfondi par de jeunes chercheurs, et enfin relecture, et souvent ré-écoute des séances, ont joué un rôle déterminant dans la structuration du dispositif et dans nos élaborations au fil des séances. Autant que possible, nous repartions, à chaque séance, des temps forts de la précédente rencontre, nous leur propositions quelques pistes, que les participants complétaient de mémoire, permettant d'entreprendre ce travail de pensée dans l'après-coup.

Le groupe de parole était d'abord la création d'une forme de l'échange. Nous nous présentions aux adolescents selon la double identité de chercheurs et de cliniciens tout en donnant des explications sur notre projet de recherche, et en les invitant à investir cet espace de parole. Puis nous énoncions des règles fondamentales concernant la durée, la discrétion et la confidentialité de ce qui s'échangeait dans le groupe, le respect de la parole des autres, l'écoute sans jugement autant que faire se peut, mais aussi l'anonymisation de leurs propos dans notre usage pour la recherche. Ces règles nous sont apparues d'autant plus importantes à préciser que les établissements scolaires étaient tous aux prises avec des rumeurs puissantes et que, par ailleurs, les jeunes nous ont évoqué très vite le statut fragile de la confiance dans la parole de l'autre. « Tout le monde ment », « Y a pas d confiance dans le collège ». Et les expressions omniprésentes, aussi bien chez les filles que chez les garçons comme « c'est un truc de *ouf* » (...) « ma parole, mon frère ! », nous semblaient mériter d'être entendues au-delà de leur dimension vernaculaire.

En fait, par notre dispositif qui avait recueilli l'accord des équipes de direction et des jeunes gens, volontaires pour participer, nous avons amené la communauté scolaire à reconnaître l'importance d'un espace-temps de socialité et de travail sur soi, de l'existence d'un lieu différent mais aussi clairement démarqué des formes d'expression scolaires instituées, un lieu sans autres présences adultes que la nôtre. Disons que le cadre clinique que nous avons proposé a favorisé l'émergence d'un groupe adolescent moins anomique que ne sont les collégiens ou les lycéens « organisés » par la seule logique institutionnelle ou instrumentale, qui les réifie d'autant plus qu'ils sont des sujets vulnérables dans l'institution. Nous avons immédiatement perçu qu'il se passait quelque chose d'inédit car tous nous

disaient ne pas avoir l'expérience d'être écoutés et entendus de cette manière dans leur famille ou à l'école. C'était « la première fois » qu'ils pouvaient « parler comme ça » entre eux. Il est clair qu'il nous a fallu soutenir un cadre suffisamment protecteur pour leurs énonciations et leurs élaborations. Dans l'après-coup, je peux dire qu'une parole « autre » a pu surgir à travers ce dispositif, sans doute parce que nous avons fait plus qu'apporter un lieu et un temps : nous avons construit une fonction contenante active pour leurs échanges. Nous nous sommes prêtés à ce que ces adolescents puissent éprouver ici et maintenant leur parole et leur pensée. J'ai personnellement ressenti dans mon travail d'accompagnement de ces groupes, que certains Sujets adolescents me poussaient dans une posture clinique très bionienne car j'avais cette perception vive de transformer pour eux des éléments bêta en éléments alpha, pour soutenir leur parole, leur permettant ainsi d'en entendre le sens pour eux-mêmes, ou d'en entendre les effets sur leurs camarades et sur nous autres.

La posture clinique se manifestait aussi par le soutien d'une certaine éthique : nous étions garants d'un cadre et de sa tenue, garants des paroles échangées, de leur confidentialité, et d'un désir clair de favoriser une forme de lien social. Il me semble aussi que l'attribution d'une responsabilité aux adolescents par rapport à la tenue de ce groupe et à leur propre parole a pu constituer pour eux une expérience nouvelle. Il s'agissait en effet de permettre l'émergence d'une parole de Sujets dans le moment du groupe de parole dont ils entendaient qu'ils étaient aussi responsables. Ce ne fut pas toujours simple : une séance pouvait être collectivement « oubliée ». Mais à une ou deux exceptions près, ils se sont toujours débrouillés pour aller chercher leurs camarades ambivalents et faire que le groupe puisse se tenir. Il est un point qui a beaucoup joué dans l'empathie de nos rencontres et qui n'avait pas été pensé au départ, c'est que nos questions de recherche sont venues toucher précisément leurs propres problématiques de Sujets en pleine construction. Ils l'ont montré en étant curieux et intrigués de la « capture » par les chercheurs de ce qu'ils avaient l'impression d'être aussi leurs propres questionnements. Comme si, au fond, nous avions bénéficié d'un crédit particulier par le fait de mettre en phase leurs interrogations et les nôtres. Je n'excluais pas à ce sujet de possibles résonances entre nos subjectivités de « chercheurs ».

Notre intérêt en tant que chercheur fut de constater que dans les groupes un tout autre discours que ce que nous avons perçu durant les observations de classe, pouvait s'entendre quant à leur état d'adolescents. Ils apparaissaient sous des traits nouveaux par rapport à ce qu'ils pouvaient laisser paraître dans l'espace scolaire. Ils étaient ici des Sujets sexués, des fils et filles de parents aux histoires complexes de migration, au rapport souvent douloureux à l'institution scolaire et aux savoirs. Ils pouvaient aussi se montrer embarrassés par les problématiques qui les habitaient et ce n'était pas simple d'en faire part devant leurs pairs. Notre soutien consistait alors à contenir les quolibets, moqueries et déchaînements de rires, à desserrer des questions plongeant dans l'embarras subjectif ou convergeant de manière trop insistante sur un individu.

De la parole qui ne serait pas qu'expression mais aussi adresse...

« Pourparlers », voilà comment un jeune collégien a spontanément qualifié l'idée des groupes de parole après que nous leur en ayons présenté les grandes lignes. Comme s'il avait immédiatement entendu qu'il s'agissait d'autre chose que de faciliter la communication ou une parole sur

l'expérience collégienne : ce n'était pas un groupe « pour parler » (en deux mots), et il insistait sur le fait qu'il s'agissait « d'un seul mot », montrant qu'il avait compris qu'il s'agissait d'instituer une fonction de la parole.

En tous cas, face aux dires des adultes qui nous avaient accueillis dans les établissements, nous avons pris d'emblée une optique assez différente de ce qu'avait entrepris dans les écoles, il y a une vingtaine d'années, Claire Rueff-Escoubès en lien avec Gérard Mendel et qui consistait à favoriser l'expression lycéenne à l'école pour encourager la socialisation et la démocratie scolaire (Rueff-Escoubès, 1997). Au cœur de leur dispositif, était inscrit un acte de formation des adultes (conseillers pédagogiques et enseignants), reposant sur l'hypothèse qu'ils étaient le rouage permettant un changement des attitudes des adultes et des adolescents. Pour nous, il s'agissait de poser un cadre clinique dans lequel les adolescents pouvaient venir parler des questions, non pas scolaires, mais adolescentes. Nous ne visions pas d'effets particuliers sur la situation scolaire, nous souhaitions entendre, non pas des élèves, mais des Sujets en situation scolaire, et comprendre comment ils négocient avec et dans l'espace scolaire leurs problématiques adolescentes quant à leur identité sexuée et à leur positionnement générationnel.

Là où nous rejoignons Mendel, c'est sur sa notion de « cadre du dispositif » car nous avons eu le souci d'instituer un cadre « suffisamment bon » pour cette parole et pour les sujets qui s'y exposaient. Un cadre permettant qu'une parole adolescente se construise entre les adolescents impliqués, mais aussi qu'elle puisse se construire dans notre propre pensée les accompagnant dans ce processus de la parole. Il s'agit en effet d'instaurer non seulement un lieu et un temps de la parole, mais aussi de l'écoute, ce qui n'était pas la moindre des gageures, tant les jeunes auxquels nous avons eu affaire sont loin d'avoir cette capacité dans leurs modalités groupales et dans leurs liens sociaux. Il est probable que cette institution de la « parole entendante » dans un groupe fonctionnant avec ses lois propres énoncées par les cliniciens en début de séance et souvent rappelées, a eu un effet de cadre, en même temps que nous n'étions pas hors cadre institutionnel : c'est ce dernier qui nous donnait notamment les limites temporelles (scansion et rythme des séances) et les espaces des rencontres dans lequel les séances prenaient place, tout en les signifiant comme des espaces bien distincts.

Au niveau morphologique le plus immédiat, déjà, ces groupes détonnaient car ils ne se coulaient pas dans la forme scolaire mise en évidence par Guy Vincent (1994). Ils en furent même une sorte de subversion rapidement comprise par les adolescents qui ont montré un certain zèle à défaire le dispositif de la classe pour installer l'espace spécifique de la parole du groupe. Selon les situations, les séances commençaient par de rapides et sonores mouvements de tables et de chaises pour « planter le décor » c'est-à-dire former avec le mobilier le cercle de parole, ceci étant notre exigence. Les tables n'étaient pas systématiquement enlevées, nous faisons avec les contraintes des lieux et avec ce que manifestaient les jeunes, qui, la plupart du temps, ont préféré conserver les tables comme une sorte de rempart de protection balisant l'espace intermédiaire entre soi et non soi. Voilà l'image winnicottienne que cette scène rituelle m'a inspirée. Les tables pouvaient avoir aussi une autre fonction, celle de dissimuler des gestes et des touches furtifs, comme se tenir par la main, se pincer ou se caresser entre filles. À défaut de table, ce furent souvent les sacs à dos qui étaient tenus serrés contre soi, surtout par les jeunes filles, comme un bouclier devant le ventre et les seins, ou les écharpes que l'on malaxe et tripote à une ou deux filles, côte à côte, dans un geste répétitif ; tandis que les jeunes hommes

gardaient leurs manteaux ou vestes de jogging, comme s'il s'agissait d'une seconde peau, protégeant une enveloppe corporelle menacée d'intrusion, le groupe et le monde extérieur des adultes que nous présentifions incarnant cette menace imaginaire.

Au collège, les groupes étaient non mixtes et transversaux aux classes, à la demande de la direction. Les parents avaient donné leur autorisation pour que leur enfant participe. Au lycée, ce furent des groupes classes mixtes et la direction avait estimé pouvoir se passer de l'autorisation parentale, les lycéens étant jugés suffisamment « responsables » pour décider librement de participer ou non à cette activité proposée dans le cadre scolaire.

Les cliniciens étaient toujours deux et, dans un premier temps, un étudiant en formation clinique participait en tant qu'observateur avant d'être associé à une co-animation. Ces binômes d'animation ont varié dans leur composition : non mixtes au collège, mixtes ou pas au lycée en fonction des disponibilités. Dans le travail du groupe, le transfert s'est engagé entre les adolescents et les animateurs cliniciens selon des modalités très variables que l'on peut rapprocher de la composition de nos binômes : hormis l'âge, les configurations sexuées ont en effet eu une très grande importance. Pour autant que j'ai pu le reconstituer en interrogeant mes collègues et en discutant avec les étudiants de leur expérience transversale des groupes, les binômes hommes/femmes ont manifestement atténué les inhibitions de la parole dans le cas où le clinicien était un homme plus jeune que sa collègue. Ce fut le seul groupe où l'animateur se trouva physiquement entouré des jeunes filles, alors que les garçons se répartissaient aux côtés de l'animatrice. En revanche, un binôme homme/femme qui présentait des caractéristiques inverses du point de vue de l'âge, a eu le sentiment d'avoir à aller beaucoup « chercher » les adolescents retranchés dans des silences intimidés générant un climat lourd mais aussi policé. En ce cas là, les animateurs étaient physiquement presque toujours assis du même côté que les jeunes de leurs sexes respectifs. J'ai co-animé ce groupe où les imagos parentales étaient manifestement convoquées par notre « couple » d'animation et je peux dire qu'une certaine gravité s'en est dégagée. C'est le groupe qui nous a donné à entendre de manière forte la figure du Père et l'histoire migratoire des parents, une histoire résonnant pour tous, bien qu'avec des variations, selon que cette histoire leur ait été ou non racontée. Les groupes de garçons du collège, animés par des hommes, ont été très massivement marqués par une centration sur la construction de soi comme sujet social, sur les vicissitudes du parcours de marginalisation scolaire que connaissaient beaucoup de ces garçons, sur l'angoisse éprouvée par les plus jeunes à affronter le territoire de la Cité, la peur aussi de ne pas être protégés jusque dans l'enceinte scolaire où les bandes viennent régler des comptes en toute impunité.

Enfin, les groupes mixtes, tout comme les groupes de filles, lorsqu'ils étaient animés par des binômes féminins, se sont fortement distingués des autres groupes par une volubilité, des rires, des échanges très vifs et approfondis sur l'expérience de la sexualité, sur les problématiques de la construction de l'identité sexuée au regard de l'autre sexe, mais aussi sur les identités de genre plus « troublées » au sens de Judith Butler.

Filles et garçons ont généralement montré dans les groupes mixtes des modalités très sexuées de leur rapport à la parole : lorsqu'existait une certaine parité numérique des sexes, l'espace de la parole et de l'échange était, à quelques exceptions près, massivement occupé par quelques garçons, auxquels donnait le change une minorité de jeunes filles très investies et soutenant explicitement qu'elles n'étaient ni « impressionnées », ni soumises à la domination masculine. Quand les garçons étaient

minoritaires, la domination inversée était nette, les rendant quasi mutiques. Dans les groupes de filles, nous avons pu constater que certaines ne répugnaient pas à s'inscrire de manière très virile dans le langage utilisant un vocabulaire nettement masculin et sexuel : « je m'en bats les c. », « elle s'est faite « déviergée », « mon frère ! » lancé à l'adresse d'une autre fille, devenant parfois « ma frère ! ».

Ces premiers constats, qui n'ont pas valeur de résultats, me permettent toutefois de penser que dans ce dispositif, la question de notre différence générationnelle et sexuée occupait une place d'importance, sans doute différente des autres situations de la recherche où nous avons été observateurs. Notre présence au groupe, du fait de notre posture clinique empathique, n'était pas « adulte-centrée » comme le sont à l'évidence les postures enseignantes, mais comprise dans une configuration de portée symbolico-imaginaire, faite de subtils jeux d'adresses : adresse à eux-mêmes, adresse aux pairs dans un espace où il existe un Tiers, adresse intersubjective aux animateurs, mais aussi adresse à une figure Adulte. Notre souci a été précisément de constituer ce lieu d'adresse, de le structurer et le penser dans le même mouvement : un lieu où une parole adolescente puisse être adressée aux pairs, à nous en tant qu'incarnant cette figure mais aussi, au-delà de nous.

La structuration de notre cadre a consisté en une distribution physique de la différence des sexes et des places, auto-organisée par les jeunes à chaque séance, bien que présentant de grands invariants dans la forme. Rapports de places qu'ils n'ont cessé de mettre en scène physiquement : où s'asseoir ? à côté de qui ? loin de qui ? où se mettent les garçons ? pourquoi les filles sont-elles toujours collées les unes aux autres ? à quelle place se tiennent les animateurs dans le cercle ? et qu'ils ne manquèrent pas d'interroger aussi verbalement : qui étions-nous pour nous intéresser à eux ? étions-nous du côté de la direction ? des profs ? de l'Éducation nationale ? pourquoi notre équipe était-elle formée de plus âgés (« les professeurs ») et de plus jeunes (nos « élèves ») ? pourquoi avions-nous autant d'étudiants étrangers à nos côtés ? Au fond ils venaient interroger à quel Autre, pris dans quelle configuration symbolique, il s'adressaient, au-delà de nous-mêmes. C'est du moins ce que nous avons essayé de repérer. J'ai été aussi très sensible au jeu, discret, d'observations réciproques que notre présence mettait au jour, aux manifestations de socialité produites en notre présence, à ce qui nous était témoigné, aux gestes et discours échangés devant nous, nous faisant les témoins de leur rapport aux autres (camarades, adultes des équipes éducatives, enseignants), de leurs embarras. Parfois le geste contredisait radicalement l'énoncé, manière de nous montrer que tout ne pouvait être dit.

Les paroles et les gestes prenaient sens en étant entendus dans l'adresse (ou la non-adresse) faite aux cliniciens animateurs des groupes de parole, à travers les façons de se poser dans sa propre parole et dans le groupe, avec ses pairs. Ils se manifestaient, dans le transfert aux animateurs, voire aux autres participants mis à des places singulières en fonction de ce qui pouvait se dire. Nous tenions donc compte des modalités par lesquelles les adolescents s'inscrivaient dans ce travail et dans la relation. J'articulerais cette question de l'adresse avec une perspective plus lacanienne que freudienne en soutenant que le groupe de parole réalisait un rapport symbolique des places, générationnelles et sexuées, dans lequel se répétait pour chaque adolescent concerné, la question de sa propre place de Sujet, de ses identifications et représentations, de son Idéal du moi. À travers une pratique du groupe et une expérience d'une groupalité adolescente nouvelle pour eux, se sont actualisés en effet des rapports de sexe et de générations

qu'ils pouvaient expérimenter selon des modalités méconnues d'eux. Une parole, dans le transfert, a pu se délier, à la fois plus libre et investie, lorsque notre cadre était clairement institué. En disant cela, j'indique que nous avons travaillé la question du transfert et du contre-transfert non pas exclusivement du côté des affects mobilisés dans la relation intersubjective, même si cette question s'est posée fortement à nous, mais aussi du côté des rapports de places tels qu'ils s'ordonnaient dans nos rencontres. J'essaie d'ailleurs généralement de travailler la question du contre-transfert au-delà de ce qui m'est dit et de ce que cela me fait éprouver. Mon attention est portée, comme je l'ai déjà dit, vers ce qui, selon une acception lacanienne, met à l'épreuve le « désir de l'analyste » dans la configuration symbolique singulière où cette parole est adressée. En d'autres termes, qu'en est-il de ce désir face à cette parole qui s'inscrit dans un rapport de places ? Ce que j'appelle ici rapport des places correspond à une distribution des places de chacun dans l'ici et maintenant du groupe. Et il s'agissait bien de reconnaître une fonction de la parole en tant qu'adressée et non laissée sans réponse, pour paraphraser le propos de Lacan mis en exergue du présent texte.

Fonction de la parole

Sans être des groupes à visée thérapeutique, l'orientation de notre animation des groupes était clairement psychanalytique. Nous souhaitons « prendre soin » de la parole. Nous y avons considéré les Sujets avec leurs fantasmatiques et problématiques conscientes et inconscientes, mais justement en tant que Sujets parlant, « parlêtres », avec les signifiants par lesquels ils s'expriment, se racontent, se présentent mais aussi achoppent. Je pense avoir cherché à faire que ces adolescents puissent être actifs dans l'acte de parole et parler d'une « parole pleine », par opposition à leur assujettissement ordinaire à une « parole vide » au sens où Lacan les a distinguées dans ce texte où il traite de la fonction de la parole (Lacan, 1966). Cette parole n'a rien de naturel. Il nous a parfois fallu lutter pour lui permettre d'émerger d'un fond sonore fait de brouhaha, de confusion de mots, d'interpellations et d'invectives, mais aussi de rires allant de l'embarras aux fous rires irrépressibles et, subitement, aux silences les plus lourds. J'ai eu le sentiment d'aller chercher parfois un par un les Sujets pour qu'ils puissent s'y inscrire, eux qui nous disaient « ne pas avoir d'adultes à qui parler », pour qu'ils puissent précisément s'adresser, et non pas déverser ce flux ou flot langagier, adresser une parole qui ne resterait pas, ici, sans être entendue.

De semaines en semaines, les groupes de parole ont constitué, par les invariants de leur cadre et leurs effets analytiques, un lieu d'élaboration où les uns et les autres se parlaient, dans les deux sens que permet ici la forme pronominale « se parler » : il s'agissait de parler d'eux-mêmes, de soi, mais aussi entre soi, s'engager dans une parole intersubjective. Cette parole, que nous n'avons eu de cesse de signifier que nous l'entendions, a pris une dimension de parole collective, celle d'un « Nous » surgissant, parfois de manière laborieuse, selon une modalité langagière très effervescente et pas toujours ordonnée, un « Nous » qui se penserait *in process*, ce que nous avons appelé par ailleurs un « faire récit collectif » (Gavarini et Pirone, 2009). Cet effet d'une parole « libérée » rendant possible la construction d'un récit de soi contrastait avec ce qu'on nous avait signalé : à savoir que ces jeunes connaissent des problèmes langagiers considérables, un champ lexical très restreint, une langue incertaine mélangeant langage vernaculaire des cités, patois des pays d'origine et « parler jeune » fréquemment peu

accessible aux adultes dans son sens et surtout dans son rythme.

À quelques moments privilégiés, nous avons pu entendre se manifester, chez ces jeunes, une éthique de la discussion au sens de Habermas : « émancipation pour chacun des interlocuteurs à l'égard de ses propres intérêts et préjugés, mise en œuvre de mécanismes qui conduisent à une rationalité de plus en plus universelle. Chacun parle librement et pourtant il ne peut pas dire n'importe quoi », tel que l'analyse Rameix. L'universel ici coïncide avec le point de vue d'un « Nous », construit « à partir de la perspective de chacun en tant qu'il peut faire valoir ses intérêts de concerné » (Rameix, 1996, p.77).

Autrement dit, il s'est agi d'une parole polyphonique « dans le groupe », au sens métaphorique du terme (et non en référence au champ de la polyphonie linguistique théorisée par les linguistes bakhtiniens), que je distinguerais ici d'une parole « du groupe », supposant qu'un groupe parle. Cette idée de « groupe parlant » m'est venue par contraste avec la polyphonie lors de moments chaotiques de la parole que nous avons éprouvés avec certains groupes, en particulier avec le groupe-classe le plus en difficulté. Ils se caractérisent par des propos en tous sens, une superposition sonore, des dires qui s'entrechoquent dans une gigantesque confusion de mots et de sons. Parfois l'excitation pulsionnelle et l'entassement de verbes et d'apartés furent tels qu'ils ont rendu inaudibles les échanges en séance et, plus encore, lors de l'écoute et de la retranscription des enregistrements. Cette cacophonie, entrecoupée d'interpellations en tous sens de l'animateur du groupe — « M'sieur ! M'sieur ! », « M'dame ! M'dame ! » — semble être une des modalités d'un « parler ensemble » très usité, surtout par les garçons au collège. C'est le niveau de confusion sonore auquel sont exposés en permanence les enseignants et dont notre courte expérience nous permet de dire qu'il est assez hautement agressif. C'est comme s'il leur fallait ne pas être entendus dans leur singularité de Sujets tout en participant activement aux échanges. Manifestation d'un ni « je », ni « nous », d'une parole à la cantonade, non subjectivée par une adresse, addition confuse évoquant un magma non séparé, dans lequel se dissoudraient ou se cacheraient les individualités, et dont la fonction semble double : d'une part, envahir l'autre, empiéter sur son territoire psychique, pénétrer son aire intermédiaire et, d'autre part, assurer une sorte d'excitation/érotisation collective par une joute oratoire très « embrouillée ». Nous livrerons par ailleurs, avec Aurélie Maurin, doctorante impliquée dans la recherche, un écrit spécifique sur ce thème de la parole non individuée et de ses liens avec la question des « frères », forme récurrente d'interlocution et d'interpellation entre les jeunes hommes. Il fallait que la tension, fréquente en début de séance, soit apaisée, pour que nous puissions entendre cette polyphonie dans laquelle chacun faisait valoir les petites nuances de sa propre expérience et de son histoire. Comme s'ils cherchaient alors, ensemble, à participer d'un tout en construction et sans doute jamais fini. Ces moments-là ont été suffisamment rares pour que les participants les pointent explicitement, nous faisant entendre l'enjeu imaginaire collectif qu'ils constituaient. Je pense par exemple à une situation où s'est posée la question de la mixité d'un des groupes de parole, après que le jeune Farid ait fait part, en fin de séance, à la co-animatrice, une jeune doctorante, de son embarras « à devoir parler devant des filles ». À la séance suivante, après que nous ayons rappelé qu'il était possible d'organiser des groupes non-mixtes, jeunes filles, comme jeunes gens de ce groupe de seconde se sont dans un même élan exprimés pour « rester ensemble ! », tout en tournant en dérision leur camarade. Devant le risque de séparation, cette parole « ensemble » qui

circulait entre les filles et les garçons était devenue un enjeu majeur. Comme le dirent Mélissa et Paula : « *Parce que là, en fait, on se retrouve face à face, on peut dire ce qu'on a envie de dire, on peut leur dire ce qu'on pense d'eux, ils peuvent dire ce qu'ils pensent de nous* », « *Ouais. On voit nos différences...* ». En termes psychosociologiques classiques, on dirait qu'il en allait imaginativement de la construction identitaire groupale face à l'activation d'un fantasme de séparation. Toutefois, j'ajouterais que ce risque de rupture soudaine de l'espace collectif et mixte de la parole pourrait être corrélé avec le registre quasiment politique dans lequel s'était inscrit leur groupe de parole du fait de la toute nouvelle expérience de l'être au monde ensemble de ces jeunes gens et jeunes filles. Ils en ressortaient convaincus par l'idée qu'on ne pourrait se penser soi-même, sans se penser au regard de l'autre et des multiples autres et... sans se parler. Cette notion de polyphonie, que Maurice Borgel (2006) a, de manière un peu différente, nommée « polyglottisme » à propos de ce qui était à l'œuvre dans un groupe de parole de patients schizophrènes qu'il animait, suppose qu'une différenciation a pu opérer entre les sujets constituant cet « ensemble vocal » ; elle souligne que nous avons travaillé avec le multiple tel qu'il s'exprimait, mais aussi que nous avons fait émerger de l'écart, de la séparation. J'ai souvent eu ce souci de l'individuation des voix et des énonciations, là où les adolescents nous présentaient une modalité de la parole dans le groupe excessivement sonore et confuse. Je me suis ainsi surprise à énoncer, à plusieurs reprises: « entendez-vous ! » qui était un déplacement du classique « écoutez-vous ! », à la fois dans le verbe et dans l'intention.

Le fait d'avoir été personnellement au contact d'au moins deux langues dans l'enfance et d'appartenir à une fratrie nombreuse m'a rendue sans doute sensible à la multiplicité des mots et des voix, sinon à l'aise avec sa réalité. Aussi, ce qui circulait dans les groupes entre les sujets, en terme d'affects et de signifiants m'est-il apparu, malgré ses manifestations magmatiques par moments, relever de ce multiple, du non réductible à l'unique, individu ou totalisation. Dans cette configuration groupale, l'individuation des Sujets adolescents était un enjeu pour la construction de chacun, mais en ce qu'elle s'articule à la reconnaissance de l'altérité et des altérités de ceux avec qui ils faisaient chœur. Ce sont là sans doute les raisons pour lesquelles je ne souscrirais pas, ici, à cette autre représentation du travail en groupe apportée par Kaës (2007) lorsqu'il explique sa construction du concept d'appareil psychique groupal en s'inspirant de la construction métapsychologique de Freud. Il me semble que nous avons plutôt cherché, dans cette recherche, à favoriser un faire lien social par la parole, dans une distribution de cette parole où nous prenions une part active, alors que les échanges spontanés se multipliaient à toute vitesse dans un « tous ensemble » groupal. Chez les adolescents, le groupal spontané est fusionnel : ils « traînent ensemble », ils « bougent ensemble », ils « s'arrachent ensemble », ils parlent ensemble, ils « chatent » en continu sur MSN, et ils scandent infatigablement leurs propos de « mon frère ! », comme s'ils ne réussissaient pas, pour certains, à sortir de cette fratrie pour entrer, seuls, dans des formes langagières appropriées à l'échange. Par moments, le pulsionnel dominait la parole, la faisant jaillir en tous sens et à tous propos, sans souci des autres. Je me suis dit, face à certaines situations verbales particulièrement confuses : ils ont besoin de donner de la voix, ils ont besoin de chantonner « off » (un mode fréquent chez les jeunes filles pendant le groupe de parole) pour se singulariser par tous les moyens tout en disparaissant dans la fusion fraternelle. En soutenant la parole et sa distribution, nous avons œuvré à la construction d'un espace que j'oserais

dire analytique, nous permettant d'occuper notre place dans le transfert, et leur permettant par ailleurs d'éprouver un lien social par l'échange. Les groupes ont permis aux Sujets adolescents de faire ce que Claudine Blanchard-Laville évoque dans cet aphorisme : « penser en groupe, penser avec l'autre ».

Pour conclure, je dirais qu'une rencontre intersubjective a pu se produire parce qu'elle n'était ni première, ni même prévisible dans notre projet, mais consécutive à la création d'un cadre à laquelle nous avons œuvré avec énergie. Cette rencontre, je l'ai par ailleurs rapprochée de ce que Levinas (1982) dit à propos de la rencontre du « visage de l'Autre ». Car ces adolescentes et adolescents nous ont marqués, nous, chercheurs et cliniciens, par leurs dires et par leur présence, sans doute aussi par la responsabilité manifestée par quelques-uns, qui contrastaient avec tout ce qu'on leur prête dans la société : la violence, l'irrespect ou encore la propension à développer un sentiment victimaire (Gavarini, 2009). L'altérité, selon cette acception, tient à une rencontre sur le vif, à ce que les adolescents ont aussi perçu en nous comme « pas semblables » : pas semblables en âge, pas semblables en statut, pas semblables du point de vue de nos places respectives, pas semblables entre nous. D'ailleurs, les liens générationnels que nous donnions à voir entre nous leur étaient énigmatiques, tout comme, apparemment, le fait de les vouvoyer. Ils ne manquèrent pas de nous interroger de diverses manières sur notre pratique du lien. Sans doute cette altérité a-t-elle permis que s'organise du transfert à notre endroit.

La forme groupe de parole que nous avons pratiquée avec eux, par sa dimension instituante, a rencontré quelque chose des subjectivités adolescentes en ce qu'elles viennent toujours interroger l'ordre institué et disciplinaire de l'école et les relations assujettissantes qu'elle produit. Notre propre rapport à l'école et à l'assujettissement scolaire a pu résonner dans la situation car il faut en être suffisamment émancipé pour y soutenir cette proposition de la parole.

« Il s'est déposé en moi un capital de *Kulturarbeit* », écrit Maurice Borgel à propos de son travail avec un groupe de patients schizophrènes. C'est à Nathalie Zaltzman, reprenant le concept freudien, qu'il emprunte cette signification de la *Kulturarbeit*, en tant que « patrimoine commun de l'humanité qui appartient à chacun » (Borgel, 2006, p.65). Les groupes de parole avec les adolescents, en nous faisant entendre « ces propriétés générales de la psyché de chacun », ont montré la force active de cette dimension.

Bibliographie

- Berdah S. (2008). Permanences de secteur psy dans les collèges : nécessité ou sacrilège ?, *Enfances et psy*, n° 40, pp. 126-132.
- Blanchard-Laville C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. Psychopathologie du quotidien de l'enseignant », *Cliniques méditerranéennes*, n° 77, pp. 159-176.
- Borgel L. (2006). L'effort pour continuer à penser dans un groupe de patients psychotiques, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 47, pp. 63-78.
- Castoriadis C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil.
- Douville O. (2008). *De l'adolescence errante. Variations sur les non-lieux de nos modernités*, Nantes : Pleins Feux.
- Forget J-M. (2005). *L'adolescent face à ses actes... et aux autres*, Ramonville Saint Agne : Eres.

- Gavarini L. (2009). Comment ils et elles (se) parlent ?, communication au colloque de l'Association Lacanienne Internationale *Comment un enfant des banlieues devient un homme, une femme, un citoyen ?*, (à paraître).
- Gavarini L. (2007). La sexualité dans l'ombre. Discours sociaux sur les nouvelles normes et formes de lien familial, *La Clinique Lacanienne*, n° 12, pp. 27-47.
- Gavarini L. (2006a). Figures et symptômes actuels de l'enfance: l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative, *Le Télémaque*, n° 29, pp. 91-109.
- Gavarini L. (2006b). Où se niche la prévention ? , *La Lettre. Revue de l'enfance et de l'adolescence*, , n° 65, pp. 61-68.
- Gavarini L. (2004). *La passion de l'enfant*, Paris : Hachette.
- Gavarini L. (2003), L'institution des sujets. Essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines, *L'Homme et la société*, n° 147-148, pp. 71-93.
- Gavarini L. (1986). L'intervention assommoir, in Feldman, J. et Laborie, F. (dir.), *Le sujet et l'objet: implications*, Paris : Éditions du CNRS.
- Gavarini L., Petitot P. (1998). *La fabrique de l'enfant maltraité : un nouveau regard sur l'enfant et la famille*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Gavarini L., Pirone I. (2009). Il divenire incerto degli adolescenti delle banlieues parigine in D'Amato M. (dir), *Finzione e mondi possibili*, Roma : Carocci, à paraître.
- Kaës R. (2007). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*, Paris : Dunod.
- Lacadée P. (2006) *L'éveil et l'exil. Enseignements psychanalytiques de la plus délicate des transitions : l'adolescence*, Nantes : Cécile Defaut.
- Lacan J. (2004). *Le séminaire*, Livre X, L'angoisse, Paris : Seuil.
- Lacan J. (2001). *Le séminaire*, Livre VIII, Le transfert, Paris : Seuil.
- Lacan J. (1966). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse, Rapport du Congrès de Rome, septembre 1953, in *Écrits*, Paris : Seuil, pp. 237-322.
- Lebrun J-P. (1997). *Un monde sans limite*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Lesourd S. (2005), *La construction adolescente*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Lesourd S. (1994). *Adolescences. Rencontre du féminin. Essai psychanalytique sur la différence des sexes*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Lévinas E. (1982). *Ethique et infini*, dialogues avec Philippe Nemo, Paris : Fayard, France Culture.
- Lourau R. (1970). *L'analyse institutionnelle*, Paris : Minuit.
- Lourau R. (1969). *Instituant contre institué*, Paris : Anthropos.
- Marty F. (dir.) (2000). *L'illégitime violence. La violence et son dépassement à l'adolescence*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Rameix S. (1996). *Fondements philosophiques de l'éthique médicale*, Paris : Ellipses.
- Rassial J-J. (2000). *Sortir: l'opération adolescente*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Rassial J-J. (1996). *Le passage adolescent. De la famille au lien social*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Rouchy J-C. (2006). La conception du dispositif de groupe dans divers cadres institutionnels », *Revue psychanalytique de groupe*, n° 47, pp. 9-23.
- Rueff-Escoubès C. (1997). *La démocratie dans l'école. Une pratique d'expression des élèves*, préface de Mendel G., Paris : Syros.
- Vincent G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon : PUL.

Pour citer ce texte :

Gavarini L., Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre », *Cliopsy*, n° 1, 2009, pp. 51-68.