

Itinérances adolescentes à l'école : à la recherche d'un lieu « autre »

Pascaline Tissot

« Moi je veux faire un master de BTS » affirme Killian lors d'un groupe de parole. Quel sens donne-t-il à ce syntagme ? Quelle est l'expression de son désir dans ce projet accolant deux signifiants, *master* et *BTS*, attrapés au vol ? Cette projection n'est-elle pas une tentative pour faire avec l'angoisse d'un a-venir incertain ? Dans les groupes de parole que j'ai menés avec des collégiens – ce dispositif sera détaillé dans la suite de l'article –, alors que la discussion portait sur les projets d'avenir professionnel, les élèves ont proposé des métiers tels que footballeur ou dresseur de Pokémons pour les garçons et star de cinéma ou princesse professionnelle pour les filles, pour finalement énoncer que l'important, c'était d'avoir de l'argent. Si, à la fantaisie de l'enfant se substitue le souhait de trouver une place enviable dans la société, la crainte commune à tous ces collégiens réside dans la peur d'être orientés en lycée professionnel. Face à ce constat, je souhaite proposer une réflexion sur le changement de place de l'adolescent dans le lien social pour comprendre quelle est la fonction de l'école dans ce déplacement. Le travail de l'adolescence consiste à s'émanciper de la famille pour prendre place dans un espace social plus large. Pour faire le deuil de l'enfance et se (re)construire, l'adolescent est en quête d'un lieu subjectif où il pourra prendre le temps de s'inventer, d'expérimenter, de s'orienter. Dans ce texte, je souhaite mettre au travail les modalités d'étayage de ce lieu pour comprendre comment l'école peut soutenir la construction adolescente. Parler de l'adolescence en se référant à la psychanalyse renvoie à questionner les remaniements psychiques qu'enclenche l'entrée dans la puberté. Le corps change et l'adolescent fait face à de nouveaux éprouvés qu'il ne comprend pas ; il doit accepter de se séparer d'un corps d'enfant pour se réapproprier un corps devenu génitalisé. Durant cette transition, l'image du corps, prise dans de nouveaux enjeux, est souvent mise à mal et l'adolescent se met en quête d'un « look » qui lui ressemble. Comment la corporéité adolescente rencontre-t-elle l'institution scolaire ? Si le corps pubère est agité par une pulsionnalité nouvelle – à la puberté, la pulsion devient altruiste affirme Freud (1905/1987) –, le corps de l'élève doit se

taire pour entrer dans les apprentissages intellectuels. Comment l'école peut-elle accompagner le déplacement engageant l'adolescent à trouver une nouvelle forme d'inscription dans le lieu de l'Autre, lieu qui s'inscrit dans l'ordre symbolique à partir du champ du langage (Lacan, 1966/1999) ? La réorganisation psychique constitutive de ce déplacement – qui, pour Winnicott (1971/2016), nécessite du temps – amène Freud à écrire que « l'école ne doit jamais oublier qu'elle a affaire à des individus encore immatures, auxquels il ne peut être dénié le droit de s'attarder dans certains stades, même fâcheux, de développement » (Freud, 1910/2001, p. 132). Les temporalités du sujet et de l'école, indexées sur deux rythmes différents, entrent parfois en conflit. En effet, la demande faite aux élèves de choisir une orientation scolaire arrive au moment même où les remaniements psychiques liés à la puberté plongent les adolescents, encore pris dans le discours parental et en même temps en quête d'autonomie, dans une certaine errance. Pour mettre en évidence cette question de l'errance, je m'appuie sur la notion de lieu, lieu topographique, mais aussi lieu psychique. Mon hypothèse réside dans le fait que nous pouvons penser l'adolescence comme un espace liminal à traverser, mais également comme un lieu de construction subjective dans lequel le sujet rencontre une forme d'altérité intime. La question que j'ai alors voulu explorer est la suivante : comment l'école peut-elle soutenir ce temps de re-connaissance et d'orientation ?

Pour étayer mon propos, je m'appuie sur la présentation de matériaux issus de ma thèse de doctorat en sciences de l'éducation qui s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005).

Un dispositif de recherche : des groupes de paroles à médiation

J'ai fait le choix de proposer des groupes de parole à médiation à des élèves de troisième puisque ce niveau de la scolarité représente un palier d'orientation obligatoire en fin de collège – amenant les élèves à s'inscrire dans une filière générale ou professionnelle – et questionne ainsi la projection de ces adolescents dans l'avenir et le devenir adulte. Le dispositif de recherche se déroule en deux temps : un atelier à médiation est proposé aux collégiens, puis la parole leur est donnée à partir des productions qu'ils ont réalisées. C'est dans un collège inscrit dans un réseau d'éducation prioritaire que j'ai mené cette expérimentation auprès de six groupes comprenant entre onze et treize élèves chacun. J'ai rencontré chaque groupe durant quatre séances d'une heure et ce texte s'appuie plus particulièrement sur des exemples recueillis au sein d'un de ces groupes.

Le groupe de parole, comme l'explique Laurence Gavarini, permet de donner la parole aux enfants sur leurs préoccupations et non à partir des questions du chercheur. Je m'appuie sur ses propos en retenant qu'il s'agit de « construire un dispositif spatial et temporel dans lequel une parole plus

“libre” puisse émerger » (Gavarini, 2009/2017, p. 83) et qu'il est important « de poser un cadre clinique » qui permettra d'« entendre, non pas des élèves, mais des Sujets en situation scolaire » (*Id.*, p. 91). J'ai donc pris le temps d'énoncer les règles de fonctionnement en insistant sur la confidentialité et le non-jugement pour qu'une parole puisse advenir. Dans le dispositif que j'ai construit, le groupe de parole prend appui sur un atelier à médiation. Proposer un dispositif à médiation c'est, comme le souligne Arnaud Dubois (2019), s'inspirer des travaux du Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie Clinique (CRPPC) de l'université Lyon II. Si cette équipe de chercheurs travaille sur les médiations thérapeutiques, un effort de transposition est à faire pour inscrire un dispositif à médiation dans une recherche en sciences de l'éducation. Ainsi l'objet médiateur que René Roussillon (2013), à la suite de Marion Milner (1952), décrit comme un « médium malléable » ne s'articule pas, dans le cas de mon travail, à un processus thérapeutique, mais à une démarche clinique de recherche dans le champ de l'éducation. Pour construire ce dispositif, je me suis appuyée plus particulièrement sur cette proposition théorique de Bernard Chouvier : « Le sujet révèle sa subjectivité propre en construisant un objet extérieur qui n'est pas lui et qui pourtant le représente. » (Chouvier, 2017, p. 45) Adosser le groupe de parole à une médiation me semblait, d'une part, permettre à chaque participant de pouvoir déposer une trace singulière avant que la parole ne circule librement dans le groupe et, d'autre part, leur offrir un espace d'expression « en deçà des processus de symbolisation secondaires vectorisés par les mots » (Brun, 2017, p. 9). Les groupes de parole ont fait suite à deux médiations, l'une corporelle, l'autre graphique. Dans un premier temps, j'ai souhaité initier le groupe de parole en m'appuyant sur une médiation par la danse. J'ai alors demandé aux collégiens de réaliser une composition chorégraphique à partir de mots qu'ils associaient à leur représentation de l'école. Dans un deuxième temps, je leur ai proposé une médiation graphique, en leur demandant de tracer par un dessin leur représentation de l'école. Je vais expliquer les raisons de ces choix.

Une médiation par la danse : « Danser les mots de l'école »

Pensant qu'une médiation corporelle pourrait permettre aux élèves d'accéder à une nouvelle forme de langage, je me suis appuyée sur la danse contemporaine. En prenant le travail sur la question de l'orientation à la lettre, je souhaitais observer comment les corps allaient s'inscrire dans l'espace. Par cette médiation visant à modifier « le mouvement et la sensation en les rendant signifiants » (Brun, 2013, p. 37), je me demandais comment les élèves allaient spatialiser la notion d'orientation. Cette médiation comporte deux phases.

Dans une première phase, j'ai proposé aux collégiens des situations mettant en jeu le corps à partir de sensations afin de leur faire expérimenter

comment une consigne pouvait transformer un « état de corps » (Louppe, 1997). Ces exercices que je qualifierais d'*écoute corporelle* consistaient à marcher en prenant conscience de l'environnement, du mobilier, des autres, puis à marcher les yeux fermés en étant guidé par quelqu'un et enfin à marcher seul les yeux fermés, mais avec un camarade qui prenait soin du fait que l'autre ne rencontre pas d'obstacle. Le silence était rompu uniquement par le son d'un bol tibétain proposant des changements d'état ou des changements de rôles. J'ai proposé aux élèves un temps de retour sur leurs propres sensations pensant qu'il les aiderait ensuite, non pas à reproduire une forme, mais à habiter un geste dans une dimension singulière liant l'imaginaire et la sensation. Il s'agissait de créer un cadre dans lequel un geste signifiant pouvait advenir. J'ai pu remarquer, pendant ces exercices, que les respirations se faisaient plus calmes, les bras se relâchaient, les mâchoires se détendaient. Lorsque j'ai demandé aux élèves, à la suite de cette expérimentation, quels avaient été leurs ressentis, leurs énoncés pour décrire leurs sensations ont été : « *j'ai eu une sensation de vide, je ne sentais plus le sol, je me suis laissé aller, je me suis laissé emporter* ». Ils ont également mis en avant l'écoute de soi, des autres, ils ont parlé d'union d'esprit, de flottement, d'apesanteur, de légèreté, de soulagement, de liberté. Il me semble qu'ils ont décrit une situation qui les a étonnés, les amenant à vivre des sensations qui ne leur étaient pas familières.

La deuxième phase du dispositif consistait à composer une phrase corporelle en trio à partir de verbes d'action. Chaque élève a choisi individuellement trois verbes en relation avec sa représentation de l'école, puis les groupes se sont constitués. Chaque groupe avait donc neuf verbes à sa disposition que les élèves pouvaient lier comme ils le souhaitaient, étant entendu qu'il n'était pas attendu de bonnes ou de mauvaises réponses. Certains ont commencé à construire un scénario, d'autres ont cherché une musique, un groupe s'est organisé pour débiter sa composition à l'extérieur de la salle, bref tous se sont engagés dans la proposition. Puis les élèves ont soudain changé de comportements. En quelques minutes, ce travail de composition a laissé place à un véritable chaos. Jawad et Killian se lançaient le sac de Leyla, Jason est parti se cacher dans un local de rangement du matériel, Mamadou sortait par une porte et rentrait par une autre et, lorsqu'il était dans la classe, il était coursé par trois filles. Lorsque nous avons retrouvé un climat apaisé, chaque groupe a proposé sa composition et tous ont raconté corporellement une histoire. Ces histoires mêlaient des éléments de la réalité et des éléments fantasmatiques mettant en évidence une relation entre pairs qui excluait complètement la présence de l'adulte. Loin de répondre à mes premières attentes sur une quelconque spatialisation de l'orientation, ce dispositif m'a pourtant amenée à dérouler un autre fil sur l'espace de construction subjective à l'adolescence, celui de l'image du corps.

Contrairement aux exercices d'écoute corporelle, les élèves ont repris dans cette deuxième phase la maîtrise de leur corps pour le mettre en scène. Ce passage par la narration les a conduits à exprimer une parole qui ne passait plus par la sensation, mais par la construction d'une image qui les représentait et qui orientait le regard du spectateur. Cette question de l'image de soi suspendue au regard de l'autre est une dimension essentielle à l'adolescence. Nombre d'adolescents passent un certain temps devant leur miroir à l'instar de Shaïma, une des élèves de troisième, qui m'a raconté à la fin de notre séance, préférer arriver en retard au collège plutôt que de partir de chez elle sans s'être lissé les cheveux. Cette problématique du dedans-dehors, consécutive au regard de l'autre, à l'œuvre chez tous les sujets, mais exacerbée à l'adolescence, repose sur l'adéquation ou l'inadéquation entre un corps traversé par des affects et l'image que l'on renvoie à l'autre. Les adolescentes et les adolescents semblent s'inventer un avatar auquel ils tentent de s'identifier. L'orientation du sujet passerait en quelque sorte par l'incorporation d'une image qu'ils considèrent comme idéale. Face à ce corps pubère qui leur appartient, mais qu'ils ne reconnaissent pas forcément, le regard de l'autre ferait-il émerger chez les adolescents un « inquiétant familial » (Freud, 1919/2011) ? Le regard des pairs constituerait-il une sorte de miroir faisant resurgir chez les adolescents leurs propres angoisses ? La représentation de soi à partir de l'image spéculaire vient voiler le corps propre, celui des sensations, dans un paradoxe révélant une dualité extériorité-intériorité : il faudrait cacher et taire l'intériorité pour exposer à l'extérieur une image dont l'adolescent maîtrise les paramètres. Dans le paradigme du miroir (Lacan, 1966/1999), l'enfant s'aliène à l'image spéculaire que lui renvoie le miroir, mais également à l'Autre du symbolique. L'adolescent, quant à lui, se crée une image qui aurait pour fonction de détourner le regard de l'autre en posant un voile sur son corps propre. Si, dans un premier temps, cette image fonctionne comme une enveloppe protectrice, le risque serait qu'elle soit désarrimée de l'éprouvé. Pour Françoise Dolto (1984), l'épreuve du miroir nécessite que l'enfant rencontre l'altérité pour qu'elle remplisse une fonction de castration symboligène. Si cette rencontre ne se fait pas, l'enfant reste face à une surface froide dans laquelle l'image spéculaire n'est pas en adéquation avec le corps éprouvé. Le risque est alors que l'image scopique se substitue à l'image inconsciente du corps et que l'enfant n'accède à la relation à l'autre qu'en jouant sur l'apparence et non à partir du désir de l'autre (*Id.*). Cette problématique ne se rejoue-t-elle pas autrement à l'adolescence ? Alors que l'image spéculaire donne aux adolescents l'illusion de maîtriser leur corps en donnant à voir le personnage qu'ils se construisent, le corps traversé par de nouveaux éprouvés issus d'un corps génitalisé fragilise l'unification corporelle. Un des cheminements de l'adolescence serait donc de construire de nouveaux savoirs sur soi pour se représenter et préserver ainsi son unicité. En ce sens, l'image inconsciente du corps est le support narcissique qui soutient l'orientation du sujet.

L'image inconsciente du corps, singulière à chaque sujet en fonction de son histoire personnelle est « la synthèse vivante de nos expériences émotionnelles : interhumaines, répétitivement vécues à travers les sensations érogènes électives, archaïques ou actuelles » et elle « peut être considérée comme l'incarnation symbolique inconsciente du sujet désirant » (Dolto, 1984, p. 22).

Alors que cette médiation avait pour visée d'entendre comment la spatialisation du corps pouvait éclairer la problématique de l'orientation dans l'espace scolaire en donnant aux élèves une place de sujet, il m'a semblé qu'elle les mettait en difficulté et ne permettait pas d'accéder à un espace de symbolisation. Lors du groupe de parole qui a succédé à la médiation, les collégiens n'avaient rien à dire ou plus probablement ne voulaient ou ne pouvaient rien en dire. Cette impasse dans ma recherche m'a conduite à me demander si le corps n'est pas, pour les adolescents et les adolescentes, un lieu de l'indicible. Face à ce constat, j'ai choisi de poursuivre cette réflexion à partir d'une autre médiation qui ne passait pas par le corps.

Une médiation par le dessin : « L'école, elle ressemble à quoi ? »

Dans la conception de cette médiation, je me suis appuyée sur la théorisation de F. Dolto sur l'interprétation des dessins d'enfants. Il ne s'agit pas de reproduire le cadre thérapeutique avec lequel elle a travaillé, mais de comprendre comment la question de l'image inconsciente du corps vient rencontrer la problématique de l'orientation à l'adolescence dans l'espace scolaire. Pour F. Dolto, le dessin est « une expression, une manifestation de la vie profonde » (Dolto, 1948, p. 324). Elle précise qu'« on ne raconte pas un dessin, c'est l'enfant lui-même qui se raconte à travers le dessin » (Dolto et Nasio, 1987/2002, p. 14). Elle a développé une méthode de compréhension de ces dessins, soit en laissant l'enfant parler de son dessin, soit, lorsque l'enfant était mutique, en proposant des interprétations du dessin qu'il infirmait ou soutenait. Elle explique qu'« on ne dessine pas, on se dessine et on se voit électivement dans l'une des parties du dessin » (*Ibid.*) en précisant que « le dessin est une structure du corps que l'enfant projette et avec laquelle il articule sa relation au monde » (*Id.*, p. 48). C'est donc à partir de cette relation entre le dessin et l'image inconsciente du corps que j'ai décidé de poursuivre ma recherche avec le même groupe d'adolescents.

Le travail sur les dessins a une résonance particulière pour moi puisqu'il a constitué ma première rencontre avec la recherche lors de mon inscription dans le master « Formation de Formateurs et d'Encadrants » dans le cadre d'un enseignement conduit par Ilaria Pirone à l'Université Paris 8. J'ai découvert le travail de F. Dolto à travers un dispositif de dessins de collégiens retraçant le chemin de l'école à la maison, dispositif élaboré par I. Pirone dans le cadre de la recherche « S'arrime à quoi ? Liens, Paroles, rapport au savoir des élèves décrocheurs » menée de par l'équipe Clinique

de l'éducation et de la formation de l'Université Paris 8 (Gavarini et Pirone, 2016). Je me suis appuyée sur cette expérience pour proposer un atelier à médiation par le dessin à ces élèves de troisième en leur demandant de réaliser leur représentation du collège à partir de la consigne : « Pour toi le collège il ressemble à quoi ? ». Ils avaient à leur disposition des feuilles de format A3 et des feutres puis, lorsqu'ils avaient terminé, ils pouvaient venir accrocher leur représentation au tableau. Chaque élève a pu alors prendre la parole pour parler librement de son dessin en acceptant, s'il le souhaitait, de préciser où il se situerait dans son dessin et la parole a ensuite circulé dans le groupe.

F. Dolto parle de dessins d'enfants sans distinction d'âge entre enfants et adolescents puisque, dans son article de 1948, ses propositions d'interprétation s'appuient aussi bien sur des dessins d'enfants de dix ans que sur des dessins d'adolescents de dix-sept ans voire de jeunes adultes. Toutefois, je me demandais si les adolescents, comme les enfants, allaient laisser s'exprimer leur imaginaire ou bien s'ils allaient faire des dessins normés, stylisés, qui viendraient, comme dans le dispositif corporel, recouvrir un espace d'énonciation singulier. Contrairement à mes craintes, les élèves ont rapidement adhéré à la proposition que je leur ai faite et n'ont pas cherché à faire un dessin « scolaire ». La seule consigne qui les a déstabilisés lors de cette médiation graphique était liée au fait de ne pas utiliser de gomme. Cette consigne était importante pour moi puisque le but de la médiation était d'obtenir une représentation graphique effectuée à partir de la première idée qui se présenterait à eux et qui pouvait garder une trace des possibles « ratés ». En effet, F. Dolto précise qu'« il n'y a pas de hasard dans un dessin, tout y est nécessaire » (Dolto, 1948, p. 324). Une autre de ses propositions a retenu mon attention pour la construction de ma consigne : « Le dessin est aussi un auto-portrait inconscient, il nous permet de voir comment le sujet se sent par rapport à l'objet qu'il veut dessiner, cet objet est en quelque sorte une projection de lui-même. » (*Ibid.*)

Méthodologie de lecture des matériaux

Pour lire les dessins, j'ai construit une grille de lecture après avoir consulté plusieurs articles abordant l'interprétation des dessins. En lisant les articles de Salomon Resnik (1978/2017) relatant une expérience de recherche en Italie, d'Irène Krymko-Bleton (2015) expliquant une démarche de recherche au Québec et les productions des membres de mon laboratoire, j'ai compris que chaque chercheur devait trouver sa position de recherche. En m'appuyant sur les paramètres de lecture définis par F. Dolto (1948) et en les croisant avec le travail effectué par I. Pirone sur la lecture des dessins retraçant « le chemin de la maison à l'école » (Pirone, 2018), j'ai alors conçu une grille de lecture singulière pour ma recherche. Les paramètres que j'ai retenus étaient liés notamment à la présence de perspective et de personnages, au positionnement des différents éléments sur la feuille, aux couleurs utilisées ou encore au cadrage du dessin.

Cette grille m'a permis de remplir un tableau dans lequel, pour chaque dessin, j'ai décrit ce que je voyais afin d'en faire une première lecture factuelle. Cette précaution était pour moi une façon de ne pas imposer mes propres projections en les substituant à celles des élèves. Cette phase a eu une réelle utilité puisque je me suis surprise à relever des éléments que je n'avais pas remarqués auparavant. Ce n'est que dans un deuxième temps, en m'appuyant sur les conseils de F. Dolto, que je me suis autorisée à créer un espace d'élaboration dans lequel pouvaient se rencontrer mon objet de recherche et les questionnements que ces adolescents amenaient dans leurs dessins :

« Pour interpréter un dessin il faut se placer devant lui, en toute liberté affective d'abord. Ressentir en soi ce qui émane du dessin au point de vue de son climat, puis analysant ces éléments, toujours les interpréter par rapport à l'ensemble. » (Dolto, 1948, p. 325)

J'ai alors passé de longs moments à regarder les dessins que j'avais étalés au sol, à me promener autour d'eux, à me laisser imprégner de leur teneur affective. Je me suis remémoré cet élève-là qui ne tenait pas en place et qui faisait le tour de la salle toutes les deux minutes, celui-ci qui était complètement absorbé par son dessin et qui n'a pas levé la tête pendant toute sa réalisation, celle-ci qui pestait parce qu'elle trouvait que son dessin n'était pas beau et celle-là qui caressait le bras de sa copine qui, elle, dessinait. Dans un troisième temps, j'ai tenté de relever les occurrences qui se présentaient dans les dessins pour les mettre en relation avec mes questions de recherche.

Les autorisations écrites des élèves et de leurs parents ayant été données, les séances des groupes de parole ont été enregistrées. Ce qui m'a permis de mener une analyse à partir des transcriptions que j'ai effectuées non sans certaines difficultés puisque parfois les élèves parlaient tous en même temps, ce qui rendait leurs propos difficilement audibles. Pour écouter ces paroles adolescentes, je me suis par exemple attachée à entendre la récurrence d'un signifiant qui circulait dans le groupe. À partir de la proposition de F. Dolto « d'écouter les dessins », j'ai ensuite fait une lecture croisée des dessins et des paroles prononcées dans le groupe en adoptant une position de lecture laissant place à l'inattendu et à la surprise, ceci en résonance aux propos de Catherine Yelnik qui parle d'une « posture aussi ouverte, aussi dégagée que possible de ses idées préconçues, de ses connaissances sur l'objet et de ses préoccupations de recherche » (Yelnik, 2005, p. 138).

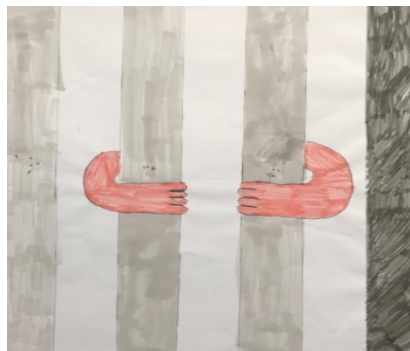
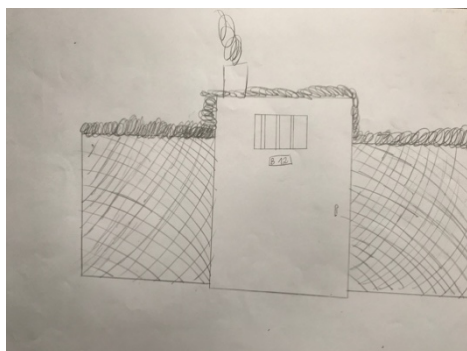
Lecture des matériaux : une réflexion sur la problématique dedans-dehors

De la prison...

Les représentations du collège prennent souvent la forme d'un bâtiment cubique que les élèves définissent comme une prison, sans chemin d'accès et souvent sans porte d'entrée ou de sortie. Parfois, on ne voit que le

bâtiment sans savoir ce qui se passe à l'intérieur ; il s'agit alors d'un rectangle surmonté de barbelés avec une porte et des fenêtres possédant des barreaux. Parfois, on ne voit que les mains d'un personnage sans tête tenir les barreaux qui prennent tout l'espace de la feuille. De ce lieu qui semble clos, rien ne laisse penser qu'il s'agit d'une école. À la question « Où vous situeriez-vous dans votre dessin ? », question que j'ai posée à chaque élève, les réponses sont récurrentes : « à l'intérieur de la prison » ou « derrière les barreaux ».

En regardant ces dessins, on remarque que l'adolescent ne se dessine pas. On pourrait alors se questionner sur une difficulté à se projeter. Cet enfermement se retrouve d'ailleurs dans les énoncés des élèves. Cindy raconte : « ils ont des talkies-walkies comme en prison » ; Jasmine ajoute : « ils ont des sifflets / on n'a même pas le droit de respirer » et Sofiane surenchérit : « ouais Mme B / c'est la cheffe de poste » ; il est coupé par Jasmine : « madame jusqu'à maintenant les surveillants ils ont des sifflets on dirait y nous prennent pour des chiens ». Kenji raconte que rentrer chez eux c'est « avoir une permission de quelques heures » pendant lesquelles il évoque « faire des meurtres et revenir en prison ». Les collégiens expriment également se sentir sous surveillance dans les lieux qui leur sont dédiés : « ouais parce que en fait quand on va au foyer y a toujours quelqu'un pour nous espionner. »



Les paroles des adolescents témoignent d'une contrainte qui les immobilise corporellement, ils disent ne pas pouvoir bouger, respirer, être sous contrôle, enfermés, sous surveillance, mettant ainsi en scène une relation de pouvoir. Le fonctionnement de l'école décrit par ces élèves semble presque s'apparenter à l'organisation panoptique décrite par Michel Foucault et à la notion d'enfermement qu'il désigne sous le terme de « clôture » comme un « lieu fermé sur lui-même » (Foucault, 1975, p. 166). Si M. Foucault analyse un fonctionnement sociétal, les élèves décrivent un ressenti ancré dans une dimension imaginaire que l'on peut notamment relever dans l'utilisation du syntagme « on dirait que ». Toutefois, comme dans la métaphore du panoptique, le sujet semble immobilisé par un regard qui serait susceptible de le voir en permanence. Plus que l'organisation spatiale, c'est le regard qui fixerait le sujet. L'adolescent, se reconnaît par le prisme de regards sociaux, explique Daniel Marcelli, il « ressent le besoin de cette reconnaissance comme une contrainte aliénante » (Marcelli, 2008, p. 53).

Entre séduction et soumission, l'adolescent se fait l'objet du regard de l'autre. Dans cette relation d'aliénation, une absence de regard peut susciter une impression d'abandon alors qu'un regard un peu trop appuyé peut renvoyer à un sentiment de persécution, le regard étant « une allumette qui met le feu au corps » (*Id.*, p. 54). Par ailleurs, j'ai été surprise par la proposition de Kenji qui précise « *faire des meurtres et revenir en prison* ». L'école aurait-elle une fonction civilisationnelle (Freud, 1930/2010) empêchant de tuer ? L'immobilisation évoquée par les élèves pourrait-être alors entendue à partir du travail de la culture qui soutient le renoncement pulsionnel. Ce lieu de réclusion qui semble avoir une fonction sociale avait bien été identifié par les sociétés traditionnelles qui spécifiaient des lieux accueillants les rites de passage (Van Genep, 1909/2016). Lieux qui symbolisaient la mort de l'enfant et mettaient en scène le passage du seuil pour s'agréger à la communauté adulte et y trouver sa place.

... à l'enfer

Dans une autre veine, des dessins représentent l'école à partir de différentes propositions de l'enfer. Parfois il est écrit « école de l'enfer » sur la façade, souvent le collège est en feu et certains élèves disent se situer à l'extérieur du collège et mettre le feu. Cette fois-ci, et de façon récurrente, des personnages sont représentés, toujours en rouge et portant un trident dans une main. Dans le groupe de parole, ils sont associés aux enseignants et les récits des élèves renvoient à une relation d'assujettissement aux adultes.



Hakim raconte : « *ben l'école c'est l'enfer et en même temps ça brûle / et en fait là c'est notre vue à nous / on voit le collège qui brûle et on fait la ola // c'est l'enfer / mais j'aimerais bien qu'il brûle* ». Si la fonction de l'école est de permettre aux élèves une insertion sociale et professionnelle, rêver de brûler le collège pourrait revenir à détruire l'espace qui permettrait ce passage. Toutefois, j'interpréterais plutôt cette action de brûler le collège comme la marque du deuil de l'enfance nécessitant la reconstruction d'un savoir sur soi. Piera Aulagnier (1989) souligne l'importance de ce temps de déconstruction/reconstruction nécessaire sur le passé pour s'orienter dans l'avenir. Il s'agirait pour l'adolescent de brûler le terrain du savoir qui le portait dans l'enfance pour renaître de ses cendres, tel un phénix, à partir de la construction d'un nouveau savoir sur lui, par lequel il se réinventerait.

Entre brûler le collège et ne pas vouloir en être exclu, les propos des élèves sont paradoxaux. Ils disent que s'ils avaient le choix, ils voudraient partir, sortir du collège, mais ils redoutent toutefois d'en être exclus. Cindy énonce :

« on nous force à venir alors qu'on n'a pas envie de venir / genre en gros normalement on peut pas forcer quelqu'un à aller à un endroit sinon c'est illégal / enfin c'est pas illégal parce que là c'est l'école / mais euh genre euh t'as pas le droit de forcer quelqu'un à faire quelque chose et là t'es forcé de te lever pour aller à un endroit ».

Dans son intervention qui met en relation la question de la loi et du désir, ce n'est pas le désir qui la pousse à se lever mais la loi qui l'y oblige. Paradoxalement, les élèves ont très peur d'être exclus du collège et associent l'exclusion au statut de clochard, ce qui renverrait en quelque sorte à une position de marginalité. Ils expriment une déception à devoir rester en dehors du collège lorsqu'ils sont en retard comme l'exprime Kays : *« y ferme la porte juste devant toi »*. Auraient-ils peur d'être « enfermés dehors » comme le souligne Olivier Douville (2007/2016) ? Ce qui finalement semble pire que d'être enfermé dans le collège sous la surveillance des enseignants.

Cette difficulté à se situer dedans ou dehors se retrouve dans le dessin de Leyna qui mélange la prison et l'enfer. Il s'agit d'un cube avec des barreaux occupant toute la feuille et par-dessus, en surimpression et dans la même couleur, une maison au toit pointu portant l'indication « la prison du collège ». Je suis surprise de voir cette indication attribuée à la maison au toit pointu qui ressemble à un lieu d'habitation individuel.



Effectivement, I. Pirone explique que le lieu familial est souvent représenté par « une maisonnette avec le toit pointu » et ce, « même si les élèves habitent dans des résidences à plusieurs étages », alors que le collège est souvent symbolisé « par le mot " école " ou par le nom du collège » (Pirone, 2018, p. 15). La surimpression de ces deux bâtiments dans le dessin de Leyna évoque un manque de coupure entre les lieux qui, associé aux demandes répétées de sortir du collège, pourrait être interprété comme une tentative de s'extraire du discours éducatif porté par l'école relayant le discours parental.

Quant à Sofiane, il relève les différences entre le lieu du collège et celui de la maison en racontant que pendant les temps de vacances « *y se passe rien / je joue à la play / je mange je dors // et je fais rien / genre c'est l'hibernation* ». Son énoncé s'inscrit dans un parcours sans but dans lequel le temps est rempli, un peu comme s'il fallait boucher les trous de ces journées qui s'étirent.

Un lieu qui ne fait pas abri

Un autre dessin m'a longuement interrogée : il représente une maison avec un toit pointu et deux fenêtres dont l'une possède des barreaux. Au milieu des barreaux, on aperçoit deux personnages minuscules et, à l'autre fenêtre, est dessiné un personnage qui pleure et appelle à l'aide. À l'extérieur de la maison, il « pleut » des personnages et des livres. Ce qui me laisse perplexe dans ce dessin, c'est que je ne comprends pas ce qui fait limite entre le dedans et le dehors ou, plus exactement, j'ai l'impression que l'angoisse est présente dans tout le dessin, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la maison, qu'aucun lieu ne fait abri. Lors des groupes de parole, une des élèves en regardant ce dessin a pris la parole spontanément en affirmant : « *madame c'est triste* » ; et lorsque je lui ai demandé ce qui était triste, elle a répondu : « *ben tous les dessins y sont tristes et puis personne a dessiné des livres ou des trucs comme ça.* » Au-delà de cette remarque si prégnante, ce dessin met en évidence la problématique dedans-dehors commune à tous les dessins.



Dans les représentations des collégiens, il semble qu'on puisse être soit dedans, soit dehors, mais aucun élément de lecture ne permet de penser une possible transitionnalité. Être « enfermé dehors » (Douville, 2007/2016) ou « exclu de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992), tels me semblent être les thèmes de ces dessins qui questionnent la notion de limite. Les élèves souhaitent ne pas être exclus du collège, mais voudraient en sortir à leur guise. Ils interpellent ici la possibilité de pouvoir habiter plusieurs lieux en même temps comme alternative à l'assignation. C'est d'ailleurs à partir de cette possibilité d'occuper plusieurs lieux que Maud Mannoni (1976) présente le concept d'institution éclatée qui fait de l'école non pas un lieu de réclusion, mais un lieu de passage. Tous ces dessins se rejoignent autour d'une impossible transition qui pourrait s'entendre à partir de la difficulté à franchir le seuil entre l'enfance et le monde adulte. La

difficulté à se situer ne marque-t-elle pas un temps de suspension dans le processus de subjectivation et un temps d'errance dans le processus de changement de place dans le lien social ? Se situer par rapport à l'adulte, par rapport à l'institution, par rapport à ce corps qui change nécessiterait de transiter par un lieu « autre », un lieu subjectif dans lequel l'adolescent trouverait son orientation.

Proposition d'analyse : à la recherche d'un lieu « autre »

Pour les élèves que j'ai rencontrés dans les groupes de parole, le collège semble être un espace enclavé entre l'école primaire dont ils sont nostalgiques et le lycée qui offrirait un espace de liberté plus important. Ils énoncent d'ailleurs qu'au lycée les professeurs comme les élèves seront plus matures. Ce serait alors les événements de la puberté qui modifient la façon dont ils investissent leur statut d'élève. À l'adolescence, le rapport au corps conduit le sujet à trouver un lieu mettant autrement en lien un dedans et un dehors qui s'exprime par exemple dans les dualités éprouvé/image et permis/interdit. La traversée adolescente permet au sujet de passer d'une rive à l'autre en interpellant un lieu de symbolisation dans lequel la limite est à redéfinir. Il s'agit donc bien de trouver un lieu, mais un lieu « autre », un lieu d'exclusion dans lequel on ne soit pas assigné, un lieu que l'on invente, un lieu dans lequel on s'invente. Une « hétérotopie » dirait M. Foucault (1984/2001), c'est-à-dire un lieu réel dans lequel se déroulent des scénarios fantasmatiques imaginaires comme la cabane d'enfant.

Les difficultés de ces adolescents à se situer dans la spatialité du collège et à trouver un lieu qui fasse abri peuvent être entendues comme les points sur lesquels ils achoppent pour changer de place dans le lien social. Le récit qu'ils font de leurs dessins renvoie à une réalité psychique qui serait comme enfermée dans un lieu ne possédant parfois ni porte ni fenêtre, dans lequel le sujet se trouve assigné. Les adolescents rencontrent une zone d'incertitude amenant certains à ne rien pouvoir dire de possibles projets d'avenir et d'autres à un désir de détruire l'institution. Entre trouver une place enviable dans la société teintée du fantasme parental et la réalité des résultats scolaires, l'adolescent risque de subir son orientation plus qu'il ne la choisit. Cette situation se retrouve dans l'énoncé de Benoît lorsqu'il parle des conséquences d'une orientation contrainte en filière professionnelle : « ça veut dire dégage là-bas t'es qu'une merde » ; le lycée professionnel semble alors renvoyer à un lieu de traitement des déchets.

Pour s'extraire du fantasme parental, l'adolescent doit faire face au retour des enjeux œdipiens qui provoque de nouvelles angoisses. À la traversée sociale ayant pour finalité subjective de trouver une nouvelle inscription dans l'Autre se superpose une traversée corporelle dans laquelle se rejoue l'interdit de l'inceste à partir d'un corps génitalisé. Face à l'irruption du Réel dans le corps sexué, la problématique adolescente s'inscrit dans un entre-deux spatio-corporel qui impose à l'adolescent de s'approprier un corps qui

change et de se déplacer dans le social. Ce passage d'un lieu à un autre fait émerger la question de la séparation amenant à quitter le lieu de l'enfance pour s'inscrire dans l'Autre à partir d'un autre lieu (celui de la sexualité génitale). Lors de ce passage, différentes « pannes » subjectives – « panne de l'Autre » (Rassial, 1996/2010), « panne de désir » (Pirone, 2018b) – peuvent pousser le sujet vers une forme d'errance. Cette errance constitutive de la rencontre du vide à l'adolescence confronte le sujet à la nécessité de retisser son fantasme pour trouver un nouvel abri subjectif. C'est dans le nouage du corps et du langage, de l'image et de la nomination que l'adolescent se réinvente. N'est-ce pas cette quête d'un lieu « autre », évoqué par les adolescents, qui permettrait un nouveau nouage ? L'errance traduirait cette difficulté à franchir le seuil, à faire « tenir ensemble langage, image du corps et jouissance » (Douville, 2016, p. 43). Tant que l'adolescent est en errance, l'élève semble ne pas pouvoir s'identifier au discours de l'institution et choisir une orientation scolaire. O. Douville précise que les adolescents en errance redoutent « plus que tout de se retrouver assignés, fixés par d'autres et retenus dans une demeure » (*Id.*, p. 1) ; or les élèves en grandes difficultés scolaires se trouvent souvent assignés à une place par une orientation contrainte. Si, comme le dit Freud, la fonction de l'école est d'offrir aux adolescents « soutien et point d'appui à une époque de leur vie où ils sont contraints, par les conditions de leur développement, de distendre leur relation à la maison parentale et à la famille » (Freud, 1910/2001, p. 132), l'institution scolaire devrait pouvoir soutenir l'opération de séparation. Si la fonction symbolique de la coupure qui rend possible la séparation est de permettre « au sujet d'advenir et de se faire reconnaître comme sujet par l'autre » (Lefort, 1976, p. 53), ne tombe-t-elle pas, lors du processus d'orientation, dans une dimension réelle venant exclure le sujet ? Cette assignation, qui prend la forme d'une prison ou de l'enfer dans les dessins des adolescents, ne traduit-elle pas la violence d'une coupure parfois réelle ? L'orientation scolaire qui pourrait avoir une fonction symbolique de séparation occupe dans la subjectivité des élèves une position toute-puissante ne laissant finalement que peu de place au sujet, l'alternative étant l'enfermement ou la destruction.

Conclusion

Au terme de cet article et à partir d'une réflexion en cours d'élaboration, plus que d'apporter des réponses, ce sont de nouveaux questionnements qui émergent. Si « aider l'autre n'est pas répondre à la place de l'autre, au lieu de l'autre, mais se rendre disponible à ses questions et ouvrir un champ pour que sa réponse advienne comme un écho de son histoire » (Garate-Martinez cité par Baudouin, 2007, p. 177), comment l'institution peut-elle être, en référence à l'expression lacanienne, une institution « pas-toute », c'est-à-dire une institution laissant place au désir du sujet ? Comment l'adolescent peut-il se situer entre deux temporalités paradoxales, celle du

sujet pour s'inscrire autrement dans le lien social et celle de l'école pour s'orienter dans son parcours scolaire ? Les étapes venant scander le parcours scolaire (passage dans une filière, dans une classe supérieure) pourraient permettre à l'adolescent de prendre progressivement une place dans le monde, la sienne. Toutefois, devant les contraintes de gestion de flux d'élèves dans les différentes sections, le processus d'orientation devient parfois un dispositif normatif organisé par une logique comptable. Pour donner du sens à ce processus, il est primordial que cette dimension gestionnaire, inhérente au fonctionnement de l'école, s'inscrive dans une perspective éducative tenue par la logique du désir. Un des rôles de l'école consiste à proposer de possibles ouvertures sur l'extérieur et à éveiller l'intérêt des jeunes pour qu'ils puissent prendre le risque de s'aventurer dans le monde (Freud, 1910/2001). Cette fonction, qui soutient l'adolescent dans une projection d'avenir et permet à chacun de trouver sa place dans la culture parmi les autres est, comme le rappelle I. Pirone (2020), une des fonctions du Nom-du-Père (Lacan, 1957-1958/1998). Pour définir la métaphore paternelle comme une fonction symbolique, Lacan reprend la lecture de *Totem et Tabou* (Freud, 1923/2001) dans laquelle Freud spécifie l'instauration de la loi symbolique à partir du meurtre du père de la horde et du repas totémique qui s'en suit. Bien sûr, le Nom-du-Père, c'est le père mort, c'est le signifiant qui dans l'Autre promulgue la loi, mais c'est aussi une fonction qui ouvre un champ de possibles et ainsi permet de penser l'avenir. C'est parce que le Nom-du-Père vient nouer la loi au désir que l'école, en soutenant cette fonction, peut avoir un rôle de passeur entre l'espace familial et l'espace social. Or, l'institution, qui pourrait être un point d'appui de la traversée adolescente, semble parfois immobiliser le sujet. Une piste de réflexion pourrait peut-être se dessiner à partir des propos de M. Mannoni : « Ils acceptent le risque ; peut-être parce que nous avons pu ne pas désirer à leur place » (Mannoni, 1976, p. 58).

Références bibliographiques

- Aulagnier, P. (1989). Se construire un passé. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 7, 191-219.
- Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Bourdieu, P. et Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91, 71-75.
- Brun, A. (2013). Histoire de l'utilisation des médiations dans le soin. Dans A. Brun, B. Chouvier et R. Roussillon, *Manuel des médiations thérapeutiques* (p. 10-40). Paris : Dunod.
- Brun, A. (2017). Introduction. Dans A. Brun (dir.), *Les médiations thérapeutiques* (p. 7-19). Toulouse : Érès. (Texte original publié en 2011).
- Chouvier, B. (2017). La médiation dans le champ psychopathologique. Dans A. Brun (dir.), *Les médiations thérapeutiques* (p. 37-47). Toulouse : Érès. (Texte original publié en 2011).

- 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. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Seuil.
- Dolto, F. et Nasio, J. D. (2002). *L'enfant du miroir*. Paris : Payot et Rivage. (Texte original publié en 1987).
- Douville, O. (2016). *De l'adolescence errante*. Paris : Éditions des alentours. (Texte original publié en 2007).
- Dubois, A. (2019). Les usages de la médiation dans la revue *Cliopsy*. *Cliopsy*, 21, 31-44.
- Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1905).
- Freud, S. (2001). Pour introduire la discussion sur le suicide. Dans *Résultats, idées, problèmes I, 1890-1920* (p. 131-132). Paris : PUF. (Texte original publié en 1910).
- Freud, S. (2001). *Totem et tabou*. Paris : Payot et Rivage. (Texte original publié en 1923).
- Freud, S. (2010). *Malaise dans la civilisation*. Paris : Payot et Rivage. (Texte original publié en 1930).
- Freud, S. (2011). *L'inquiétant familier*. Paris : Payot et Rivage. (Texte original publié en 1919).
- Foucault, M. (2004). *Surveiller et punir*. Alençon : Gallimard. (Texte original publié en 1975).
- Foucault, M. (2001). Des espaces autres. Dans : *Dits et écrits, tome II*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1984).
- Gavarini, L. (2017). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». Dans L.-M. Bossard (coord.), *Clinique d'orientation psychanalytique – Recherches en éducation et formation* (p. 79-101). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2009).
- Gavarini, L. et Pirone, I. (2016). *S'arrime à quoi ? Lien, Paroles, rapport au savoir des élèves décrocheurs*. Rapport de recherche. Fondation de France et PICRI, Conseil régional d'Île-de-France.
- Krymko-Bleton, I. (2015). Utilisation du dessin d'enfant dans la recherche d'orientation psychanalytique à l'Université. *Filigrane*, 24, 107-131.
- Lacan, J. (1998). *Le séminaire, livre V. Les formations de l'inconscient*. (1957-1958). Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1999). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. Dans *Écrits I*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1966).
- Lefort, R., Mannoni, M et l'équipe de Bonneuil (1976). L'institution éclatée. Dans M. Mannoni, *Un lieu pour vivre*. Paris : Seuil.
- Loupe, L. (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles : Contredanse.
- Mannoni, M. (1976). *Un lieu pour vivre*. Paris : Seuil.
- Marcelli, D. (2008). Regard adolescent, le regard qui tue ! *Enfances & psy*, 41, 50-55.
- Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, 5-6, 844-874. (Texte original publié en 1952).
- 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.
- Pirone, I. (2018b). Le décrochage scolaire : odyssée d'une question. Dans A. Kattar (dir.). *À la rencontre d'adolescent.e.s dans des environnements incertains* (p. 97-105). Paris : L'Harmattan.
- Pirone, I. (2020). L'accompagnement en éducation : une nouvelle façon d'esquiver la rencontre avec l'adolescent ? *Carrefours de l'éducation* (à paraître).
- Rassial, J.- J. (2010). *Le passage adolescent*. Toulouse : Érès. (Texte original publié en 1996).

- Resnik, S. (2017). L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire. Dans L.-M. Bossard (coord.), *Clinique d'orientation psychanalytique – Recherches en éducation et formation* (p. 15-45). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 1978).
- Roussillon, R. (2013). Une métapsychologie de la médiation et du médium malléable. Dans A. Brun, B. Chouvier et R. Roussillon, *Manuel des médiations thérapeutiques* (p. 41-69). Paris : Dunod.
- Van Gennep, A. (2016). *Les rites de passage*. Paris : A. et J. Picard. (Texte original publié en 1909).
- Winnicott, D. W. (2016). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1971).
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Pascaline Tissot

Université Paris 8 St Denis

Pour citer ce texte :

Tissot, P. (2020). Itinérances adolescentes à l'école : à la recherche d'un lieu « autre ». *Cliopsy*, 23, 43-59.