

Une expérience de chercheur clinicien

Vincent Gevrey

Arrivé à la fin de l'analyse du matériel recueilli sur mes terrains de recherche (matériel acquis pour ma thèse), je me propose dans cet article de présenter mon expérience de chercheur clinicien en questionnant ma place et ma subjectivité dans ma recherche. Cette recherche s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique et son objectif initial est d'interroger le phénomène à la fois éducatif, social et politique du décrochage scolaire. Dans cette perspective, j'ai choisi de rencontrer des adolescent(e)s au sein de leurs collèges en créant des espaces de parole afin d'écouter et d'analyser ce qu'ils/elles avaient à dire de leur propre rapport aux savoirs et à l'école.

Ce travail s'inscrit dans une recherche plus vaste sur la question du décrochage scolaire que réalise le laboratoire du CIRCEFT (Centre Interdisciplinaire de Recherche « Culture, Éducation, Formation, Travail) de l'université Paris 8 St Denis et qui répond à un appel à projet lancé par la Région Ile-de-France et financé par le PICRI (Partenariat institution-citoyens pour la recherche et l'innovation).

Après avoir donné quelques éléments sur le contexte de cette recherche, j'exposerai différents extraits de discours issus de plusieurs groupes de parole et en particulier une vignette à propos d'un groupe qui fut particulièrement compliqué pour moi à gérer. Cette vignette sera prolongée par le récit de l'analyse de mes mouvements contre-transférentiels lors de cette séance à partir de sa retranscription et dans un travail d'après-coup.

Le « décrochage scolaire »

Le thème du décrochage scolaire est un domaine vaste. Comment le définir ? Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, sont qualifiés de décrocheurs « les élèves de 16 à 25 ans qui quittent le système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme professionnel ni le baccalauréat »¹. Mais comment parler de ces élèves, adolescent(e)s, qui sont plus ou moins au sein de l'école – ou du moins qui gravitent autour – et dont la scolarité semble être parfois en péril ? Selon moi, il est impossible de qualifier de décrocheur uniquement l'élève qui n'obtient pas un diplôme professionnel ou le baccalauréat. Il me semble plus pertinent de parler de

1. <http://www.education.gouv.fr/cid76190/mobilisation-contre-le-decrochage-scolaire-bilan-2013-et-perspectives-2014.html>

décrocheur ou plus exactement de « potentiel décrocheur » à propos de tout élève qui souffre lors de sa scolarité et dont le rapport à l'école et aux savoirs est vécu psychologiquement de manière douloureuse. Mon hypothèse de recherche est qu'en fonction de ce rapport à l'école et aux savoirs, un adolescent peut se trouver en décrochage, sans pour autant véritablement décrocher de l'école et ne plus y venir. Le décrochage, à mon sens, va au-delà de la simple statistique ministérielle qui consiste à évaluer et à quantifier le nombre d'adolescents qui ne parviennent pas à obtenir un diplôme ou qui sont stigmatisés comme « absentéistes ». Ce mouvement de décrochage peut donc s'interroger entre autres à partir de la question du rapport aux savoirs des sujets. Un rapport aux savoirs qui « se montre lui-même et se voit à même nos façons de faire et d'être » et qui représente « ce que nous sommes au fond de nous-mêmes » (Vincent, 2012, p. 55). Ce que je suis en tant que sujet désirant me conduit à vouloir savoir ou à ne pas savoir. Pour le dire autrement, « je ne peux savoir que ce que je cherche à savoir » (Beillerot, 1979, p. 47). D'un point de vue psychanalytique, le rapport au savoir se construit à partir du manque du sujet qui cherche à savoir. Un manque qui, s'il devient trop important et trop angoissant, pourrait conduire à un décrochage de la scène scolaire. Sans pour autant conduire à l'exclusion de l'école, ce rapport aux savoirs, s'il n'est pas vécu de manière positive, peut même conduire au décrochage de l'environnement social, voire de la vie elle-même.

C'est en partant de cette hypothèse et en m'appuyant sur des conceptions théoriques éclairées par la psychanalyse que j'ai choisi d'aller à la rencontre de la parole des adolescents eux-mêmes afin d'entendre ce qu'ils ont à dire de leur propre rapport à l'école et aux savoirs et de me mettre à l'écoute de la part adolescente qualifiée par Sigmund Freud de « stade peu réjouissant » de la vie du sujet (Freud, 1920, p. 131).

Le dispositif de recherche

Dans un souci de non « stigmatisation » (Goffman, 1975) et parce que mon hypothèse initiale était que, à propos du signifiant « décrochage », il ne suffisait pas d'aller à la rencontre uniquement de celles et ceux « étiquetés » (Becker, 1985) par l'institution comme décrocheur(e)s, je souhaitais rencontrer des adolescent(e)s afin d'avoir des échanges en petits nombres. Des groupes de parole ont pour cela été mis en place dans différents collèges de la région parisienne et ont été pour la plupart co-animés avec une collègue chercheuse.

Ces lieux de rencontre et de discussions avaient pour but de favoriser l'émergence de la parole des adolescent(e)s. Ces espaces ont été proposés à des classes entières qui ont ensuite été divisées en deux sous-groupes, non mixtes, entendus l'un après l'autre. Ce choix de la non-mixité réside dans le postulat initial qu'à cet âge-là, celui de l'adolescence, il n'existe pas ou peu

de moments où les adolescents et adolescentes se retrouvent, de manière instituée, entre pairs du même sexe. Tous les lieux sociaux sont aujourd'hui mixtes. Cela a été aussi pensé théoriquement par rapport à la question identificatoire et identitaire à l'adolescence. Était ainsi postulé qu'il serait plus aisé pour ces adolescent(e)s d'évoquer certains sujets s'ils étaient dans des groupes non-mixtes. Ce choix a été salué par les enseignants avec lesquels il a été évoqué et par les adolescents eux-mêmes qui disaient apprécier ce temps « *entre copains* » ou « *entre copines* ». Chaque groupe a été rencontré entre trois et cinq fois, en fonction du temps mis à ma disposition et de la période de l'année scolaire. Il a été aussi indiqué aux adolescent(e)s que ce qu'ils/elles diraient serait enregistré et retranscrit et que cela resterait anonyme. Par ailleurs ils/elles devaient s'engager à ne pas répéter ce qui avait été dit dans leur groupe à l'extérieur de celui-ci. Je me suis engagé, pour ma part, à ne citer ni leur nom, ni leur prénom, ni le nom du collège, ni la ville dans laquelle ils/elles étaient scolarisé(e)s. Aujourd'hui, le matériel de recherche compte une vingtaine de séances et représente six groupes différents, allant de la 6^e à la 4^e.

Un contexte personnel

Dès le début de mon doctorat, j'ai été surpris par l'intérêt que suscitait mon sujet de recherche auprès de mon entourage professionnel et personnel. Ce sujet semblait passionner au sens premier du terme. Cet intérêt relève visiblement du vécu subjectif de chacun de son propre parcours scolaire et de son propre rapport à l'école. Passage obligatoire pour tous, l'école est un sujet dont chacun a une expérience et à propos duquel il peut émettre des opinions et suggestions, en particulier sur la manière de lutter contre le décrochage scolaire. Ainsi, lorsque j'explique que je travaille sur les difficultés scolaires (à la fois celles des élèves et celles de l'école), chaque personne peut donner son avis, en résonance avec son propre parcours. Dans ce type de dialogue, de manière quasiment systématique, il faut dire et redire à différentes reprises les singularités de mon approche théorique, le sens de ma recherche et en expliquer le vocabulaire technique. Il n'a pas toujours été simple d'expliquer le sens de cette démarche singulière qui suscite parfois représentations et fantasmes. Cependant, ces multiples échanges m'ont amené à mieux apprivoiser mon objet de recherche au fil du temps et à porter psychiquement de façon plus solide mes choix théoriques et empiriques.

Lors des deux premières années de recherche, ces différentes rencontres ont été nourries par des lectures croisant apports théoriques et récits d'expériences cliniques, me conduisant à réfléchir sur l'effet de ma propre subjectivité dans la recherche. En d'autres termes, ma subjectivité en tant que chercheur est liée à différentes composantes telles que le thème de la recherche, mon statut et mon parcours professionnel, mes références

psychanalytiques ainsi que ma manière de faire interagir ces éléments avec les participants de la recherche (Blanchard-Laville *et al.*, 2006, p. 100). La prise en compte de cette subjectivité, « inhérente à toute observation » (Devereux, 1980, p. 30), est l'une des caractéristiques essentielles de la démarche clinique. Prendre en compte cette dimension, c'est avoir à l'esprit que la présence du chercheur sur le terrain modifie quelque chose du milieu dans lequel il s'installe et qu'il « n'observe jamais le comportement qui aurait eu lieu en son absence et qu'il n'entend pas le même récit qu'un même narrateur eût fait à un autre que lui » (*Ibid.*). Réciproquement, la situation qu'il observe a des effets sur lui-même car elle est source de mouvements contre-transférentiels. Ce que je fais et la manière que j'ai de l'entreprendre, de même que ce que j'en perçois, m'est propre. En ce qui me concerne, c'est l'instauration de lieux de parole dans l'école avec des adolescents en lien avec mon engagement comme chercheur qui induit des modifications, à la fois pour eux et pour moi, au sein même de la scène scolaire. Je me propose donc d'interroger ma propre subjectivité et de m'en servir comme outil pour appréhender mon objet dans cette recherche. En tant que clinicien, j'interprète le dire des sujets en tenant compte de mes propres fantasmes, de mes projections et de mes représentations inconscientes. Selon G. Devereux, cette rencontre entre le dire des sujets et mes interprétations cliniques peut devenir une source de connaissance et peut même être considérée « comme la voie royale vers une objectivité authentique plutôt que fictive » (*Id.*, p. 16).

Une relation particulière

Ma subjectivité s'est construite à partir de mes expériences professionnelles et personnelles antérieures. En effet, pendant une dizaine d'années, j'ai travaillé en relation avec des adolescent-es en tant qu'éducateur spécialisé. Des relations que je qualifie à la fois d'éducatives, d'accompagnantes, voire parfois de soignantes. Dans le cadre de ma recherche, la rencontre avec des sujets également adolescents était différente. De même que lors d'une prise en charge éducative, ce ne sont pas eux/elles qui étaient en demande mais moi. Je suis allé à leur rencontre en leur annonçant que je m'intéressais à ce qu'ils avaient à dire sur leur vie à l'école (« *je vous propose de participer à une recherche sur les adolescent-es à l'école* »). À chaque groupe, j'ai posé systématiquement la même question initiale : « *Qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ?* » Cette introduction les plaçait dans une position à laquelle ils ne semblaient pas habitués : celle de parler entre eux/elles mais de manière instituée au sein même du collège, en présence d'un adulte qui ne fait pas partie de l'institution. Au fur et à mesure des séances, j'ai pu construire une véritable posture de recherche bien délimitée et différente de celle que j'avais en tant qu'éducateur spécialisé. Il s'agissait de tendre vers une manière d'être plus « neutre », se démarquant d'une posture d'adulte de l'école. Le cadre a été testé par les adolescent(e)s – voire mis à mal – à de multiples reprises et dans différents groupes et toute la difficulté pour moi a

été de trouver un équilibre entre une posture à la fois d'observation et protectrice pour eux/elles.

Dans cette recherche, il s'agit avant tout d'aller à la rencontre du dire des adolescent(e)s et d'entendre ce qu'ils ont à exprimer de leur rapport aux savoirs et à l'école afin d'appréhender la question du décrochage scolaire. Mais ce dispositif à visée de recherche a également une dimension d'intervention dans la mesure où il s'inscrit dans des établissements scolaires qui sont des organisations instituées, préexistantes, ayant une fonction sociale, et où la question du décrochage scolaire est sensible. C'est un dispositif qui engage le chercheur dans une relation d'accompagnement des sujets. En ce sens, il a eu un impact, il a produit des effets sur ces adolescent(e)s, dans leur rapport à l'école, voire dans leur vie, comme le montrera la vignette présentée plus loin. Mais cette expérience de recherche a aussi fait écho à mes expériences éducatives car il m'a fallu penser en premier lieu la création de chaque groupe, puis son maintien, sa conduite et sa fin.

Mon propre rapport au savoir

« Que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ? » (Barus-Michel, 1986). Si je n'ai pas été un élève en situation de décrochage scolaire au sens du Ministère de l'Éducation Nationale, je me suis souvent demandé pourquoi j'attachais tant d'importance aujourd'hui à ce thème de recherche et à ce public en particulier, à savoir les adolescents. Il est difficile d'analyser son propre parcours scolaire. Sans être un décrocheur, il a fallu que je m'accroche, que je persiste. À la fin du collège, je ne souhaitais pas aller en seconde générale mais m'inscrire dans un parcours moins « scolaire » : une filière sport-étude. L'année suivante, de retour dans un cursus plus classique, je fis la rencontre d'un professeur auprès duquel mon investissement transférentiel fut très important. Comme je n'avais pas suivi l'option « économie » avant d'entrer en classe de première, il m'offrit des cours particuliers hebdomadaires pour rattraper le programme de la classe de seconde. En dehors du savoir scolaire qu'il m'a transmis – et dont j'ai sans doute aujourd'hui oublié l'essentiel –, ce que m'a appris cet enseignant est un savoir sur moi-même. Alors que j'étais considéré par le corps enseignant comme un élève moyen, j'ai pu rattraper en cinq mois une année entière de retard. J'ai découvert en moi-même une volonté de savoir, une soif de connaissance, au-delà de ce que j'imaginai. Je me suis mis à lire des livres d'économie, de politique et mon premier livre de Freud, *Ma vie et la psychanalyse*. Ce fut ma première rencontre avec la psychanalyse. Ce professeur d'économie m'a donné un certain goût du savoir qu'avec le recul, j'avais perçu comme inexistant jusque-là.

Si j'évoque cette illustration de mon propre rapport au savoir et à l'école, c'est qu'elle vient souvent me percuter psychiquement quand j'écoute ce que les adolescents disent de leurs relations avec les enseignants, ce qu'ils

racontent de leurs propres transferts sur eux, qu'ils soient positifs ou négatifs.

Dans l'analyse *après-coup*, je me suis interrogé sur ma propre implication : quel est le désir qui me pousse à vouloir instaurer des lieux de parole ? Quelle part inconsciente me conduit à donner la parole à ces adolescent(e)s, à vouloir combler ce qui me semble être un manque d'espace pour parler de l'école dans l'école ? Qu'est-ce que je souhaite « réparer » inconsciemment à travers ce type de démarche ? Ce désir de « réparation » me semble être en résonance avec mon ancienne profession d'éducateur et mon parcours scolaire personnel. N'étant pas enseignant et ayant accompagné plusieurs années des adolescent(e)s dans leur « raccrochage scolaire » par la mise en place de suivis personnalisés, je m'étais aperçu qu'il m'arrivait de me positionner comme un défenseur de ces jeunes. En effet, il fallait que je « défende » leurs candidatures et que je prouve en quelque sorte aux équipes pédagogiques que tel ou tel adolescent méritait une seconde, voire une troisième chance à l'école. Ainsi, l'objet de recherche sur le *décrochage scolaire* prend une autre dimension dans cette analyse. Il se révèle chargé d'enjeux psychiques qui peuvent aussi être des embûches.

Une expérience subjective de recherche

Les groupes

Ces groupes de parole, s'ils ne sont pas pensés comme thérapeutiques, sont malgré tout des lieux sensibles où il faut « prendre particulièrement soin de la parole » des sujets-adolescents, « des espaces groupaux où puissent être conduites des élaborations psychiques » (Gavarini, 2009, p. 54). Ces espaces sont conçus comme des lieux où la parole est libre et où le chercheur doit tenir un cadre clinique fort et sécurisant psychiquement pour les sujets écoutés. En effet, en m'appuyant sur les travaux de Laurence Gavarini, j'ai considéré comme centrale la place des sujets « avec les fantasmatiques et problématiques conscientes et inconscientes [...] en tant que Sujets parlant, *parlêtres*, avec les signifiants par lesquels ils s'expriment, se racontent, se présentent » (*Id*, p. 64) afin de les rendre à la fois actifs et responsables de leurs dires. Prendre soin de cette parole, c'est finalement tendre à se positionner comme cet Autre défini par Lacan comme lieu psychique, réceptacle de la parole du sujet, même si on n'y répond pas directement. Car, écrit-il, « il n'est pas de parole sans réponse, même si elle ne rencontre que le silence, pourvu qu'elle ait un auditeur » (Lacan, 1953, p. 246). Ce lieu psychique n'étant pas à entendre comme un lieu géographique mais plutôt comme une instance, une manière d'être là, au sein du groupe.

Lors de chaque séance, je commençais systématiquement la discussion avec la même consigne – « *Qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ?* » – et

j'adoptais une conduite de groupe non directive afin de permettre un échange libre entre les participants. Sans donner mon avis sur ce qui était dit, je me permettait seulement de faire des relances à partir de ce qui était avancé par les adolescent(e)s. Cette posture de chercheur, cette manière d'être là avec eux/elles s'est construite en tenant compte de ma propre subjectivité, de mes propres fantasmes, parfois aussi de mes craintes et de mes angoisses, c'est-à-dire de mes mouvements contre-transférentiels. En d'autres termes, « plutôt que de [me] réfugier derrière le confort d'une maîtrise méthodologique rigidifiée », j'ai accepté de me laisser « affecter par la réalité » observée (Gavarini, 2013, p. 4).

Dans ce choix théorique, je pars de l'hypothèse psychanalytique selon laquelle un sujet est toujours divisé par son inconscient et des mécanismes de transfert sont à l'œuvre. Pour le dire avec Lacan, « chaque fois qu'un homme parle à un autre d'une façon authentique et pleine [...] il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence » (Lacan, 1975, p. 127). Les paroles de ces adolescents – qui constituent mon matériau de recherche – prennent naissance, émergent dans une relation. Ceux-ci s'adressent à moi ou les uns aux autres avec ce qu'ils projettent inconsciemment sur le chercheur et animateur du groupe de paroles que je suis et ce que je représente pour eux. Je les écoute et tente d'analyser les paroles recueillies avec ce que je suis, ce qu'ils représentent pour moi. Dans une perspective clinique, il faut se risquer à entendre la percussion de l'inconscient de l'autre en résonance avec le sien propre. En ce qui me concerne, dans le cadre de cette recherche, la pulsionnalité et l'agressivité ont fait appel à ma propre part d'*adolescents* (Gutton, 1996), ce qu'il en reste, ce que j'en fantasme et ce que parfois même j'en revendique. Une adolescence qui renvoie aussi à une « adolescence professionnelle », pour reprendre l'expression de Louis-Marie Bossard (2009, p. 65). En effet, je considère avec le recul que mes dix années en tant qu'éducateur spécialisé étaient en quelque sorte mon enfance professionnelle et que ce changement de statut, celui de doctorant pour devenir chercheur, est une transition adolescente vers une nouvelle posture professionnelle.

Du groupe à l'effet de horde

Ce choix d'aller à la rencontre du dire des adolescents se base également sur l'hypothèse psychanalytique d'un « changement de discours à l'adolescence » qui est « marqué par la difficulté qu'éprouve le sujet à continuer à se situer dans le discours de l'enfant qui le plonge dans l'insécurité langagière » (Lacadée, 2010, p. 8). Cette *insécurité langagière* fait place notamment aux menaces fantasmatiques de destruction des uns et des autres – mais aussi parfois du groupe lui-même – auxquelles j'ai été confronté pendant certaines séances (et aussi dans la retranscription et l'écoute *après-coup* de l'enregistrement pris comme matériel de recherche) et qui m'ont laissé dans un certain effarement, voire une certaine stupeur.

C'est à partir d'un groupe en particulier que découle ma réflexion d'aujourd'hui. C'était mon premier terrain de recherche, lors de ma première année de thèse, un groupe de garçons de 5^e que j'ai beaucoup investi et que j'ai à différentes reprises, dans des communications à des colloques et des séminaires, comparé à une horde. Lors de la deuxième séance (qui faisait suite à un cours de technologie), ils sont arrivés énervés, excités. Je me suis alors dit que la séance allait être très longue et difficile à canaliser. Pour une moitié du groupe, les adolescents criaient les uns sur les autres, se menaçaient, à la limite de se frapper. Lors de cette séance, il a fallu que je sois un peu éducateur pour les séparer et les protéger. Il fallait prendre soin d'eux à ce moment précis car l'instance groupale était devenu un Moi très archaïque et destructeur (Anzieu, 1984, p. 38). Ce conflit a même débouché sur le départ d'un des adolescents en pleurs, que j'ai accompagné à la Vie Scolaire du collège. Une fois qu'ils se sont calmés, j'ai pu engager une conversation sur les causes de ce que je nomme *hic et nunc* une « dévoration du groupe ». Dans l'instant, il m'a semblé qu'il s'agissait de comprendre les raisons de ce chaos, de mettre en mots les maux du groupe. Pour cela, je leur ai posé la question suivante : « *qu'est-ce qui vous arrive ?* » Au lieu de leur confier ce que je ressentais et comprenais de la situation à ce moment-là, j'ai souhaité comprendre, à partir de leurs vécus subjectifs et de leurs récits, ce qui se passait.

Dans mon analyse *d'après-coup*, ce que je comprends comme une « dévoration » est apparu à la suite de ce qu'ils m'ont rapporté d'une insulte proférée par le professeur de technologie dans le cours précédent à l'adresse de ce petit groupe d'adolescents. Ce professeur les a traités « *d'imbéciles* » pendant le cours. Cette insulte était insupportable pour eux. Alors que je pensais qu'ils étaient énervés contre leur enseignant, ils se sont en fait mis à chercher qui d'entre eux était l'imbécile. Et pour être sûr de ne pas l'être soi-même, il fallait *dévorer* les autres, les juger comme étant le(s) imbécile(s) du groupe. Cela a entraîné un tel chaos que même la retranscription de la séance fut difficile et compliquée pour moi : je me suis demandé parfois si je pourrais aller au bout et elle me prit trois à quatre fois plus de temps que les autres. Je me suis questionné sur l'impact d'une telle invective de l'adulte représentant le cadre et la Loi, à la fois réelle et symbolique dans l'école, sur ces adolescents qui ont qualifié à deux reprises leur collège de « *jungle* » et où ils étaient des « *fauves* ». Comment, en tant que chercheur, à ce moment précis, me positionner ? Comment entourer, canaliser les pulsions destructrices d'un groupe d'adolescents tout en tenant compte du fait que je suis là en tant que chercheur, extérieur au collège ? Quelle attitude adopter alors que je leur avais affirmé que je ne dirais rien de ce qui se passe dans les séances et que je ne les verrais que cinq fois, alors qu'un des adolescents était sorti et qu'un tel débordement pulsionnel aurait probablement des conséquences dans leur vie quotidienne au collège ? Ce questionnement s'est accentué lors de la séance suivante où l'un d'entre eux est arrivé avec une attelle à la jambe et un autre avec un

œil gonflé. Était-ce là deux marques sur le corps faute de lieu pour parler à l'école ? C'est cet instant qui m'a amené à me dire que ces lieux de conversations pouvaient avoir un effet réel sur leur vie à l'école, même si le groupe de parole n'avait pas suffi à empêcher qu'ils en viennent aux mains.

Cet exemple vient à l'appui selon moi l'une des hypothèses de ma thèse, à savoir qu'il y a urgence à instaurer des lieux pour parler *de l'école dans l'école* pour ces adolescents aux prises avec leur vécu scolaire. Cette expérience m'a également permis d'interroger les conséquences d'un tel chaos par rapport au possible décrochage de certains élèves, mais aussi de questionner ma subjectivité dans la recherche : qu'est-ce qui me pousse, en tant que sujet, à prendre cette place ? Qu'est-ce qui, pour moi, est de l'ordre de l'*insupportable* dans ces situations ? Comment puis-je *supporter* le groupe, y compris parfois à mon *insu* ? L'un des enjeux de ma recherche clinique en sciences de l'éducation auprès d'adolescents se trouve peut-être ici : mon désir de leur permettre de construire une parole symbolisante sur la question de l'école et des savoirs, d'en prendre soin et d'accepter d'en être le garant.

Dans cette recherche auprès d'adolescents, l'enjeu n'est pas de mettre un voile sur un autre discours, celui de l'adulte, du professeur ou de l'institution. Ma posture clinique – telle que je la conçois – consiste à prendre en compte la parole de l'adolescent, être au plus près de son dire, de son discours, afin d'être à l'écoute de son désir, en particulier son désir d'école et/ou de savoirs. La parole est « l'objet d'échange originel » (Lacan, 1978, p. 303) qui permet au sujet d'advenir, mais aussi de se faire entendre, car « c'est toujours au joint de la parole, au niveau de son apparition, de son émergence, de sa surgescence, que se produit la manifestation du désir » (*Id.*, p. 273).

Un groupe de filles de 4^e témoignait notamment du vécu de cette absence de parole entre elles et les adultes de l'école. Au cours d'une discussion, je leur demandais si elles pouvaient parler de leurs problèmes à leurs professeurs. Elles ont répondu que cela ne les intéressait pas : « *ils s'en fichent* », dira l'une d'elle, alors qu'une autre ajoutera en imitant l'un d'eux : « *il va faire oui oui oui [...] en gros j'm'en fous* ». À la question de savoir s'il y avait une psychologue ou une infirmière dans l'école, seules deux adolescentes connaissaient les jours de présence de l'infirmière et affirmaient qu'il n'y avait pas de psychologue. Dans un autre groupe de 5^e, dans un autre collège, la place de cette infirmière semblait pouvoir combler cette faille langagière, à savoir le manque d'un lieu pour parler de l'école dans l'école. Ce moment les a conduites à discuter de leurs liens avec les adultes du collège. Elles ont pu aborder ainsi une réflexion autour de la place des adultes dans et hors du collège. À plusieurs reprises, à travers des témoignages, il m'a semblé entendre une demande implicite de leur part de pouvoir parler, de manière instituée, dans l'école.

Cela m'a conduit à réfléchir sur ma posture dans ces moments de la recherche : comment intervenir dans un groupe d'adolescent(e)s dans un collège, sur un temps aussi court en pensant déjà à la séparation alors que je viens tout juste d'arriver ? Tandis que dans mon ancienne profession d'éducateur, la durée d'une prise en charge était inconnue à l'avance, dans le cadre de la recherche, je suis présent entre trois et cinq fois. Il fallait donc dire et redire à chaque séance où nous en étions de nos rencontres, les rassurer régulièrement sur la finalité de celles-ci et insister sur ma neutralité en tant qu'adulte ne faisant pas partie du collège ainsi que sur la confidentialité. Il fallait trouver cet équilibre, cette distance relationnelle rapidement, afin qu'une confiance s'instaure sans pour autant susciter trop d'attachement de leur part étant donné la brièveté du temps passé ensemble. Un attachement qui pour certain(e)s n'a pas toujours été évident. Il n'a pas été facile, pour certaines filles notamment, de comprendre la nature du lien. Ainsi dans un groupe, le dernier jour, l'une d'entre elles m'a demandé si je pourrais revenir pour l'emmener à la Tour Eiffel. À cette demande, exprimée hors enregistrement dans la cour de récréation une fois la séance terminée, j'ai répondu que ce n'était pas prévu. Cette jeune adolescente me rappela tout au long des séances le type d'adolescentes que j'ai pu suivre en tant qu'éducateur spécialisé durant toutes ces années.

L'analyse clinique des retranscriptions ou l'après-coup

L'analyse dans l'*après-coup* s'appuie, pour moi, à la fois sur l'apprentissage de la posture de clinicien éclairé par l'enseignement de la psychanalyse – que ce soit au niveau universitaire ou au niveau de l'élaboration collective au sein de groupes de travail s'appuyant sur la psychanalyse² – et sur une expérience en tant que sujet analysant me soumettant à un travail à « même (mon) corps » (Freud, 1925, p. 5). De cet engagement découle une posture clinique qui consiste à accueillir la parole du sujet, d'entendre les dires, les mi-dits, les non-dits et les impossibles à dire de l'autre. Il s'agit de prendre cette parole comme point d'appui afin de construire un savoir scientifique sur ces questions qui me portent : le rapport à l'école et aux savoirs et leur(s) lien(s) possible pour penser le décrochage scolaire à l'adolescence.

Ma démarche clinique de recherche s'organise en quatre temps principaux. La première phase est bien entendu le déroulement des Groupes de Paroles avec les adolescents (enregistré suite à l'accord préalable des participants). Puis, chaque séance a été retranscrite dans la semaine qui suivait son déroulement. Il s'agissait d'être le plus fidèle possible aux dires des adolescent(e)s, ce qui n'était pas toujours simple. En effet, dans un groupe, il arrive que deux ou plusieurs membres parlent en même temps, que certains crient, que d'autres parlent tout bas, se lèvent pour aller voir un autre membre de l'autre côté du cercle. L'appareil d'enregistrement étant au

2. Voir notamment les travaux du Centre Interdisciplinaire sur l'ENfant (CIEN) : <http://www.lacan-universite.fr>

centre, il était parfois difficile voire impossible d'entendre ce que les participants se disaient (notamment les apartés entre deux membres du groupe à voix basse). La retranscription d'une séance de cinquante-cinq minutes a pris chaque fois plusieurs heures. En même temps, cette difficulté initiale s'est avérée par la suite un atout considérable car j'ai pu m'imprégner totalement des séances.

Deux à trois mois plus tard, j'ai réécouté chaque séance en prenant des notes sur un carnet. J'écrivais alors tout ce qui me venait à l'esprit en essayant de ne rien réfréner. Ces notes restent confidentielles car non anonymes et font appel à l'exercice de l'association libre. Ce travail d'écoute m'a permis pour chaque séance de faire ressortir mon sentiment général et d'en dégager les traits principaux pour moi. Ce long travail m'a également permis de m'imprégner psychiquement et d'être à l'écoute de mes mouvements contre-transférentiels. Il a été un passage indispensable qui m'a permis d'être dans une analyse sensible de mon vécu de la recherche. Bien évidemment, mon ressenti n'a pas été le même d'un groupe à l'autre et je dirais également d'une séance à une autre dans un même groupe. La retranscription de la séance précédemment évoquée où les adolescents cherchaient à savoir qui était l'imbécile a été particulièrement éprouvante et m'a pris plusieurs jours, alors que cela ne me prenait en moyenne que sept à huit heures, notamment parce qu'il m'était insupportable de me confronter à nouveau à ce moment. Si je reprends une analogie en résonance avec le thème de ma recherche, je dirais qu'il a fallu que je *m'accroche* pour aller au bout de cette retranscription. Comme je l'ai précisé, ce qui rend ce travail analytique passionnant pour moi, c'est la rencontre entre le chercheur-clinicien que je suis et ces adolescents. L'adolescence – que je considère avec P. Gutton à la fois « comme un obstacle au changement et un ensemble dynamique incontournable de la vie » (Gutton, 1996, p. 13) – est une sorte d'entre-deux où le sujet tente une transformation psychique tout en revendiquant une certaine place dans son enfance qu'il a parfois du mal à quitter. Cette situation a été particulièrement sensible avec les différents groupes de filles qui évoquaient leur nostalgie de l'école élémentaire et parfois également maternelle, en énumérant les avantages qu'elles y trouvaient, tels que le droit à la nourriture (les bonbons et goûters), le temps de la sieste, les jeux ou encore l'absence de devoirs à la maison. Mais dans ce groupe de garçons comparé plus haut à une horde, cet obstacle au changement a été pour moi mis en scène dans cette dévoration « *des lions* », pour reprendre les termes de l'un d'entre eux : « *les garçons c'est comme des lions* » alors que « *les filles, c'est tout doux* ». Puis d'ajouter que « *le collège c'est parfois la jungle* ». Il m'a semblé qu'à ce moment précis, le groupe était venu transformer le comportement à la fois des adolescents mais aussi le mien. En effet, dans une confusion des places, j'ai dû sortir du cadre idéalement fantasmé (à savoir un groupe de parole tranquille et structuré avec des adolescents) pour, dans un premier temps, me lever afin de séparer deux adolescents qui voulaient se taper dessus (d'où l'idée de

dévoration) puis accompagner à la Vie Scolaire l'un d'entre eux qui, à ce moment précis, *décroche* du groupe. Ce moment illustre un aspect de mon implication de chercheur : les effets produits/induits par la mise en place d'un dispositif particulier qui était guidé par mon propre désir d'offrir des lieux de parole à des adolescents et de les écouter.

Vient enfin l'étape de l'analyse de contenu clinique, qui est intervenue pour moi lors de la troisième année de doctorat, une fois terminé le travail de terrain, avant la rédaction de la thèse. Pour ce travail qui s'est déroulé sur quatre mois, j'ai créé deux tableaux d'analyse en reprenant chaque séance. Ces tableaux se sont dessinés au fur et à mesure des écoutes cliniques. Il s'agissait de repérer quels étaient les thèmes abordés par les adolescent(e)s dans les séances et de noter leurs préoccupations redondantes. Si un sujet n'était pas ou peu abordé, cela ne signifiait pas pour autant qu'il était inintéressant ou non préoccupant pour eux/elles, l'absence de dire venant également signifier quelque chose. Le risque d'un tel travail était d'en rester au plan factuel, de mettre de côté l'Inconscient du sujet et du groupe avec ses dimensions transférentielles et contre-transférentielles. Mais les liens entre mes associations libres lors de l'écoute précédente et mes différentes lectures m'ont permis de dégager du sens, dans un mouvement perpétuel d'aller et retour entre la théorie et le matériel empirique.

Cette analyse de contenu, dans une écoute subjective, m'a permis d'élaborer et de dégager les fils rouges de chaque séance. Ce qui achoppe à mon oreille m'est singulier. Je suis attentif aux signifiants utilisés par les adolescents en tenant compte des effets qu'ils produisent sur moi. Ce que je capte et ce que je note est influencé par mon contre-transfert. Ce sont ces effets contre-transférentiels, entendus comme la « somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions » (Devereux, 1980, p. 75) du chercheur qu'il faudra que j'analyse dans la suite de mes travaux de recherche car, comme l'écrit C. Blanchard-Laville, « c'est le contre-transfert du chercheur qui est exposé comme fil méthodologique majeur et permet les avancées du travail sur les objets étudiés » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005). Ce contre-transfert est un atout précieux pour être au plus près de la sensibilité du dire de l'autre, non pas entendu comme une donnée brute mais plutôt comme une valeur symbolique importante. Il peut être source de connaissance, voire même, selon Devereux, « scientifiquement plus productif en données sur la nature humaine » (Devereux, 1980, p. 15). Pour le dire autrement avec Chantal Costantini, mes propres mécanismes psychiques « se dévoilent en même temps que se forment les mises en sens » avec ce que je perçois des mécanismes psychiques des sujets que je rencontre (Costantini, 2009, p. 102).

Conclusion

Cet article a tenté de présenter mon questionnement autour de mon engagement dans la recherche, notamment sur les différentes dimensions de ma subjectivité engagées dans la rencontre avec des adolescent(e)s en instaurant de lieux de parole dans des collèges. Cette réflexion s'inscrit dans une période de transition professionnelle entre le monde éducatif et le monde de la recherche sur l'éducation. Ce changement de « costume », de posture, m'a conduit, en tant que jeune chercheur, à modifier petit à petit ma manière d'être là, auprès d'adolescent(e)s. Encore une fois, je redis qu'il ne s'agit pas ici d'être thérapeute mais de prendre soin d'une parole. Cette parole est d'autant plus sensible qu'elle est celle d'un sujet adolescent en construction qui « se décroche » du monde infantile pour accrocher un monde social et scolaire où il doit lutter pour ne pas « décrocher ». Ce décrochage-réaccrochage sensible doit, me semble-t-il, questionner le chercheur qui souhaite justement interroger ce signifiant de *décrochage scolaire*. Un travail réflexif qui est encore en mouvement aujourd'hui pour moi et qui s'élabore au fur et à mesure de l'écriture de ma thèse en sciences de l'éducation.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'Inconscient : l'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, 377, 801-804.
- Becker, H.S. (1963). *Outsiders*. Paris : Éditions Métailié, 1985.
- Beillerot, J. (1979). Le savoir, rapport et appropriation. *Éducation permanente*, 47, 45-51.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P. et Gavarini, L. (2006). Éthique et recherches cliniques. *Recherche et formation*, 52, 91-103.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Bossard, L.-M. (2009). Enseignants débutants : de « l'adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». *Cliopsy*, 2, 65-77.
- Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Freud, S. (1920). Pour introduire la discussion sur le suicide. In *Résultats, idées, problèmes, tome I, 1890-1920* (p. 131-132). Paris : PUF, 1998.
- Freud, S. (1925). Préface du livre de A. Aichhorn. *Jeunes en souffrance : psychanalyse et éducation spécialisée* (p.5-7). Nîmes : Éditions du champ social, 2005.
- Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. Congrès de l'AREF, inédit.
- Goffman, E. (1963/1975). *Stigmates*. Paris : Editions de minuit.

- Gutton, P. (1996). *Adolescents*. Paris : PUF.
- Lacadée, P. (2010). *Le malentendu de l'enfant : que nous disent les enfants et adolescents d'aujourd'hui ?* Paris : Éditions Michèle.
- Lacan, J. (1953). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In *Écrits, I.* (p. 235-321). Paris : Le Seuil, 1999.
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, Livre I : Les Écrits techniques de Freud*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, J. (1978). *Le Séminaire, Livre II, Le Moi dans la théorie de Freud et dans la technique psychanalytique*. Paris : Le Seuil.
- Vincent, H. (2012). Du rapport au savoir : un exercice. *Clipsy, 8*, 93-107.

Vincent Gevrey

Laboratoire CIRCEFT, CLEF-apsi
Université Paris 8 Vincennes St Denis

Pour citer ce texte :
Gevrey, V. (2016). Une expérience de chercheur
clinicien. *Clipsy, 15*, 73-86.