

Quels objets de désir au collège ? Éléments d'analyse d'un groupe de réflexion avec des enseignants

Mej Hilbold et Patrick Geffard

Cet article prend sa source dans une recherche collective de l'équipe « Clinique de l'éducation et de la formation, approches psychanalytique, socio-clinique et institutionnelle (CLEF-apsi) » de l'unité de recherche CIRCEFT, université Paris 8. Cette recherche, intitulée « S'arrime à quoi ? – Liens, paroles, rapport au savoir des adolescents décrocheurs », a été cofinancée par la Fondation de France et le Conseil Régional d'Île-de-France, elle a été conduite en partenariat avec l'association Valdocco d'Argenteuil.

Elle a donné lieu à la mise en œuvre et, pour partie, à la conception de différents dispositifs de recueil de données, dans des collèges et associations partenaires, sur plusieurs sites en région Île-de-France : groupes de parole et entretiens individuels avec des collégiens ; observations en classe ; entretiens à médiation par le dessin avec des collégiens ; travail sur des rapports d'incidents rédigés par des enseignants ; groupes de réflexion avec des professionnels exerçant en collège et organisés sur le modèle des groupes d'analyse clinique de la pratique professionnelle (Blanchard-Laville et Fablet, 2000). C'est ce dernier volet qui fait l'objet de notre article.

L'une des questions qui soutiennent notre recherche porte sur la présence potentielle de processus réciproques de ce que nous nommons le « désarrimage scolaire », du côté des adolescents comme de celui des professionnels ou, ainsi que le formule François Le Clère (2013), sur la possibilité que certains adolescents « décrochent les équipes ». Nous en avons eu de nombreux exemples sur des terrains où l'impuissance ressentie par l'équipe enseignante à l'égard des élèves pouvait se manifester selon des registres très agressifs¹.

Mais ce qui est présenté dans cet article échappe à première vue à cette série d'exemples, ce qui a constitué une première surprise pour nous. Cependant, dans sa singularité, le travail conduit avec l'équipe d'enseignants que nous allons présenter s'inscrit bien dans la continuité des résultats obtenus sur d'autres terrains. Après avoir décrit notre dispositif et les sujets rencontrés, nous rendrons compte des thèmes que nous avons retenus comme principaux vecteurs d'analyse des positions subjectives professionnelles ou des modes de relation aux élèves mis en jeu par les enseignants.

1. Un travail en cours, mené par Laurence Gavarni et Mej Hilbold sur des « rapports d'incidents » rédigés au sujet d'élèves d'une classe de 3e dans un autre collège est particulièrement éclairant sur cette question.

Présentation du dispositif

Dans le collège concerné par cet article, le dispositif est porté par deux chercheurs, un enseignant-chercheur titulaire et une doctorante, un homme et une femme. Lors des recherches conduites par notre équipe, c'est une constante de travailler en binômes lorsque nous mettons en place des dispositifs tels les groupes de réflexion ou les groupes de parole, pour des raisons qu'il est utile de préciser. En effet, cette recherche collective prend sa source dans des hypothèses construites par plusieurs membres de l'équipe lors d'une précédente étude sur la construction identitaire adolescente², laquelle avait vu se déployer plusieurs groupes de parole adolescents déjà animés par des binômes. La première cause de la création de binômes d'animateurs était alors la formation des doctorants, mais les résultats obtenus dans les dispositifs groupaux avaient consolidé la volonté de poursuivre selon cette démarche. En effet, celle-ci avait montré la richesse de l'analyse des matériaux découlant des processus transférentiels liés à la mise en présence d'un couple d'animateurs adultes avec le groupe des adolescents. De plus, tous les chercheurs ayant participé à cette première recherche s'étaient félicités de pouvoir s'appuyer sur des regards croisés, permettant de mettre à l'épreuve les hypothèses individuelles et ouvrant à une élaboration plus collective des résultats. Le choix de maintenir la double animation, associant un chercheur expérimenté et une chercheuse en apprentissage, s'ancre donc dans cette première expérience, mais les modalités de sa réalisation ont fait l'objet d'interprétations et d'ajustements par celles et ceux qui étaient amenés à travailler ensemble pour la première fois.

Nous avons mis en place des séances de travail avec une équipe d'enseignants en collège qui ont été présentées comme ayant quelques liens avec ce qui est souvent désigné comme « analyse de la pratique professionnelle ». Ce travail a d'abord été proposé à la direction du collège comme le projet de mener ensemble, enseignants ou autres professionnels du collège et chercheurs de notre équipe, une réflexion qui porterait sur les phénomènes de « désarrimage » chez les adolescents, du point de vue des enseignants, à partir de leur expérience professionnelle. Nous n'étions donc pas véritablement dans un dispositif d'analyse de la pratique, d'orientation Balint par exemple, mais plutôt dans un dispositif qui s'en inspirait tout en visant un autre but, celui de la production d'une réflexion commune sur le thème du « décrochage scolaire ».

Dans cet établissement qui compte une trentaine d'enseignants, une réunion de présentation de la recherche, en présence de la principale et de la principale adjointe, a réuni douze d'entre eux. Huit personnes se sont portées volontaires pour ce travail, sept enseignants et une Conseillère principale d'éducation. Quatre séances d'environ quarante minutes ont ensuite eu lieu entre janvier et mars 2014, auxquelles ont participé, selon les séances, quatre à cinq professionnels du collège, plus les deux

2. Recherche « Copsy-Enfant » (ANR Appel Blanc 2005), portée par les universités de Strasbourg et Paris 8, dont le volet « Les constructions identitaires et subjectives chez les adolescents : problématique des genres et problématique des générations dans le champ scolaire » avait été pris en charge par l'équipe clinique de Paris 8.

animateurs du groupe, enseignants-chercheurs de Paris 8 et auteurs de cet article.

Le groupe ne s'est donc jamais totalement stabilisé, mais deux enseignants ont participé à l'ensemble des séances et trois autres ont été présents à trois séances sur quatre. En termes de répartition « genrée » du groupe de professionnels du collège – puisque nous retenons cet axe d'analyse dans notre réflexion –, la première séance a rassemblé une femme et quatre hommes, durant les deux suivantes le groupe était composé de deux femmes et trois hommes, tandis qu'à la dernière séance étaient présents deux femmes et deux hommes.

Chacune des séances a été enregistrée avec l'accord de l'ensemble des participants. Le cadre de travail offert s'inspirait de celui des groupes d'analyse clinique d'orientation psychanalytique de la pratique professionnelle (Blanchard-Laville et Fablet, 2001), mais le dispositif a été adapté aux impératifs de temps ainsi qu'à la relative instabilité du groupe. Lors de la première séance de travail, nous avons notamment indiqué que nous nous inscrivions dans une démarche clinique plutôt qu'hypothético-déductive et que nous proposons donc de conduire ensemble une réflexion, dans l'espoir de pouvoir produire, dans un second temps, des propositions de compréhension autour d'enjeux relatifs au phénomène de « décrochage » constaté chez certains adolescents. Nous avons présenté des modalités de travail basées avant tout sur la sollicitation des processus associatifs et non pas sur la mise en œuvre d'exposés présentant ce qu'il faudrait faire, ne pas faire ou ce qui aurait dû être fait.

Les changements en termes de participants nous ont toutefois conduits à adapter nos modalités de reprise d'une séance à l'autre, comme ils nous ont écartés de modalités d'échanges permettant que les évocations de situations et les associations se centrent sur un exposé singulier par séance. En effet, le groupe n'étant pas stable en ce qui concernait ses participants, il n'était guère possible de prévoir avec certitude une évocation de situation par personne au fil des séances ou bien un retour à la séance suivante en direction de ce qui avait été précédemment exposé.

À la suite des séances, notre tandem d'animateurs se retrouvait pour « débriefer » et les notes prises à cette occasion servaient de base pour une « reprise » au début de la séance suivante, que l'animatrice a prise en charge. En effet, nous nous étions mis d'accord sur le fonctionnement de notre binôme, étant donné qu'elle était novice dans l'animation de tels groupes et que son collègue en avait une longue expérience. Il a donc pris les rênes de l'animation et elle a suivi sa direction, tout en gardant le rôle de la reprise de chaque séance. Cette répartition des tâches et des rôles a certainement joué dans le déroulement même des séances, comme nous le soutiendrons plus loin.

Voici donc ce qu'il nous a été possible de dégager au stade actuel de notre élaboration, à partir de quatre thèmes retenus lors de l'analyse des

matériaux de recherche recueillis et d'un retour réflexif de notre part sur notre tandem d'animateurs.

Espaces internes et externes

Le premier thème, nous le désignons comme celui de l'apparition dans les discours des enseignants de certains questionnements ou de certaines évocations concernant des espaces internes et externes, en particulier à partir de propos concernant les espaces du collège et de la famille, mais aussi à travers la question d'une possible « intrusion » des enseignants dans l'espace privé de l'adolescent. Cette question est présente d'une manière relativement sous-jacente dès la première séance et elle se poursuit sous différentes formes au fil du temps, pour atteindre un niveau de formulation explicite lors de la dernière séance.

Ce qui est alors convoqué, c'est la figure d'un enseignant se déplaçant jusque dans l'espace privé des familles, sonnant à la porte de l'appartement, entrant dans le lieu de vie du collégien et de ses parents. Deux histoires sont racontées au cours de la quatrième séance, selon des modalités énonciatives qui les élèvent pratiquement au rang de légendes.

« C'était il y a dix ans / on en parle encore aujourd'hui » dit le participant qui fait le récit de la manière dont il a lui-même accompagné un élève jusqu'à son domicile familial pour réclamer les 13 euros que les parents lui devaient pour la photo de classe. Ce premier récit est suivi d'un second, concernant un ancien enseignant aujourd'hui à la retraite, mais toujours en relation forte avec ce collège où il a fait l'essentiel de sa carrière. La scène relatée est celle où ce professeur s'est un jour rendu au domicile d'une famille, a rebranché le téléphone qui semblait ne plus fonctionner et a déclaré : *« voilà / c'est là que ça se branche et maintenant quand je vous appellerai / vous pourrez répondre »*.

D'une part, cette figure de l'enseignant intervenant à domicile nous a semblé être évoquée selon des modalités mettant en scène une forme de transmission de génération en génération, en particulier entre l'enseignant à la retraite « rebrancheur de ligne téléphonique » et celui qui faisait le récit. D'autre part, lors de l'audition de ces deux histoires, nous avons eu l'intuition que se jouait devant nous une transmission du même ordre entre deux des participants du groupe, l'un étant plus ancien dans la profession que l'autre. En effet, celui que nous avons perçu comme étant le récepteur de cette transmission avait vivement réagi à la question de la prise en compte de la vie privée et familiale des élèves par les enseignants. Il s'était écrié au début de la séance : *« Moi j'adore ! »*.

Il faut par ailleurs relever que la possible intrusion de l'enseignant dans l'espace privé des familles est diversement investie : tandis que l'enthousiasme semble être suscité chez certains membres du groupe, c'est

l'embarras qui apparaît chez d'autres, comme lorsque l'une des participantes nous dit : « *parfois par rapport à ce qui peut se passer à l'extérieur moi j'ai du mal à me positionner* ».

En liaison avec les récits qui précèdent, les enseignants nous ont également fait part des objections exprimées par certains élèves face à ce que les professeurs nomment la « *porosité* » entre les deux mondes, celui du collège et celui de l'espace à la fois familial et social. Mais ces objections sont vite balayées par la nécessité, en tant qu'enseignant dans ce type de collège, de « *donner plus* » que le simple cours. La connaissance de la vie privée de l'adolescent, de son histoire ainsi que de ses problèmes familiaux ou sociaux, doit, selon l'opinion alors exprimée par deux enseignants, permettre au professeur d'ajuster le regard porté sur l'élève, de le « *comprendre* ». Est alors donné l'exemple d'une élève harcelée par des camarades sur le chemin du collège et qui, par ailleurs, se montrait très désagréable en cours. C'est la connaissance des difficultés rencontrées par l'adolescente en dehors du collège qui aurait permis de comprendre l'attitude qu'elle manifestait une fois dans les murs. L'idée exprimée à ce moment-là est que ce serait cette connaissance qui permettrait aux professeurs de montrer à l'élève qu'ils se trouvent « *de son côté* », ainsi qu'ils le formulent.

Nous notons que, selon les récits qui ont été faits sur le thème des espaces, c'est toujours l'enseignant, et lui seul, qui est mis en scène comme se trouvant en position de maîtrise de la circulation entre les territoires privés, d'une part, et professionnels ou publics, d'autre part. C'est l'enseignant qui paraît être imaginé comme dessinant lui-même les limites et les frontières des deux mondes, et c'est également lui qui serait en possibilité de décider des éventuelles « *traversées des frontières* », ces passages de limites relevant éventuellement d'une dimension de « *transgression* ».

Une position exhibitionniste de l'enseignant : se donner à voir, être « enviable »

La supposée position de maîtrise de l'enseignant, nous l'entendons à nouveau lorsqu'il est question d'une sorte d'inversion dans la prise en compte de la vie privée, lorsqu'il n'est plus question du domaine privé des familles, mais de celui de l'enseignant. Ce sont alors certaines formes de « *monstration* » de la vie privée de l'enseignant qui prennent le devant de la scène. Sur ce thème, il est à nouveau énoncé par l'un des participants que c'est l'enseignant qui « *gère* ». Comme le dit l'un des professeurs à propos du fait de montrer aux élèves certains éléments de sa propre vie privée : « *ce sont des démarches qui sont intrusives effectivement / ils rentrent dans notre vie privée mais on le gère pour l'orienter vers un / vers quelque chose d'intéressant* ».

L'un des enseignants va jusqu'à exposer l'idée que, selon lui, il s'agit de se mettre en position d'objet désirable pour l'élève, sur le plan de la vie sociale, de la position sociale comme de la vie culturelle et qu'il s'agit donc de montrer aux élèves que « *ça peut être sympa de pas simplement connaître la PlayStation et Cristiano Ronaldo* ».

Ce discours évoquant une forme d'« intrusion » des élèves dans la vie privée de l'enseignant ou, a minima, une mise en contact des élèves avec certains aspects de la vie privée de l'enseignant, convoque une idée d'ouverture vers l'ailleurs de la cité, cette ouverture étant représentée par la personne de l'enseignant au-delà de sa pratique professionnelle dans le cadre du collège. Selon l'un des participants, les élèves sont censés être demandeurs de ces modalités de relation avec l'enseignant et ce serait à partir de cette demande que le professeur pourrait en quelque sorte « reconnaître » qu'il lui faut donner plus que son cours.

Lorsqu'il est question de cette position fort démonstrative que l'enseignant pourrait avoir à tenir au-delà de l'acte d'enseignement, l'un des participants du groupe déclare que laisser les élèves entrer en contact avec certains éléments d'ordre privé chez l'enseignant, « *c'est leur montrer aussi qu'on peut être quelqu'un de / d'agréable d'envia- / de / de / quelqu'un d'appréciable pour eux et en même temps pas partager exactement tout leur / tout leur délire / toute leur / toute leur / toute leur violence* ».

Il nous apparaît que l'enchaînement entre les termes *agréable*, *enviable* (qui a d'ailleurs le statut d'un lapsus si l'on prête attention à l'énonciation) et *appréciable* donne quelques indications sur la difficulté de positionnement de celui qui énonce, alors même que ses propos paraissent se dérouler selon un mode déclaratif venant affirmer la certitude quant à la place à occuper. L'apparente assurance avec laquelle il est énoncé qu'il conviendrait d'entrer en contact sur un mode privé avec les élèves est mise à mal par une énonciation qui peine à trouver les termes adéquats, aussi bien au sujet de la position qu'il s'agirait d'adopter que de ce qu'il conviendrait d'échanger ou pas avec les élèves. La positivité supposée désirable de la personne de l'enseignant est aussi opposée dans cette formulation au « *délire* » et à la « *violence* » des élèves.

La recherche de liens avec les élèves par le tête-à-tête, le face-à-face, voire le corps-à-corps

Le corps-à-corps, au sens de la prise en compte du corps dans la relation avec les élèves, n'est jamais abordé de manière véritablement directe, même si ce thème parcourt lui aussi l'ensemble des séances. Il est essentiellement présent en creux dans le discours des enseignants, par exemple sous la forme du déni de la violence potentielle du côté de l'enseignant, comme lors de la deuxième séance où l'un des participants rappelle le peu de formation reçue sur le plan de la conduite d'une classe en

revenant sur ce qui lui avait alors été conseillé en cas de difficulté. « *Si un élève vous pose un problème vous ne devez pas le toucher* » avait indiqué un formateur. L'enseignant précise que la question qui avait suivi cette affirmation fut : « *oui mais s'il se lève pour nous en coller une* ». Mais cette question ne reçut pas de réponse ce jour-là et quand l'enseignant évoque la scène, c'est l'éventualité d'un passage à l'acte de sa part qui semble flotter dans ses propos.

Lors de la quatrième séance, le thème du corps réapparaît sous une forme sexualisée et à travers un déplacement dans la narration d'un moment de classe où le professeur avait demandé aux élèves d'écrire « *une rédaction où ils devaient raconter un événement de leur enfance qui les avait marqués et transformés* ». Cet enseignant dit alors avoir été surpris par certains contenus, en particulier par le texte d'une adolescente qui racontait des attouchements subis dans l'enfance. Dans le récit qu'il fait au groupe, après avoir indiqué qu'il avait commencé en corrigeant les fautes d'orthographe dans le texte produit par l'élève, l'enseignant enchaîne avec « *d'un seul coup il m'a baissé ma culotte / y a deux t à culotte ah oui, mais bon voilà on sait pas trop quoi en faire [...] j'en ai parlé avec l'élève, j'ai expliqué que mon but c'était pas de tout raconter à tout le monde et de mettre en branle un système qu'elle avait évité jusque-là [...] et puis j'ai j'ai j'ai confié l'bébé ensuite à / à la conseillère d'orientation psychologue et puis il y a eu un travail de fait [...] ça a duré un an* ».

En revanche, et contrairement au corps-à-corps, les tête-à-tête ou les face-à-face avec les élèves sont revendiqués par les enseignants comme des moments privilégiés, susceptibles de favoriser des formes de mises en liens entre enseignants et élèves se distinguant de celles qui adviennent durant les temps de classe. Ces occasions de rencontres ne sont donc pas évoquées à partir des situations formelles d'enseignement, mais elles sont décrites comme se déroulant soit à l'occasion d'activités complémentaires à la situation de cours, en particulier les moments de soutien ou le temps des « clubs », soit à l'occasion de « croisements » dans des lieux que l'on peut qualifier d'interstitiels, devant les portes des salles de classe ou dans les couloirs et les escaliers. Selon un avis partagé dans le groupe, ce sont ces moments qui permettraient la « *compréhension* » entre enseignants et élèves.

Ce que l'une des participantes énonce ainsi : « *ils nous voient différemment / on a une autre relation avec eux / c'est ça qu'ils aiment / cette relation privilégiée presque en tête-à-tête* ». L'une de ses collègues approuve et renchérit en ajoutant « *c'est vrai parce qu'on a pas du tout la même attitude j'ai pas du tout la même attitude pendant le club que pendant les cours même si c'est pas neutre non plus* ».

Tous les membres du groupe sont responsables de moments de soutien ou d'activités proposées au sein de « clubs » thématiques, des tâches qu'ils conduisent sur la base du volontariat en complément de leurs actions

d'enseignement. Ces pratiques professionnelles sont largement évoquées par les enseignants, en particulier lors des troisième et quatrième séances. Au commencement de ces évocations, il nous a semblé qu'un espace particulier de rencontres avec les élèves se profilait, distinct à la fois de l'activité ordinaire d'enseignement comme des moments où se produisent les croisements les plus informels. Lors de ces moments que les enseignants évoquent en nous disant « *qu'en soutien, ils [les] voient plus détendus* », que le temps du club est un temps « *plus léger plus facile* » ou que, lors de ces modes de travail, les collégiens « *ont de l'appétit* », la rencontre entre élèves et enseignants semble se faire autour d'objets potentiellement aptes à devenir des objets communs ou au moins partagés. Pour le dire autrement, nous nous attendions, à partir de l'évocation des « clubs » en particulier, à ce que ces pratiques soient perçues comme susceptibles d'instituer le savoir comme objet désirable. Mais nous nous sommes assez vite aperçus qu'il n'en allait pas ainsi.

Si les clubs sont décrits comme porteurs de caractéristiques favorables à la rencontre et à l'investissement des élèves dans des objets de savoirs plutôt que dans la personne de l'enseignant, les discours tenus à leur sujet nient qu'ils puissent être un espace où pourrait se tenir un « langage commun ». Lorsque l'animatrice suggère la possibilité que le club soit un espace où pourrait émerger un langage de ce type, ce sont des réticences qui se font entendre, l'un des participants évoquant aussitôt d'autres lieux que celui du club : « *le langage commun je pense que ça peut / c'est davantage par des petites touches que ça va se faire [...] le gamin avec qui on tape la discute deux minutes avant de monter dans les escaliers c'est plutôt ces petites choses-là qui font un langage commun* ».

Une hypothèse de compréhension de cette apparition de formules dénégatives nous paraît tenir au fait que s'engager plus avant dans des pratiques par ailleurs valorisées pourrait impliquer le renoncement à s'imaginer pouvoir être soi-même un objet de désir... Ce qui apparaît là, c'est peut-être une certaine tension entre ce qui peut être soutenu du côté d'un « "idéal du moi professionnel" lié [aux] aspirations idéologiques, pédagogiques ou didactiques » (Blanchard-Laville, 2006, p. 130) et ce qui appartient au registre imaginaire du « Moi idéal » (Freud, 1914).

Pour que les pratiques groupales mises en place à destination des élèves en dehors des heures de cours favorisent véritablement l'inscription des adolescents et des adultes dans une logique d'« accrochage » aux projets éducatifs et de transmission de savoirs, ne faudrait-il pas qu'elles aient quelque proximité avec ce que Jean Oury disait, dans un autre champ, à propos des « clubs thérapeutiques » qu'il désignait comme « autant d'occasions de rencontre où les rôles qu'on avait inconsciemment endossés apparaissent comme tels, où la personne, en réinvestissant d'autres, prend conscience de l'aspect fonctionnel de son personnage » (Oury, 2001, p. 92).

Les formulations selon lesquelles sont produits ces énoncés nous ont par ailleurs rappelé l'expression « je sais bien, mais quand même... » utilisée par Octave Mannoni dans un article où il distinguait savoir et croyance (Mannoni, 1969, p. 9-33). Et à partir de la perception d'un déni présent dans les propos entendus, il nous semble que l'on peut aussi envisager l'apparition de processus d'inhibition, alors même que nous avons ouvert un espace de parole à visée élaborative. Nous reprenons la notion d'inhibition dans la conception proposée par Freud, pour qui « lorsque le moi est impliqué dans une tâche psychique d'une difficulté particulière, comme, par ex. un deuil, une énorme répression d'affect, l'obligation de tenir en sujétion des fantaisies sexuelles qui remontent constamment, il connaît un tel appauvrissement de l'énergie disponible pour lui qu'il est obligé de restreindre sa dépense en beaucoup d'endroits à la fois, comme un spéculateur qui a immobilisé ses fonds dans ses entreprises » (Freud, 1926, p. 6).

Ces processus d'inhibition ont pu être redoublés par certains effets de discours, notamment quand la parole des participantes fut recouverte par le discours d'autres membres du groupe, dans une forme de relation « pédagogique » entre professionnels adultes, où l'expérience, la « *bouteille* » ainsi qu'il fut dit, doit être transmise, la gravité des cas des élèves évoqués justifiant peut-être le sentiment d'urgence de cette transmission.

L'érotisation des espaces privés des familles ou des espaces extérieurs au collège

En revenant à la notion d'« espaces » précédemment évoquée, nous ajouterons que les espaces externes au collège nous ont paru être à plusieurs reprises fortement investis fantasmatiquement et sous un registre d'érotisation parfois fort peu dissimulé. Cela a été le cas dès la première séance où il a été question d'une mère d'élève dont il est d'abord dit qu'« *elle tenait le bordel dans l'quartier* » puis, se tournant vers nous, l'intervenant précise « *c'est vrai / sa mère tenait [un] bar à hôtesse* ». Dans un humour nettement teinté de provocation, les enseignants présents lors de cette séance évoquent alors la possibilité d'obtenir des prix au rabais dans ce lieu.

Cet épisode peut faire penser à Freud (1905) et à sa théorisation du mot d'esprit « grivois » ou « tendancieux » : « le mot d'esprit tendancieux a généralement besoin de trois personnes : outre celle qui fait le mot d'esprit, il en faut une deuxième, qui est prise comme objet de l'agression à caractère hostile ou sexuel, et une troisième, en qui s'accomplit l'intention du mot d'esprit, qui est de produire du plaisir » (p. 193).

Ici, la cible de l'agression est bien entendu la mère de l'élève, mais il nous semble qu'à travers elle, les femmes présentes dans le groupe le sont

potentiellement aussi. Ce qui va dans le même sens que dans la théorisation de Freud où, des trois protagonistes nécessaires à la grivoiserie, il faut deux hommes et une femme : « voici comment on peut décrire la façon dont les choses se déroulent : l'impulsion libidinale du premier des trois, dès qu'elle voit sa satisfaction inhibée par la femme, manifeste une tendance hostile à l'égard de cette deuxième personne et fait appel à la troisième [...] afin d'en faire son alliée. Du fait des propos grivois tenus par le premier des trois, la femme est dénudée devant ce tiers, lequel [...] se trouve gagné par le fait que sa propre libido est satisfaite sans effort » (*id.*, p. 193-194).

La mère de l'élève est donc dénudée dans le discours, pour le compte des hommes présents dans le groupe, tandis que les femmes du groupe sont placées dans une position ambiguë, tendue entre la masculinisation si elles rient à la plaisanterie et l'humiliation partagée avec la mère si elles s'identifient à la position féminine. Nous reviendrons sur cette question des rapports homme / femme dans le groupe, une question qui fut soulevée à plusieurs reprises.

Cette mère d'élève venait d'être évoquée à propos d'une collégienne pour laquelle le même intervenant ayant évoqué « *le bar à hôtesse* » avait précisé, en parlant des rapports entre la jeune fille et les professeurs femmes : « *j'ai l'impression qu'il y avait une forme de rivalité* ». Ce qui est approuvé par l'une des participantes qui ajoute : « *quand on discute un peu avec elle c'est ce qui en ressort aussi // le mot de "compétition" peut ressortir quand on parle avec cette élève des rapports qu'elle peut entretenir avec certains enseignants* ».

Mais, au-delà de cette situation singulière, nous faisons l'hypothèse que ce sont les enseignants eux-mêmes qui sont en quelque sorte travaillés par une mise en concurrence avec les espaces extérieurs. Une concurrence basée sur les attractions opérées par les uns et les autres, le monde extérieur au collège d'une part, dans sa dimension familiale ou sociale et, d'autre part, l'espace de la classe où l'enseignant est amené à s'exposer. D'où peut-être la mise en jeu du corps même de l'enseignant, de sa personne privée, de sa personnalité et de ses goûts, dans une tentative pour contrer d'autres attractions où les liens sont imaginés comme potentiellement plus forts que ceux qui peuvent être tissés au sein du collège.

Sur ce point, la question des activités illégales auxquelles peuvent participer les collégiens, ce que les enseignants désignent par le terme de « *business* », revient régulièrement au fil des séances. Lors du début de la quatrième séance, après que nous avons évoqué le thème du dedans et du dehors qui nous avait paru être présent à plusieurs reprises lors de la séance précédente, l'un des participants reprend en disant que cela le fait penser à un élève avec qui « *il y avait énormément de soucis qui se posaient au niveau de ce qu'il faisait à l'extérieur de l'établissement / beaucoup de "business"* ».

Mais l'attractivité de certaines activités extérieures n'oppose pas véritablement le travail scolaire dans les murs et le trafic en dehors, car ainsi que l'indiquent deux participants dans une forme de dialogue, « *ce que leur propose l'environnement extérieur leur parle plus que ce qu'ils vont trouver à l'école [...] même quand c'est une démarche positive entre guillemets une démarche légitime [...] d'autant qu'ils vont penser qu'ils apprennent plus de choses à l'extérieur de l'école que dans l'école parce que pour eux c'est tout de suite applicable* ».

Nous faisons donc la lecture que les espaces extérieurs au collège, parfois chargé d'érotisation, apparaissent dans le discours des enseignants selon des formulations marquées par l'ambivalence, en ce qu'elles oscillent souvent entre le menaçant et le désirable.

Une tentative de compréhension des phénomènes de circulation de la parole dans le groupe, en miroir du tandem d'animateurs

Ce qui nous apparaît dans l'après-coup comme une clé de compréhension de ce qui s'est joué lors de ces séances de travail, c'est l'effet de notre duo d'animateurs sur le groupe, appréhendé par le biais d'une analyse du discours : en cherchant à repérer les types de discours véhiculés par les paroles des participants, celui du discours sexiste nous est apparu comme une évidence, sans doute en partie parce que l'animatrice s'en est trouvée l'une des cibles. Ce discours, nous le qualifions de discours porté depuis une position de pouvoir rendant inintelligibles ou inaudibles les paroles des femmes, disqualifiées.

Nous faisons en effet l'hypothèse que l'un des participants, se mettant au centre de la parole et de l'attention de tous, se chargeant de reformuler, se faisant le porte-parole de l'équipe enseignante face aux chercheurs et entraînant à sa suite au moins l'un de ses collègues, rejouait une modalité de sa relation avec les élèves, déplaçant le rapport de pouvoir avec ceux-ci sur les femmes, mises en minorité symbolique.

Ce qui, d'après nous, a pu faciliter, voire provoquer, ce déplacement est précisément ce que nous lui donnions à voir en tant que couple d'animateurs : une femme, novice, plus jeune, peut-être en formation, à côté de son collègue plus expérimenté, homme et sans doute plus assuré. N'ayant pas présenté notre répartition des rôles aux participants ni les raisons qui y présidaient (nos différences de statut notamment), ceux-ci pouvaient y voir le résultat d'une « domination masculine » redoublée par la différence générationnelle. On peut aussi penser que cette répartition a pu produire des effets de contagion dans le groupe, comme si une forme de hiérarchisation des femmes et des hommes en faveur de ces derniers s'était établie à notre insu à tous ou comme si une équivalence était faite entre masculinité et expérience.

Ainsi, lors d'un début de séance, alors que la chercheuse exposait la reprise qu'elle avait préparée, ce participant prit la parole et corrigea sa formulation, comme il avait pu le faire à d'autres occasions quand des participantes s'exprimaient, mais peut-être aussi selon une modalité utilisée dans la classe.

Il nous faut toutefois préciser que, tout au long des quatre séances, ce même participant a suscité en chacun des animateurs des sentiments assez tranchés. Entre agacement et reconnaissance de la pertinence de certaines de ses interventions, ce sujet ne nous laissait pas indifférents, d'autant moins qu'il fut à l'origine de ce que nous avons envisagé comme pouvant être des attaques au cadre instauré, refusant certaines modalités de travail, coupant la parole à ses collègues, se mettant en position d'animateur.. Les moments de « débriefing » entre animateurs après les séances nous ont ainsi permis de nous dégager en partie de l'attention excessive que nous lui portions, du fait de son omniprésence dans le groupe, en mettant en lumière, par exemple, une dimension d'angoisse qui pouvait expliquer son agitation démonstrative et sa quête de maîtrise, d'autant plus qu'il ne trouvait manifestement pas d'autre voie pour l'exprimer.

Si notre hypothèse concernant la mise en scène d'une domination masculine pour donner à voir une modalité de la relation entretenue avec les jeunes collégiens est exacte, la position dans laquelle sont mis ces derniers en serait alors en partie dévoilée : il s'agirait d'une position de passivité, obligés qu'ils seraient de subir l'intrusion dans leur espace privé, l'exhibition de la vie privée de l'enseignant et la mise en discours et en sens de ce qu'ils vivent, sur le mode explicatif : « tu es agitée en cours, mais c'est parce que tu es victime de harcèlement dans la cité », par exemple. Cette dernière modalité de discours se rapproche de ce que Michel Foucault (1976) a pu décrire en son temps du fonctionnement d'un savoir-pouvoir psychologisant ou sociologisant, objectivant, donc ayant des effets de subjectivation, au sens où, selon lui, la subjectivation est un processus à travers lequel se constitue un sujet ou, plus exactement, une subjectivité (Revel, 2002). Ce processus se produit dans des discours qui articulent les savoirs institués par la science (les sciences humaines et sociales, en particulier) et le pouvoir agissant sur les sujets. Au-delà de ce qui peut être attendu comme « résultats », la prise en compte de ce type d'analyse n'est-elle pas d'ailleurs susceptible d'éclairer certains processus en jeu au sein même du dispositif mis en place pour la recherche ?

Le croisement d'une analyse clinique de la situation avec une analyse en termes de pouvoir, voire de domination masculine, peut être opéré ici d'une manière fructueuse. Le lien peut en effet être fait par le recours aux « savoirs situés » (Haraway, 1988) que l'on peut rapprocher du postulat clinique d'une impossible et non souhaitable « objectivité » du chercheur. De fait, c'est par la position de femme de la chercheuse dans le groupe qu'elle se trouve prise dans le discours minorisant du participant homme et c'est

bien de cette position qu'elle parle lorsqu'elle met au jour son discours. Ne cherchant pas à nier la source de cette connaissance, on peut en faire valoir au contraire la potentialité heuristique, à la manière dont la démarche clinique d'orientation psychanalytique se saisit de la subjectivité du chercheur, de ses mouvements contre-transférentiels (Benslama, 1989), de sa capacité à se laisser affecter par le terrain (Gavarini, 2013a), pour atteindre une compréhension des processus psychiques et sociaux à l'œuvre dans les situations observées.

La forte tonalité fantasmatique, par moments même érotisée, du discours ayant circulé dans le groupe tout au long de notre travail nous encourage également à faire ces liens entre savoir, sexualité et genre. L'ambivalence d'un participant à l'égard de la position féminine et des femmes présentes dans le groupe nous a poussés à ne pas négliger cet aspect, ayant peut-être été aidés en cela par notre propre ambivalence dans la réception de ses interventions.

Pour une élaboration des positions subjectives

En ce qui concerne la thématique des espaces que nous avons plusieurs fois évoquée, nous l'appréhendons comme étant elle aussi marquée par l'ambivalence au sens freudien, autrement dit une ambivalence inscrite dans le dualisme pulsionnel à partir de laquelle il peut apparaître, au cours des relations humaines, que « l'un des deux termes de l'opposition demeure inconscient et se trouve réprimé par l'autre, qui se manifeste avec une force obsédante » (Freud, 1913, p. 83).

Il nous semble en effet que deux orientations coexistent au sein des propos tenus : d'une part une insistance sur les oppositions entre le dedans (du collège) et le dehors, en même temps que, d'autre part, des formes de refus de la différenciation des espaces, en particulier à travers les récits de diverses formes de circulation entre ces mêmes « dedans » et « dehors ».

Nous avons aussi évoqué la dimension de l'érotisation des espaces extérieurs ou de la situation pédagogique elle-même. Cette dimension relevant par ailleurs de l'ordinaire dans le contexte professionnel concerné, dans la mesure où nous suivons les propositions selon lesquelles c'est la situation d'enseignement en elle-même qui renvoie aux situations archaïques originelles (Blanchard-Laville, 2001) et qu'elle est par là potentiellement chargée d'érotisation. Mais ce qui nous paraît insister dans les propos recueillis, c'est un certain refus de *renoncer* à la dimension érotisée de la relation avec les élèves. Ne pas renoncer à l'érotisation dans la situation d'enseignement conduirait alors à privilégier la recherche de l'intime, à privilégier la transformation de la relation pédagogique en relation « intime », au sens étymologique du terme, *intimus*, c'est-à-dire ce qui est le plus à l'intérieur. C'est en ce sens que, même si les manifestations en sont peut-être plus discrètes que celles qui apparaissent à l'occasion de

conflits, ce refus du renoncement à certaines formes d'érotisation nous paraît participer à ce que, dans le cadre de la recherche conduite par notre équipe, nous nommons « désarrimage scolaire ». Dans le cadre de notre étude, c'est bien une variante de la « désaffection ou mise en échec de la forme et de la chose scolaires » (Gavarini, 2013b) qu'il nous a semblé parfois rencontrer du côté de l'équipe enseignante.

C'est pourquoi, suite à cette expérience de recherche, la nécessité de dispositifs pour élaborer la pratique nous apparaît toujours aussi primordiale, ainsi que nos observations tendent à le montrer. En effet, les professionnels rencontrés étaient investis dans leur métier, tentaient des expériences pédagogiques, prenaient le risque de la créativité dans l'exercice de leur professionnalité, mais aussi de l'exposition de cette créativité dans le cadre de notre proposition de groupe. Cependant, les limites auxquelles ils se heurtaient nous semblaient être de l'ordre de la difficulté à mettre au travail le positionnement subjectif de chacun en situation professionnelle. Ce qui apparaît ainsi est qu'il ne suffit pas de modifier les techniques de travail (ou de « bricoler » avec les espaces informels) pour atteindre les visées de l'enseignement dans le contexte incertain de l'adolescence au collège, mais qu'un dispositif produisant du cadre collectif et favorisant quelques remaniements des positions subjectives doit également être mis en place.

Ce constat, certes déjà établi par d'autres auteurs en d'autres contextes, est ici à la fois tiré de l'écoute des participants de notre groupe et d'une forme d'observation renversée de notre binôme d'animateurs : ce n'est que par l'existence et la création de dispositifs que nous avons pu progressivement dégager des éléments de compréhension de ce qui nous était donné à entendre. En situation, en présence du groupe, les enjeux étaient loin d'apparaître clairement. Différentes étapes d'élaboration furent nécessaires à la mise en lumière de ces enjeux : nous avons déjà mentionné les moments de « débriefing », mais il nous faut aussi signaler brièvement les autres étapes. D'abord, la préparation de chaque reprise de début de séance par les animateurs donnait lieu à une écoute attentive de l'enregistrement de la séance précédente, avec prise de notes. Puis la dimension collective de la recherche nous a permis de présenter une première réflexion à notre équipe et à nos partenaires au sujet de ce dispositif, suscitant des réactions et discussions. Enfin, les communications personnelles des deux chercheurs, lors du colloque *Adolescence contemporaine et environnement incertain*³, constituèrent de nouvelles occasions de revenir sur nos matériaux et de confronter, par nos deux écritures singulières, nos perceptions et hypothèses que nous avons ensuite conjuguées dans cet article. La forme d'animation par un binôme – qui s'était en quelque sorte imposée dans la logique des recherches précédentes – s'est révélée « faire dispositif » pour nous et a contribué à l'émergence de ces premiers résultats. Il nous semble alors pouvoir faire un rapprochement entre ce que nous avons rencontré au

3. 1er Colloque International en Sciences de l'Éducation, 4 et 5 Juin 2015, Université de Picardie Jules Verne d'Amiens.

sein de l'équipe d'enseignants et ce que nous avons expérimenté dans l'équipe de recherche. Nous ne pensons pas être moins susceptibles que d'autres d'investir notre domaine d'exercice sur la base de motions qui ne nous sont pas forcément conscientes et c'est bien le travail de reprise par la parole, dans un dispositif où le tiers est présent, qui nous paraît permettre que les propositions de compréhension avancées ne répondent pas seulement au registre de nos « fantaisies » singulières.

Références bibliographiques

- Benslama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans C. Revault D'Allonnes (et coll.), *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 139-150). Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Psychanalyse et enseignement. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 121-134). Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.) (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. 1, La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1905). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Paris : Gallimard, 1988.
- Freud, S. (1913). *Totem et Tabou*. Paris : Payot, 1971.
- Freud S. (1914). *Pour introduire le narcissisme*. Paris : Payot, 2012.
- Freud S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris : PUF, 2011.
- Gavarini, L. (2013a). *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*. Communication présentée au congrès de l'AREF, Montpellier. Récupéré du site : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/444-4-les-approches-cliniques-d%E2%80%99orientation-psychanalytique-en-sciences-de-l%E2%80%99C3%A9ducation>
- Gavarini, L. (2013b). *Revisiter les façons de voir et de traiter le décrochage scolaire, à l'occasion d'une enquête collaborative sur les partenariats éducatifs*. Communication présentée au congrès de l'AREF, Montpellier. Récupéré du site : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/1695-revisiter-les-façons-de-voir-et-de-traiter-le-décrochage-scolaire-à-l'occasion-d'une>
- Haraway, D. (1988). Savoirs situés : question de la science dans le féminisme et privilège de la perspective partielle. Dans *Le Manifeste Cyborg et autres essais* (p. 107-143). Paris : Exils, 2007.
- Le Clère, F. (2013). Les adolescents, « décrocheurs » d'équipe ?, *Cliopsy*, 9, 53-64.

Mannoni, O. (1963). Je sais bien, mais quand même... Dans *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre Scène* (p. 9-33). Paris : Seuil, 1969.

Oury, J. (2001). *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.

Revel, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*. Paris : Ellipses.

Mej Hilbold

Doctorante en sciences de l'éducation
Laboratoire CIRCEFT, équipe CLEF-apsi
Université Paris 8 Vincennes-St-Denis

Patrick Geffard

MCF en sciences de l'éducation
Laboratoire CIRCEFT, équipe CLEF-apsi
Université Paris 8 Vincennes-St-Denis

Pour citer ce texte :

Hilbold, M. et Geffard, P. (2016). Quels objets de désir au collège ? Éléments d'analyse d'un groupe de réflexion avec des enseignants. *Cliopsy*, 16, 55-70.