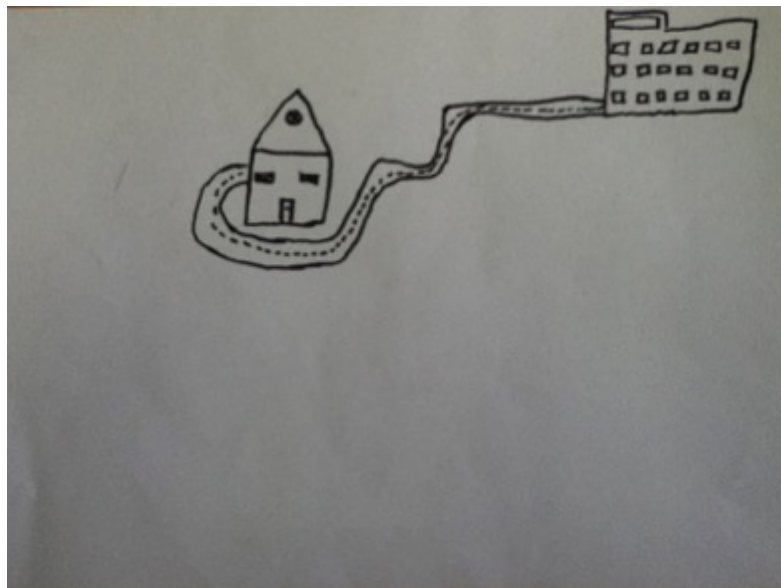


## Sur le chemin de la maison à l'école

Le «décrochage scolaire», une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation

**Ilaria Pirone**

*« Le dessin enfantin est, dirait un phénoménologue, un moyen simple et direct que l'enfant a d'être-au-monde »  
Gaston Bachelard (1953, p. 5).*



Dans cet article, je souhaiterais montrer l'intérêt et la difficulté de construire une recherche sur une question telle que le « décrochage scolaire » à partir d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). En effet, c'est surtout en sociologie que le décrochage scolaire a fait l'objet de nombreuses recherches depuis la fin des années 90. Ces travaux ont identifié les facteurs de risque conduisant aux situations de décrochage ; ils ont aussi décrit les différentes trajectoires des jeunes concernés ainsi que les politiques éducatives et les pratiques institutionnelles mises en place au fil des années autour de ce phénomène (Bernard, 2011 ; Blaya, 2010 ; Glasman, 2000).

En France, l'expression « décrochage scolaire » a fait son apparition dans la sphère scientifique avec le colloque de Lyon organisé par l'association *La Bouture* en 1998 qui a donné lieu à l'ouvrage « Les lycéens décrocheurs » (Bloch et Gerde, 1998). Il n'est pas difficile de constater que, dans le paysage scolaire contemporain, cette expression s'est largement diffusée. Si, d'un point de vue de l'institution, est désigné « décrocheur scolaire » « tout jeune ayant quitté le système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification requis par la loi » (MEN, 2017), dans la réalité, l'utilisation du verbe « décrocher » ou de l'expression « être en décrochage » dessine une catégorie aux contours flous qui dépasse largement ce cadre. Il arrive en effet que des enfants en difficultés à l'école primaire, voire en maternelle, soient qualifiés de « décrocheurs ».

C'est pourquoi, au-delà de ce que les analyses sociologiques ont déjà identifié de façon très fine, il me semble nécessaire d'avoir recours à une approche psychanalytique pour se mettre à l'écoute des questions singulières des sujets. Cela implique de déconstruire l'utilisation même de ce terme et de réinterroger ce que cette utilisation vient dire des remaniements du lien social dans notre modernité. Ce type d'opération s'appuie sur une mise en perspective de la dimension subjective avec la dimension institutionnelle et sociale. Cette démarche de recherche renouvelle le dialogue entre éducation et psychanalyse en montrant que l'analyse de certaines questions émergentes du champ de l'éducation peut contribuer à alimenter une réflexion qui relie la dimension subjective à la dimension sociale.

Les recherches sur lesquelles je m'appuie et dont j'ai déjà présenté des éléments dans d'autres contributions (Pirone, 2017b, 2018) ont été conduites par l'équipe *Clinique de l'éducation et de la formation* de l'université Paris 8 (CLEF-CIRCEFT) – dont je fais partie – sous la responsabilité scientifique de Laurence Gavarini entre 2013 et 2016. Elles s'intitulent « S'arrime à quoi ? Liens, paroles, rapport au savoir des adolescents décrocheurs », recherche financée par la Fondation de France, et « Les adolescents décrocheurs scolaires », recherche collaborative financée par la Région Ile de France (PICRI). Ces deux projets sont liés ; ils ont été réalisés dans des collèges situés dans des réseaux d'éducation prioritaire et dans leurs institutions partenaires, avec des élèves très souvent en difficulté avec la forme scolaire, mais encore scolarisés, des classes de cinquième à troisième.

Je souhaiterais montrer ici plus spécifiquement comment la démarche de recherche mise en place a permis, d'une part, de déconstruire un objet qui semblait avant tout pris dans une sorte d'évidence – l'objet « décrochage scolaire » – et, d'autre part, de construire un nouvel objet de recherche.

Ce texte s'appuie sur l'analyse des différents matériaux de recherche issus de mes expériences de co-animation de groupes de paroles avec les élèves de différents collèges ; il repose également sur l'étude d'entretiens collectifs et d'entretiens individuels avec les adolescents et les professionnels dans les

collèges et dans leurs institutions partenaires ainsi que de nombreuses rencontres que j'ai eues à l'occasion d'entretiens informels pour la négociation et la coordination des différents terrains (tâche partagée avec L. Gavarini). L'ensemble de ce travail est, en outre, nourri des élaborations collectives menées avec les chercheurs de l'équipe impliqués dans ce projet. Je ne présenterai ici qu'une partie du dispositif de recherche pour me concentrer sur l'analyse des dessins du chemin de la maison à l'école que nous avons demandé aux élèves d'effectuer au sein des groupes de parole avec deux classes de collégiens. Car c'est l'analyse de ces productions qui m'a permis de relier les différents matériaux recueillis tout au long des trois ans de recherche, et qui m'a conduite à proposer un autre fil de lecture des processus de décrochage scolaire.

### **Sur le chemin de la maison à l'école : une parole en dessin**

Les groupes de parole à médiation par le dessin ont été mis en place dans différents cadres tout au long de ces deux programmes de recherche, mais je me baserai ici seulement sur les groupes que j'ai conduits avec Vincent Gevrey, mon collègue chercheur, dans deux collèges avec une classe de cinquième et une classe de quatrième où nous avons pu suivre le protocole prévu. Les deux classes ont été partagées en deux groupes non mixtes toujours animés par nous deux en binôme. Avant de proposer le dessin, nous avons commencé nos rencontres par des séances de groupes de parole introduites par une question assez large : « *Qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ?* », laissant ensuite la parole circuler librement. Après cette première phase (de trois à cinq séances selon le groupe), nous avons proposé aux élèves de faire un dessin à partir de la consigne suivante : « *Dessinez le chemin de la maison à l'école et ce qui se passe pour vous sur ce chemin* ». Chaque collégien avait à sa disposition une grande feuille blanche, des feutres et des crayons à papier que nous avons fournis. Une fois le dessin terminé, nous demandions à chaque participant de nous raconter librement son dessin avant de lui poser une série de questions, toujours les mêmes : « *Si vous étiez sur le dessin où seriez-vous ?* » ; « *Quel a été l'élément le plus difficile à dessiner pour vous ?* » ; « *Quel élément était le plus important de faire apparaître sur votre dessin ?* ». À la suite de ce temps individuel, nous leur avons proposé d'accrocher les feuilles sur un mur et d'échanger en groupe face aux dessins. Pour la classe de 5e, nous avons rajouté une phase supplémentaire en leur demandant de dessiner « *le chemin rêvé de la maison à l'école* », expérience que nous n'avons pas pu répéter avec d'autres groupes.

La construction de cette méthode d'investigation porte les traces d'autres expériences de recherche et a été pensée avec les chercheurs associés à ce programme. Elle correspond également à mon style particulier. Chaque chercheur crée en effet son propre style au fil de ses expériences, de son parcours de vie et des groupes de travail dans lesquels il s'inscrit. C'est ce

qui transparaît dans cette méthode que nous avons adoptée en transposant des méthodologies issues de différents travaux de recherche.

D'une part, les groupes de parole tels que je les pratique ont été proposés par L. Gavarini à l'occasion d'une recherche sur la construction identitaire adolescente – la recherche *Copsy-enfant* financée par l'Agence Nationale de Recherche (Appel blanc 2005-2008) dirigée par S. Lesourd et L. Gavarini –, groupes pensés comme « un espace-temps institué pour se parler » (Gavarini, 2009). Ces groupes sont conduits par un binôme de chercheurs et se déroulent lors d'un nombre limité de séances, introduits par une consigne de départ très large, toujours la même, laissant ensuite circuler librement la parole.

D'autre part, ce qui nous a conduits à imaginer de proposer aux élèves de dessiner, c'est la traduction que nous avons faite d'un article de Salomon Resnik (2009) dans lequel ce psychanalyste relatait son expérience avec une classe d'enfants de primaire à Venise, en Italie. Il avait proposé aux enfants de dessiner leur chemin de la maison à l'école afin de comprendre leur perception du temps et de l'espace dans la ville. Si nous nous sommes appuyés sur son expérience pour construire la nôtre, pour autant nous avons inventé une autre manière d'analyser les matériaux recueillis, en lien avec l'objet de notre recherche, comme je le montrerai dans la suite du texte.

Outre ces sources d'inspiration méthodologique, ce sont aussi, dans le cadre de la réalisation de mon doctorat, mes précédentes expériences de groupes de parole avec des adolescents en grande difficulté qui m'ont conduite à introduire cette médiation. En effet, j'avais constaté que, pour ces élèves, raconter et se raconter (Pirone, 2017a) s'était révélé être une démarche difficile. Prendre la parole, parler avec les autres, parler en son nom, être *un* dans un groupe dépassant ainsi une forme « magmatique » d'« indivision », pour reprendre les termes employés par L. Gavarini pour décrire ces processus groupaux chez ces collégiens (Gavarini, 2017), peut constituer pour ces jeunes filles et garçons un processus complexe, mettant à l'épreuve le travail d'animation des chercheurs. Ce sont ces modalités de la parole adolescente qui nous ont portés, lors de la mise en place de la recherche sur le décrochage scolaire, à concevoir ce protocole incluant l'utilisation du dessin comme un élément du processus de médiation, pensé pour faciliter une parole singulière. Car, comme l'a écrit Francis Imbert (1996), la mise en place d'une médiation, dans un cadre conçu à cet effet, peut faciliter le passage d'une forme origininaire de chaos, chaos intérieur qui est aussi chaos extérieur, à une ébauche de différenciation et d'individuation. Pour nous, ce chaos est aussi bien intérieur qu'extérieur et il se donne à entendre dans certains moments du groupe de parole avec des adolescents aux prises avec une forte agitation.

Si l'utilisation du dessin dans ce cadre particulier a sûrement facilité une forme d'expression à la première personne, dans l'après-coup de la recherche, il me semble que ce protocole a eu aussi une fonction de support

de l'imaginaire tant pour les adolescents impliqués dans la recherche que pour nous les chercheurs. Dans les précédents groupes de parole réalisés pour la recherche *Copsy-enfant*, les élèves avaient souvent parlé de ce trajet de la maison à l'école et des peurs de la réalité, mais aussi des peurs fantasmatiques qui pouvaient hanter cette traversée. La représentation de ce chemin nous est apparue alors comme une métaphore du processus adolescent, en particulier de cette transition de l'espace familial à l'espace social. Il s'agit en effet de ce moment où l'enfant, « à partir de sa chambre d'enfant », commence « à regarder au-dehors dans le monde réel » (Freud, 1914/1984, p. 231) et se détourne des premières figures d'attachement pour se rendre dans le monde à l'appui d'autres figures d'adultes.

La présentation de l'analyse des dessins que je vais effectuer ci-après permettra de mieux saisir cette proposition.

### **L'usage du dessin dans une recherche en sciences de l'éducation**

Le travail d'analyse des matériaux graphiques a représenté une phase complexe de la recherche.

Dans les années soixante-dix, Liliane Lurçat, qui s'est occupée du graphisme de l'enfant aux côtés d'Henri Wallon, distinguait deux courants de recherche sur cet objet : d'une part, les travaux qui utilisent l'activité graphique « en vue d'explorer différents phénomènes psychologiques » auxquels sont aux prises les sujets auteurs des dessins et, d'autre part, les travaux « qui se proposent l'étude de l'activité graphique en tant que telle » (Lurçat, 1974, p. 20). Pour notre part, il nous fallait trouver une façon de lire ces dessins qui soit en cohérence avec notre démarche singulière d'investigation et l'objet de notre étude.

Nous avons choisi de parcourir une troisième voie, proche de la première citée par L. Lurçat, mais en nous différenciant. L'analyse de nos dessins, dans un cadre de recherche en sciences de l'éducation, nous a conduits à tenter de saisir la position de l'enfant par rapport aux espaces de la réalité et aux espaces imaginaires, et sa position par rapport aux lieux symboliques que sont les institutions.

Cette phase d'exploration a commencé dans le cadre d'un groupe de chercheurs – Laurence Gavarini, Vincent Gevrey, Mej Hilbold, Véronique Kannengiesser et moi-même – qui s'est réuni pendant plusieurs séances, réunions au cours desquelles nous avons invité une psychologue clinicienne spécialiste du dessin d'enfant, Eva-Marie Golder (2013). Elle nous avait suggéré de travailler sur le trait du dessin, conseil que nous avons choisi de suivre littéralement, en commençant par l'analyse des tracés.

À la même période, j'ai pu consulter les Archives Françoise Dolto avant qu'elles ne soient transférées aux Archives nationales. Le travail de Françoise Dolto et les points de repères qu'elle avait construits à ce propos ont été un autre appui important pour l'analyse des dessins. Dans son premier article au sujet de son utilisation du dessin dans la cure d'enfants

écrit en 1948, on retrouve des traces de la grille de lecture qui lui avait permis de construire son regard. Elle repérait et classifiait plusieurs éléments graphiques dont la composition des formes par rapport à la feuille, la présence ou non de plusieurs plans, les axes qui organisent les tracés, la présence ou non d'une délimitation du cadre, la grandeur et la proportion des éléments, le placement des différentes représentations dans un même dessin, la présence ou non de personnages, le graphisme et la typologie des traits, l'utilisation des couleurs. Déjà dans cette première publication, et suite à sa formation avec Sophie Morgenstern (1927/1990), elle formulait l'hypothèse, qui deviendra une ligne de force dans son travail sur le dessin, selon laquelle l'enfant se projette toujours dans son dessin : « Le dessin est un autoportrait inconscient, il nous permet de voir comment le sujet se sent par rapport à l'objet qu'il veut dessiner, cet objet étant en quelque sorte une projection de lui-même. » (Dolto, 1948, p. 324). Elle écrivait plus tard :

« J'écoutais des enfants comme on écoute des adultes. C'est-à-dire à un rythme régulier, en y ajoutant ce que Mme Morgenstern m'avait enseigné. Quand ils ne savaient pas quoi dire, ils dessinaient et parlaient de leur dessin après. Mais s'ils ne parlaient pas de leur dessin, moi je ne le parlais pas. C'était à eux de s'exprimer par un langage graphique, lequel les provoquait à raconter un fantasme que ce dessin représentait et ensuite à continuer en faisant un autre dessin. Les enfants font des bandes dessinées qui permettent d'écouter les fantasmes qu'ils dessinent » (Dolto et Roudinesco, 1986, p. 11).

Ce sont donc ces différentes lectures et rencontres qui ont contribué à la mise en place de ce que je qualifierais aujourd'hui de lecture topographique des dessins des élèves et qui nous ont conduits à construire un tableau, indiquant plusieurs aspects du tracé de la représentation graphique ; par exemple : les proportions, la perspective, l'organisation des plans, la disposition des éléments sur la feuille, les éléments représentés (la présence ou pas de personnages, de moyens de transport, etc.), le type de formes, l'utilisation des couleurs, la présence de mots ou de symboles, le type de tracés. Même si nous n'avions pas vocation à faire une étude quantitative, étant donné le nombre limité de dessins, et malgré la singularité et l'originalité de chaque représentation, nous avons confronté les différents tableaux pour repérer quelques traits communs, avant de mettre en perspective ces analyses avec les propos des élèves.

### **Le dessin, une autre forme d'écriture de soi**

Les points importants que nous avons dégagés de ce travail d'analyse sont les positions respectives de la maison et de l'école sur la feuille et le chemin qui les relie (ou pas). Dans les dessins du groupe des filles de la classe de 5e, la maison et le collège sont très fréquemment disposés sur la feuille de façon symétrique (si on plie la feuille en deux selon un axe vertical ou

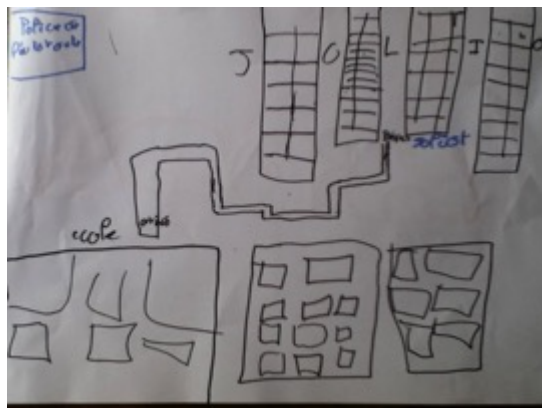
horizontal on retrouve chaque bâtiment sur l'une des parties, en face de l'autre). Le trajet entre la maison et le collège dessine une sorte de demi-cercle qui parfois pourrait presque se refermer : collège et maison sont du même côté de la feuille et aux deux coins opposés. Dans le dessin des garçons de la même classe, le plan de symétrie entre la maison et le collège suit plutôt un axe diagonal : le collège et la maison sont souvent aux deux coins opposés de la feuille (par exemple, la maison est en haut à gauche et le collège en bas à droite). Dans les dessins de la classe de 4e, alors que la plupart des élèves habitent dans la cité à côté du collège, une partie des élèves a utilisé les deux faces de la feuille ou même deux feuilles différentes pour créer un maximum de distance entre la maison et le collège.

Une autre caractéristique que nous avons trouvée intéressante est que, dans la plupart des dessins, la maison est proportionnellement plus grande que le collège et, dans de nombreux dessins, la maison est représentée à l'image des dessins d'enfant (une maisonnette avec le toit pointu), même si les élèves habitent dans des résidences de plusieurs étages. À la différence de la maison, la représentation du collège peut parfois être symbolisée de plusieurs manières par ces élèves : le dessin peut être remplacé par le mot « école » ou par le nom du collège. Parmi tous les dessins faits par les collégiens, nous ne retrouvons la représentation d'un adulte que dans deux dessins des élèves de cinquième : un surveillant devant la grille d'entrée dans le dessin d'une fille et une enseignante intimant à un élève de retourner vers l'école dans le dessin du « chemin rêvé ».



Dans les dessins des filles, la représentation des « copines » est très présente (voir dessin ci-dessus d'une fille de 5e) ainsi que leur propre représentation d'elles-mêmes, surtout dans la classe de 5e où l'on retrouve beaucoup de couleurs et de nombreux détails, à la différence de ceux des garçons qui sont plus approximatifs. Une autre caractéristique importante est la dimension narrative des dessins. Si, dans certains dessins, le trajet est en quelque sorte raconté ou si les élèves ont interprété la consigne en faisant le choix de représenter un moment particulier et significatif de leur

trajet, chez les élèves le plus en difficulté, la dimension narrative est presque absente, tout comme la perspective (voir dessin ci-dessous d'un garçon de 5e). Nous retrouvons, dans une sorte de collage à la consigne, les trois éléments « maison », « école » et « chemin » dessinés sans lien narratif, dans un espace où les différentes figures semblent flotter.



Ces analyses, au plus près du tracé des dessins, nous ont permis de poser un certain nombre de questions, comme premières clés de lecture nous conduisant à approfondir l'objet de notre étude :

- la question de la séparation : qu'est-ce qui fait séparation entre la maison et l'école ?
- la question du lien : qu'est-ce qui fait lien pour ces adolescents avec les différents lieux ?
- la question de la place des sujets : où se situent-ils eux-mêmes sur ce chemin de la maison à l'école ? Où sont situés les adultes ?

Dans les échanges qui avaient suivi la phase de réalisation graphique, à la question : « *si vous étiez dans votre dessin où seriez-vous* », les garçons ont répondu pour la plupart « *à la maison* » et les autres « *sur le chemin* » (dans les transports, dans la rue, etc.). Ils ont affirmé en majorité que l'élément le plus difficile à dessiner avait été le collège. En décrivant leur dessin individuellement, ils ont tous évoqué, et à plusieurs reprises, l'importance de dessiner les copains, même si dans les représentations des garçons, en réalité, ils sont très peu présents.

Face à tous les dessins accrochés au mur, un des garçons de 5e a trouvé une caractéristique commune aux différentes représentations : « *ouais / on a tous des obstacles différents mais finalement on vient tous au collège* ». Cet élément nous a paru très important parce que, dans les discours de ces collégiens sur l'école, malgré leurs empêchements face aux apprentissages et la grande difficulté que représente pour eux la forme scolaire, l'école en tant qu'institution n'était jamais déstituée de sa fonction. Dans ces groupes pourtant composés pour la plupart d'élèves très en difficulté, filles comme garçons ne mettaient pas en discussion le fait de devoir aller à l'école ni la nécessité de fréquenter l'école pour « *avoir un métier plus tard* », « *pour l'avenir* », peut-être dans une sorte d'adhésion au discours parental. D'ailleurs, ils craignent fortement l'exclusion de l'école ; cette crainte peut se manifester, d'une part, comme la crainte d'être puni et sanctionné par



une exclusion du collège et, d'autre part, comme la crainte plus générale d'une exclusion sociale. Pour eux, être à l'école signifie le fait d'être dans une sorte de norme et de normalité sociale, alors que le fait de ne pas y être représente le risque d'être hors norme et donc socialement exclu, d'être « à la rue », comme ils disent, ou « être un SDF », figure pour eux de l'altérité radicale.

Mais si, d'un côté, l'école comme institution est reconnue dans sa fonction et si, être à l'école rime pour eux avec *normalité*, nous constatons qu'ils ont un discours très victimaire face aux « injustices » subies du fait des professionnels adultes du collège. Leurs propos portent surtout sur leurs enseignants qui pourtant sont absents de leurs dessins et très peu, voire pas du tout, sur les apprentissages. J'interprète cette absence de symbolisation comme une conséquence du surinvestissement affectif dont ils sont objet, ce qui les rendraient irréprésentables.

### **Le dessin, entre topographie et topologie**

Dans son étude sur la construction psychique des adolescents et pré-adolescents de la classe de CM2 à la troisième dans leur rapport à l'espace, étude basée sur le dessin du quartier, Serge Lesourd est parti de l'hypothèse que « l'espace psychique interne, en tant que lieu de construction de l'individu et de son rapport au monde, est en rapport avec le vécu du quotidien de l'espace environnemental, que celui-ci soit interne et familial ou externe et donc du quartier, pour ce qui concerne l'enfant » (Lesourd, 2005, p. 160). Ce postulat de départ peut être recoupé avec l'idée fondatrice du travail avec les dessins de F. Dolto sur laquelle nous nous sommes appuyés dans notre étude, à savoir que l'enfant projette toujours quelque chose de lui-même dans ses dessins. Dans son analyse de la cohorte de dessins qu'il a recueillis, S. Lesourd a repéré une forme d'« astructuration spatiale » chez les adolescents les plus en difficulté scolaire, en analysant, entre autres, la forme des traits et leur fonction de limite : limite des espaces, mais aussi limite comme « lieu où se repère le sujet de l'inconscient dans le franchissement même de cette limite » (*Id.*, p. 166). Son fil de lecture est la question des traces de l'infantile à l'adolescence et du rapport au « maternel ».

Pour ma part, et sans que ma lecture soit discordante avec la sienne, j'ai plutôt privilégié, depuis ma première recherche sur la question du récit à l'adolescence (Pirone, 2017a), le fait de lire les difficultés des processus de représentations des élèves en difficulté scolaire comme l'expression de pannes du processus adolescent. Je les définirais aujourd'hui comme des pannes de l'« imaginaire narratif », terme introduit par Jean-Jacques Tyszler pour mettre en évidence la fonction de nouage de l'Imaginaire avec les registres du Symbolique et du Réel : l'imaginaire narratif est « un imaginaire noué car déjà pris dans le symbolique » (Tyszler, 2005, p. 181). Or ces représentations adolescentes semblent exprimer des impasses du nouage de

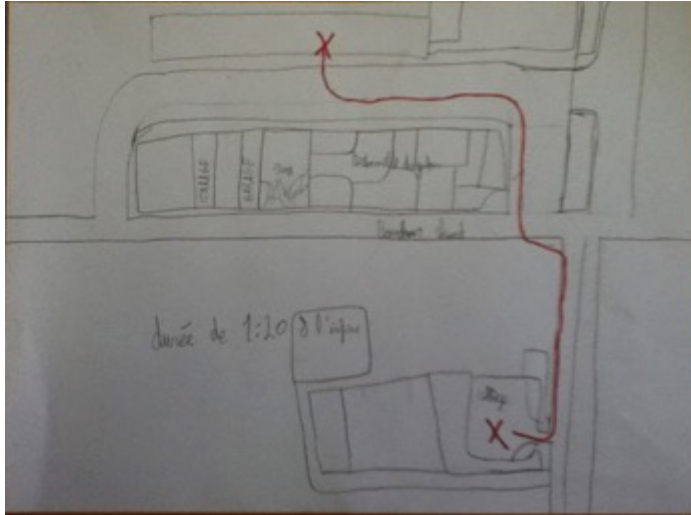
l'Imaginaire aux registres Réel et Symbolique (Pirone, 2015). Tantôt il s'agit d'« un imaginaire dépassé » par l'irruption du Réel du corps pubertaire, formule proposée par Jean Bergès en 2001, tantôt d'un « imaginaire qui colle », formule proposée par J.-J. Tyszler en 2005. En suivant la topographie de ces dessins (la représentation dans le plan de ces lieux), cette lecture au fil des feuilles de l'imaginaire, prend en compte, au-delà de sa fonction de construction d'une image de soi par les processus identificatoires (Lacan, 1949/1999), une fonction de repérage, c'est-à-dire la façon dont l'Imaginaire opère le nouage aux autres registres dans la manière dont le sujet se donne à voir en dessinant sa position dans le monde.

À travers l'observation de la place occupée par l'école ou par la maison sur la feuille et de la représentation de l'espace de ces adolescents, l'analyse de ces dessins nous a permis d'entendre quelque chose de la position de ces adolescents dans leur rapport aux lieux symboliques que sont la maison sur le plan familial et l'école sur le plan social. C'est dans ce sens que la dimension topographique de l'espace croise sa dimension topologique. Comme le rappelle Marc Darmon, la topologie « étudie la relation entre différents lieux, les rapports de voisinage, de continuité, de connexité, ou au contraire de frontière, de séparation et de bord » (Darmon, 1990, p. 39). En m'inspirant de Lacan pour lire ces dessins, l'espace devient alors un lieu d'être, lieu d'existence et lieu de nouage du désir.

La topographie des dessins de ces élèves semble mettre en scène la nécessité d'une séparation claire entre les deux espaces que sont la maison et l'école : la plupart des élèves ont essayé de dessiner ces deux lieux le plus loin possible l'un de l'autre. Dans les groupes de parole, ils ont beaucoup parlé de la différence qu'ils percevaient entre les parents et les enseignants, ou encore la différence entre les règles de la maison et celles de l'école, sans remettre en discussion ces différences. Mais peut-être pour que la distance qui sépare ces deux lieux ne devienne pas infranchissable, ils semblent être à la recherche de ce qui peut les accrocher à cet espace autre que l'espace familial qu'est l'école, de ce qui permet la traversée d'un lieu à l'autre. On peut penser que les barrières dans la traversée d'un lieu à l'autre, comme les obstacles qu'ils imaginent sur le dessin du chemin ou encore les « grilles » qu'ils dessinent devant le collège, témoignent de leurs interrogations sur ce qui permet ce passage.

Le groupe d'élèves de quatrième nous a expliqué qu'aller à l'école « *c'est marcher c'est l'avenir* » et « *avoir des bonnes chaussures ça aide à aller vite dans les couloirs* » ; aller à l'école, c'est donc se mettre en mouvement.

Mais l'école a aussi une autre fonction : elle permet de scander le temps. Ainsi, un garçon de 4e nous raconte son dessin (voir ci-après) : « *J'ai fait un trajet et c'est tout / là c'est un bidonville on dirait des gitans / il y a le restaurant indien / il y a les bouchons / c'est chiant* ».



Dans son dessin, on trouve écrite la formule « *d'une minute à l'infini* » qu'il explique de la manière suivante : « *c'est-à-dire que des fois je ne viens pas / c'est l'infini / suis chez moi / ou des fois je suis devant le collègue* ». Lorsque nous lui demandons où il serait dans son dessin, il répond : « *dans le dessin je suis dans mon lit en train de faire la play et le temps il est bien / dans le collège ça peut durer longtemps / l'infini c'est jusqu'à un autre jour quand je viens au collège* ». Par cette fonction de scansion du temps, l'école vient faire limite, limite à un temps qui autrement serait infini, mais limite aussi dans l'espace. C'est peut-être aussi dans ce sens qu'il faut comprendre cette image des « barrières » et des « obstacles » sur le chemin de l'école dont parlent les élèves : l'école ferait barrière à un infini sans limites, potentiellement angoissant (on retrouve là l'idée de S. Lesourd (2005) dans sa lecture des dessins du quartier à partir de la notion de limite).

Dans ces groupes de parole, il a été très peu question de savoirs, d'apprentissages et de la question « scolaire ». Leurs inquiétudes existentielles et les enjeux identificatoires traduits par leurs propos omniprésents sur la relation avec les autres, autres-copains et autres-adultes de l'école, ont pris beaucoup de place. C'est ainsi que l'analyse de la topographie de ces dessins, et de ce que les adolescents ont pu en dire, nous a conduits à formuler une question d'ordre topologique : sur ce chemin de la maison à l'école, où est-ce que ça décroche ? L'analyse des matériaux montre que ce n'est pas de l'école en tant qu'institution dont ces élèves décrochent et cela nous conduit à reformuler la question autrement : sur le chemin de la maison à l'école, où est-ce que ça s'accroche ?

Le croisement entre les analyses des deux types de matériaux – les dessins et les *verbatim* issus des groupes de parole – nous permet d'entendre, derrière les propos plaintifs sur les enseignants, certaines des questions qui les habitent. À mon sens, il s'agit des questions ontologiques qui reflètent la recherche d'un appui identificatoire auprès d'adultes rencontrés à l'extérieur de l'espace familial et donc autres que les figures parentales. Or, l'un des traits caractérisant les processus subjectifs adolescents consiste dans la

recherche d'un espace qui soit un lieu d'accroche hors du lieu familial, permettant cette traversée de la maison à l'école, premier lieu symbolique représentant l'espace social. Les remaniements propres au processus adolescent (Douville, 2000 ; Lesourd, 2005 ; Rassial, 1996) remettent en jeu la question identificatoire et poussent le sujet à chercher un point d'idéal chez d'autres adultes que les figures parentales. C'est là que la dimension topographique devient topologique puisqu'elle met en jeu la question du désir : les adolescents, comme tout sujet, doivent trouver un appui chez l'autre pour pouvoir désirer, se projeter, s'orienter : « Le désir de l'homme trouve son sens dans le désir de l'autre non pas tant parce que l'autre détient les clefs de l'objet désiré, que parce que son premier objet est d'être reconnu par l'autre » (Lacan, 1953/1999, p. 266). Winnicott, lui aussi, même s'il ne le formulait pas de la même manière, évoquait le besoin que le « défi de l'adolescent soit rencontré » par une « personne adulte » (Winnicott, 1968/1989, p. 263) et celui de trouver dans cette rencontre un adulte avec qui pouvoir se « confronter ». Il insistait ici sur l'idée que ce besoin de confrontation primait sur l'idée reçue que l'adolescent souhaiterait être compris.

Or, les agissements des jeunes que nous avons rencontrés, leur propos et leur agitation, nous semblent exprimer justement les échecs de la recherche de cet adulte, différent du parent, avec qui pouvoir se confronter. Il est aussi intéressant de noter que les élèves les plus en difficulté que nous avons rencontrés pendant les entretiens individuels situaient le début de leurs difficultés dans le passage entre l'école primaire et le collège et indiquaient toujours comme grand changement difficile à assimiler pour eux, le passage entre un enseignant unique et une équipe composée de plusieurs professeurs.

### **Le « décrochage scolaire », le nom d'autre chose**

Au fond, l'analyse des dessins et son croisement avec l'analyse des propos des élèves ne font que remettre l'accent sur les éléments constitutifs de la relation éducative que sont les enjeux transférentiels. Ce sont les rencontres avec ces élèves, leur représentation de l'école, leur non-mise en question de sa fonction instituante et leur présentation de ce lieu comme un passage nécessaire pour être « *normal* », comme ils disent, qui nous poussent à penser qu'il devient nécessaire de rappeler ce point fondamental.

Face à ce discours des adolescents en décrochage de toute dimension scolaire, les « ascolaires » comme les définit Boimare (2013), et pourtant si accrochés à l'école comme lieu, le discours institutionnel met en avant des réponses techniques. Les enseignants arguent souvent du fait qu'ils ne sont pas formés pour accueillir ce « type » de jeunes, qu'ils ne peuvent rien pour eux, qu'ils ont un programme à respecter et un groupe classe à « gérer ». Ils sont alors en demande de techniques pour négocier des situations qui les mettent en difficulté : techniques éducatives, techniques didactiques, etc.

Avec L. Gavarini, nous avons amorcé cette réflexion dans un précédent article (Gavarini et Pirone, 2015). Est-ce que la réaction de renvoyer à une solution qui serait « ailleurs », ailleurs qu'en classe ou ailleurs qu'« à l'école », ou de renvoyer à « un autre qui saurait comment faire », avec une méthode, des connaissances appropriées, une expertise à donner, est-ce que cette réaction n'est pas le signe de quelque chose d'impossible à soutenir du côté du transfert pour ces enseignants ?

Par ailleurs, ce renvoi d'une solution qui se situerait dans cet « ailleurs » m'a aussi obligée à considérer la dimension institutionnelle et à me pencher sur les politiques éducatives qui ont donné naissance à une série de dispositifs pédagogiques et/ou éducatifs, de remédiation et/ou de raccrochage, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, mis en place au fil des années (Pirone, 2018). Cet « ailleurs » reste assez vague dans le discours des enseignants qui souvent connaissent peu les dispositifs existants hors du périmètre de leur établissement, voire parfois de leurs classes. Souvent leurs connaissances de ces dispositifs se limitent à la connaissance du collègue qui y intervient. Il devient au contraire très précis dans les discours des équipes de direction et des équipes éducatives qui travaillent en partenariat avec les écoles. Dans ces entretiens, je me suis parfois confrontée à une autre langue faite de sigles et d'acronymes qui m'a obligée, malgré moi, à m'intéresser à cette dimension institutionnelle, aux politiques éducatives en direction de l'école, avec ses refontes et ses réformes. Dans le cadre de mon approche, la nécessité de prise en compte de cette dimension institutionnelle vient des effets sur les sujets des remaniements en cours dans les pratiques professionnelles à l'école, qui ne font que refléter les remaniements propres de notre culture, une culture marquée par des processus de technicisation (Gavarini et Pirone, 2015) de ce que Mireille Cifali a nommé les « métiers de l'humain ».

Dans cet article, ces questions sont à peine effleurées, l'objet étant de montrer ici comment l'analyse des matériaux empiriques nous a conduits à déplacer le focus de notre recherche. Nous avons déconstruit l'objet initial de la recherche pour reconstituer un nouvel objet : les processus de décrochage scolaire entendus comme l'expression des nouvelles formes de décrochage transférentiel à l'œuvre dans notre modernité. Nous sommes ainsi rappelés à la nécessité primordiale, dans les métiers de l'humain, d'une présence incarnée des adultes avec lesquels les élèves adolescents doivent pouvoir se confronter pour accéder au monde. Ajoutons que « ce métier s'exerce dans une relative solitude. Cette position est d'autant plus délicate qu'il faut soutenir une place d'adulte. Les élèves y attendent les enseignants dans la rencontre » (Blanchard-Laville, 2013, p. 19). C'est alors toute la clinique du transfert en éducation qui est remise au centre de notre réflexion et que nous devons tenir au travail dans nos formations universitaires auprès des futurs praticiens de l'éducation.

## Éléments de bibliographie

- Bachelard, G. (1953). Préface. Dans J. Boutonier, *Les dessins des enfants* (p. 5). Paris : Éditions du Scarabée.
- Bergès, J. (2001). L'adolescent : infans. *Journal Français de Psychiatrie*, 14, 26-29.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- 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.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bloch, M.-C. et Gerde, B. (dir.) (1998). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Édition Chronique Sociale.
- Boimare, S. (2013). La psychopédagogie face aux adolescents ascolaires. Quand la psychopédagogie s'appuie sur la mythologie. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2013/1, 3, 103-122.
- Darmon, M. (1990). *Essais sur la topologie lacanienne*. Paris : Association Freudienne.
- Dolto, F. (1948). Rapport sur l'interprétation psychanalytique des dessins au cours des traitements psychothérapeutiques. *Psyché. Revue internationale des sciences de l'homme et de psychanalyse*, 17, 324-346.
- Dolto, F. et Roudinesco, E. (1986). Des jalons pour une histoire. Entretien. Dans J. Aubry et al., *Quelques pas sur le chemin de Françoise Dolto* (p. 11-42). Paris : Seuil.
- Douville, O. (2000). Fragments, constructions et destins contemporains du « mythe » individuel à l'adolescence. Dans J.-J. Rassial, *Sortir : l'opération adolescente* (p. 35-76). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Freud, S. (1984). Sur la psychologie du lycéen. Dans *Résultats, idées, problèmes I 1890-1920* (p. 227-231). Paris : PUF. (Texte original publié en 1914.)
- Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Gavarini, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique. *Cliopsy*, 17, 83-105.
- Gavarini, L. et Pirone, I. (2015). De l'enfant freudien à Télémaque : retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 20/2015, 113-125.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI-Enjeux*, 122. Repéré sur le site des revues en éducation : <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37851>
- Golder, E.-M. (2013). *Au seuil de la clinique infantile*. Toulouse : Erès.
- Imbert, F. (1996). Petit vocabulaire raisonné pour comprendre la médiation, suivi de quelques monographies. *Revue Spirale*, 17, 23-39.
- Lacan J. (1999). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. Dans *Écrits I, nouvelle édition* (p. 235-321). Paris : PUF. (Texte original publié en 1953.)
- Lacan, J. (1999). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. Dans *Écrits I, nouvelle édition* (p. 92-99). Paris : Seuil. (Texte original publié en 1949.)
- Lesourd, S. (2005). *La construction adolescente*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Erès.
- Lurçat, L. (1974). *Études de l'acte graphique*. Paris : Mouton et École Pratique des Hautes Études.
- MEN, (2017). <http://eduscol.education.fr/cid48490/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-dcrochage-politiques-europeennes-et-internationales.html#lien1>, site consulté le 25/06/2017.

- Morgenstern, S. (1990). Un cas de mutisme psychogène. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 8, 211-243. (Texte original publié en 1927.)
- Pirone, I. (2015). Adolescents videns. Si l'image ne se raconte pas comment la lire ? *Revue Adolescence*, 33, 4, 901-910.
- Pirone, I. (2017a). Fragilisation de la fonction narrative et impasses du sujet. *Le Télémaque*, 51, 37-46.
- Pirone, I. (2017b). Impasses atuais da relação educativa : o fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade. *Educar em revista*, 64, [Curitiba, Brésil], 103-116.
- Pirone, I. (2018, à paraître). Le décrochage scolaire : odyssée d'une question. Dans A. Kattar (dir.), *Grandir dans des environnements incertains*. Paris : L'Harmattan.
- Rassial, J.-J. (1996). *Le passage adolescent*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Erès.
- Resnik, S. (2009). L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire. *Cliopsy*, 1, 69-90.
- Tyszler, J.-J. (2005). L'imaginaire qui noue et l'imaginaire qui colle. *La célibataire*, 10, 175-182.
- Winnicott, D. W. (1989). Concepts actuels du développement de l'adolescent : leurs conséquences quant à l'éducation. Dans *Jeu et réalité* (p. 247-269). Paris : Payot (Texte original publié en 1968.)

**Ilaria Pirone**

Équipe Clinique de l'éducation et de la formation  
Université Paris 8

Pour citer ce texte :

Pirone, I. (2018). Sur le chemin de la maison à l'école. Le « décrochage scolaire », une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation. *Cliopsy*, 19, 9-23.