



HAL
open science

**Le travail du lien éducatif. Recherche socio-clinique
d'orientation psychanalytique à partir d'interventions
aux côtés de professionnels impliqués dans des
dispositifs dédiés aux adolescents décrocheurs.**

François Le Clère

► **To cite this version:**

François Le Clère. Le travail du lien éducatif. Recherche socio-clinique d'orientation psychanalytique à partir d'interventions aux côtés de professionnels impliqués dans des dispositifs dédiés aux adolescents décrocheurs.. Education. Université Vincennes Saint-Denis Paris 8, 2019. Français. NNT: . tel-04116180

HAL Id: tel-04116180

<https://hal.science/tel-04116180>

Submitted on 8 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

UNIVERSITE PARIS 8 VINCENNES SAINT-DENIS

**ECOLE DOCTORALE PRATIQUES ET THEORIES DU SENS
(ED031)**

EQUIPE D'ACCUEIL CIRCEFT (EA 4384)

THESE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'EDUCATION

François LE CLERE

Le travail du lien éducatif.

Recherche socio-clinique d'orientation psychanalytique à partir
d'interventions aux côtés de professionnels impliqués dans des
dispositifs dédiés aux adolescents décrocheurs.

Sous la direction de **Laurence GAVARINI**

Volume 1

Jury :

Laurence GAVARINI,	Professeure en Sciences de l'éducation Université Paris 8 Saint-Denis
Antoine KATTAR,	Professeur en Sciences de l'éducation Université de Picardie Jules Verne
Serge LESOURD,	Professeur en Psychologie Université Nice Sophia-Antipolis
Gilles MONCEAU,	Professeur en Sciences de l'éducation Université de Cergy-Pontoise
Dominique OTTAVI,	Professeure en Sciences de l'éducation Université Paris Nanterre

Soutenue le 11 janvier 2019

Equipe d'accueil CIRCEFT (EA4006)

Centre Interdisciplinaire de Recherches :
« Culture, Education, Formation, Travail »

Axe de recherches :

Cliniques de l'éducation et de la formation

Approche psychanalytique, socio-clinique, Institutionnelle.

Université Paris 8 Saint-Denis

2, rue de la Liberté 93526

Saint-Denis cedex

Titre : Le travail du lien éducatif. Recherche socio-clinique d'orientation psychanalytique à partir d'interventions aux côtés de professionnels impliqués dans des dispositifs dédiés aux adolescents décrocheurs.

Mots-clefs :

Indexation Rameau : Adolescence en difficulté, Décrochage scolaire, Education, Psychanalyse, Recherche Intervention

Indexation libre : Démarches socio-cliniques, Adolescence, Relation éducative, Décrochage scolaire.

*

Title : Educational linkwork. Psychoanalytic orientated socio-clinical research from interventions alongside professionals involved in plans dedicated to teenage dropouts.

Key words :

Socio-clinical research, Adolescence, Education, Dropouts,

Résumé :

La thèse appréhende, tout d'abord, le décrochage scolaire à travers les théories sociologiques et les travaux psychopédagogiques, qui en même temps qu'ils cherchent à le définir et l'analyser, l'ont construit comme objet scientifique, politique et comme enjeu des pratiques d'enseignement et d'éducation. S'appuyant ensuite plus précisément sur les approches socio-cliniques et psychosociales en Sciences de l'éducation, l'auteur se propose de construire de nouveaux éclairages sur cette situation éducative contemporaine que constitue le décrochage scolaire adolescent. Trois champs d'analyse du décrochage sont explorés et mis en discussion au fil de la thèse : un premier sur la notion de socialisation divergente des adolescents, un second sur les entraves à la construction du rapport aux savoirs et un troisième autour de l'impasse de la relation éducative.

La recherche a été menée à travers trois interventions aux côtés d'*équipages* éducatifs (équipes de Programme de Réussite Educative, dispositifs portés par des équipes enseignantes, ou par des acteurs associatifs) œuvrant dans le champ de la lutte contre le décrochage. Le chercheur appréhende les effets subjectifs, collectifs et institutionnels de ce qu'il qualifie de mésinscription adolescente. Il analyse ainsi les dynamiques psychosociales et inconscientes au sein des équipages et leurs effets sur l'accompagnement éducatif des dits « décrocheurs ». Se démarquant de la plupart des travaux sur le décrochage scolaire, l'approche socio-clinique d'orientation psychanalytique adoptée a permis à l'auteur de mettre en évidence, à chaque fois, les impasses d'une relation éducative et pédagogique dans sa confrontation aux problématiques de la construction adolescente. Pour l'auteur, le rapport aux apprentissages et aux interactions scolaires des adolescents ne se réduit pas au statut d'élève. Il est au contraire pris dans un complexe transférentiel en lien avec la traversée que constitue l'adolescence. L'auteur soutient que le décrochage scolaire procède d'une difficulté de certains jeunes à entrer dans le travail adolescent et montre comment cette mésinscription génère une situation paradoxale productrice d'une « *panne des interprétations* » chez les adultes qui les accompagnent au quotidien ne faisant que renforcer une relation éducative en souffrance. L'auteur élabore au fil de la thèse une réflexion sur ce qu'il appelle un « *travail du lien éducatif* ».

Abstract :

The thesis apprehends, first of all, school dropout through sociological theories and psychopedagogical work, which at the same time as they seek to define and analyze it, have built it as a scientific and political object as well as an issue for teaching practices and education. Then, relying more specifically on socio-clinical and psychosocial approaches in educational sciences, the author proposes to build new insights into this contemporary educational situation that is adolescent school dropout. Three fields of analysis of dropping out are explored and put up for discussion over the course of the thesis : first the notion of divergent socialization of teenagers, second the obstacles to the construction of the relationship to knowledge and third around the gridlock of the educational relationship.

The research was conducted through three interventions alongside educational crews working in the field of the fight against dropping out. The researcher apprehends the subjective, collective and institutional effects of what he describes as teenage “*mésinscription*” / misregistration. He thus analyzes the psychosocial and unconscious dynamics within the crews and their effects on the educational support of so-called "dropouts". Distancing itself from most studies on school dropout, the psychoanalytic orientated socio-clinical approach adopted allowed the author to highlight, every time, the gridlocks of an educational and pedagogical relationship in its confrontation with the issues of the construction of adolescence. For the author, the adolescents' relationship with learning and school interactions cannot be reduced to their state of pupils. On the contrary, it is caught up in a transference complex linked to the crossing that is adolescence. The author argues that school dropout is a result of some young people's difficulty in entering adolescent work and shows how this misregistration generates a paradoxical situation producing a "breakdown of interpretations" in the adults who support them on a daily basis that only reinforces an already difficult educational relationship. The author develops over the course of the thesis a reflection on what he calls an "educational linkwork".

A Brice Lesaunier,

Remerciements :

Je remercie, tout d'abord, vivement Laurence Gavarini pour la direction de ce travail. Sans elle, sa patience et son soutien, je n'aurais pas pu aller au terme de ce travail. Je la remercie pour ce qu'elle a permis de faire « grandir » et pour ce qu'elle a pu partager de la rencontre entre Psychanalyse et Sciences de l'Éducation tout au long de ces années de doctorat.

Je tiens à remercier les membres du jury d'avoir accepté d'examiner et de discuter mon travail. Je remercie Dominique Ottavi, Antoine Kattar, Serge Lesourd et Gilles Monceau de leur présence et de leur lecture critique.

Je remercie mes collègues doctorants, et les membres de l'équipe du laboratoire de recherche pour le travail collectif qu'ils permettent et la réflexion qu'ils mettent en partage.

Cette thèse s'est construite en plusieurs étapes. Il est difficile de citer tous les personnes et les institutions qui traversent ce travail. Sans eux, il n'aurait pourtant pas eu lieu. Je les remercie pour leur confiance, et pour leur persévérance dans nos collaborations communes. A Alain Beylot, président des AMDB, et Myriam Maréchal, directrice du Centre Jean Bosco pour avoir permis ma convention CIFRE et soutenu mon travail de recherche. A Nathalie Thierry, qui m'a accueilli chaleureusement et accompagné dans ma fonction d'ATER à l'IUT Carrières Sociales de Nanterre (92). A Jean-Marie Petitclerc, Michel Vantalon, Christine Meaux, Françoise Drevet, au Conseil d'Administration et aux collègues du Valdocco, pour que reste vive la pensée, et la clinique éducative !

Je voudrais remercier Isabelle Ferment, Françoise Petitot, Franck Gautret, Anne-Edith Houel et Clarisse Gosselin. Nos rencontres m'ont beaucoup « nourri » ! Ainsi qu'Antoinette Chauvenet, Marie-Pierre Mackiewicz et Yann Guillaud de m'avoir fait place dans leur équipe de recherche et dans l'aventure de la publication d'un livre.

Merci à Ilaria Pirone pour son amitié fidèle et encourageante. A la « vie bonne » !

Merci à Laurent Pompanon pour sa relecture de la dernière épreuve. Merci à ma famille et à mes amis pour leurs encouragements chaleureux. Ils ne pourront plus dire « Et ta thèse ? ». Je m'en réjouis !

A Isabelle Le Port, Joël Joubaud, Sœur Jeanne et ses baskets fluos, Monsieur Poullahouec et Mme Alagniou : pour leur présence sur les chemins de mon éducation. Ils m'ont transmis le plaisir d'apprendre et le désir d'éduquer. Puisse ce travail les honorer !

Sommaire

SOMMAIRE	- 7 -
INTRODUCTION GENERALE	- 13 -
Le décrochage scolaire comme configuration sociale et institutionnelle	- 19 -
Au gré des interventions, une recherche clinique sur le travail du lien éducatif	- 22 -
Intervention, recherche et pensée clinique	- 25 -
PARTIE 1 - CONSTRUCTION DE LA QUESTION DU DECROCHAGE : LES INSTITUTIONS, LES EXPERTS ET LES CHERCHEURS.....	- 28 -
INTRODUCTION PARTIE 1 :	- 29 -
CHAPITRE 1 : L'ECOLE EN « CAUSE, L'INSTUTION ET SES EXPERTS	- 33 -
1.1 LE DECROCHAGE A L'ECOLE DE LA REPRODUCTION SOCIALE	- 33 -
1.1.1 Le décrochage, une forme d'école buissonnière ?.....	- 33 -
1.1.2 Premières émergences du concept dans les années 60-70.....	- 35 -
1.1.3 L'influence bourdieusienne	- 36 -
1.1.4 L'expérience scolaire comme lieu de fracture.....	- 37 -
1.1.5 Figures et typologies de décrochages	- 39 -
1.1.6 L'inégalité scolaire et la relation école-parents.....	- 41 -
1.3 DE LA GRAMMAIRE SOCIALE A LA GRAMMAIRE INTIME.....	- 43 -
1.3.1 Approches psychopédagogiques du décrochage scolaire	- 43 -
1.3.2 Décrochage scolaire et complexe d'Oedipe	- 43 -
1.3.3 Les moteurs de l'apprentissage	- 44 -
1.4 DE « LA CAUSE » AUX MULTIPLES FACTEURS : L'INDEFINISSABLE DECROCHAGE SCOLAIRE	- 46 -
1.4.1 Le rapport au savoir, ligne de partage et de débat	- 46 -
1.4.2 Le décrochage, comme processus de désadhésion	- 46 -
1.4.3 Le décrochage, expression polysémique et paradoxale	- 47 -
CHAPITRE 2 : LA DESCOLARISATION DU DECROCHAGE SCOLAIRE	- 49 -
2.1 LE DECROCHAGE, PARCOURS ET PROCESSUS	- 50 -
2.1.1 La déscolarisation, inquiétude sociopolitique	- 50 -
2.1.2 L'encadrement de l'absentéisme et la déscolarisation.....	- 53 -
2.1.3 Du multifactoriel au séquentiel, la logique des parcours.....	- 56 -
2.2 LA DESCOLARISATION, PARCOURS DE DEVIANCE.....	- 58 -
2.2.1 Le décrochage scolaire, première étape d'un processus déviant	- 58 -
2.2.2 Le temps du décrochage de l'école	- 62 -
2.2.3 Le temps de la liberté ou la recherche d'une nouvelle place	- 64 -

2.2.4 Le temps de la galère et des désillusions	- 66 -
2.2.5 Le temps de marginalisation : la « cité » pour unique référence	- 67 -
2.3 MESINSCRIPTIONS ADOLESCENTES : INSCRIPTION SOCIALE, INSCRIPTION PSYCHIQUE	- 72 -
2.3.1 Les limites du concept de désaffiliation scolaire	- 72 -
2.3.2 Le décrochage, comme mésinscription sociale ?.....	- 76 -
2.3.3 Le décrochage comme mésinscriptions psychiques adolescences ?.....	- 79 -
 CHAPITRE 3 : INNOVATIONS PEDAGOGIQUES ET PASSIONS	
INSTITUTIONNELLES AUTOUR DU DECROCHAGE	- 83 -
3.1 FAIRE LA GUERRE AU DECROCHAGE, UN OBJET COMMUN	- 84 -
3.1.1 Une mobilisation politique axée sur le maillage des ressources territoriales	- 84 -
3.1.2 L'hybridation institutionnelle.....	- 88 -
3.1.3 Une mobilisation <i>impliquée</i> des scientifiques	- 91 -
3.2 LES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES A DESTINATION DES DITS « DECROCHEURS »	- 93 -
3.2.1 Une effervescence de dispositifs pour aborder la complexité du décrochage scolaire	- 93 -
3.2.2 Dispositifs internes à l'Education Nationale : des actions ciblées aux projets d'établissements rénovés.....	- 97 -
3.2.3 Dispositifs hors l'école : externalisation ou tiers-lieu ?.....	- 99 -
3.2.4 Dispositif hybrides ou transversaux : le paradigme du maillage	- 102 -
3.3 DES « ADOLESCENTS DECROCHEURS » AUX DISPOSITIFS EDUCATIFS ET PEDAGOGIQUES.....	- 104 -
3.3.1 Dispositifs pédagogiques et complexes d'équipe.....	- 104 -
3.3.2 Approche clinique des processus interprétatifs et travail de pensée dans les équipages.....	- 107 -
3.3.3 Recherche « avec » et recherche-intervention.....	- 110 -
3.3.4 La potentialité de l'intervention pour la recherche clinique en Sciences de l'Education	- 116 -
 PARTIE II : INTERVENTIONS ET ANALYSE CLINIQUE DU	
DECROCHAGE SCOLAIRE.....	- 123 -
 INTRODUCTION PARTIE 2	- 124 -
 CHAPITRE 4 : LES PROGRAMMES DE REUSSITE EDUCATIVE : ENJEUX,	
INJONCTIONS ET PARCOURS	- 127 -
4.1 ATELIERS D'ANALYSE DES PRATIQUES DES REFERENTS DE REUSSITE EDUCATIVE.....	- 127 -
4.1.1 Mise en place d'un atelier de recherche à partir des pratiques	- 127 -

4.1.2 Déroulement des 14 séances et plans des journaux d'ateliers	- 131 -
4.1.3 Ecrit final de restitution.....	- 132 -
4.1.4 Démarche d'analyse des 14 séances.....	- 134 -
4.2 DESSINE-MOI UN P(E)RE ?!.....	- 135 -
4.2.1 Premier atelier du 18 mars 2011.....	- 135 -
4.2.2 Identités professionnelles déshabillées ou nouveaux habits des référents PRE....-	
138 -	
4.3 ENFANTS DE DISCORDE CONJUGUALE ET PARTENARIALE	- 141 -
4.3.1 Atelier n°2 : la situation de Paul et Louise	- 141 -
4.3.2 Atelier n°3 : Tom	- 146 -
4.3.3 Atelier n°4 : Danny	- 154 -
4.3.4 Rendre possible un temps de latence.....	- 158 -
4.4 REVISITER LES DISCOURS D'APPUIS ET LES SIGNIFIANTS-MAITRES DE LA REUSSITE EDUCATIVE	- 162 -
4.4.1 Recettes de l'estime de soi	- 162 -
4.4.2 Le passage de relais : événement analyseur	- 167 -
4.4.3 La convocation du P(E)RE.....	- 172 -
4.4.4 Parcours, partenariat et pluridisciplinarité.....	- 178 -
4.5 ACTUALISATION DES REGISTRES PARENTAUX ET CONJUGAUX DANS LES RELATIONS PARTENARIALES	- 188 -
4.5.1 Interroger la notion de « référent ».....	- 188 -
4.5.2 Conjugaison et conjugalité.....	- 190 -
CHAPITRE 5 : NOUVELLES ECONOMIES EDUCATIVES ET TERRITOIRES DE L'IMAGINAIRE.....	- 192 -
5.1 OBSERVATION DES SEANCES DE CONCERTATION DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE « ECOLE ET FAMILLE »	- 192 -
5.1.1 L'association Ecole et Famille	- 192 -
5.1.2 Une recherche évaluative et collaborative.....	- 193 -
5.1.3 Ma contribution à la recherche Ecole et Famille.....	- 195 -
5.1.4 Observations et analyses socio-cliniques des séances.....	- 197 -
5.2 « UN VILLAGE POUR EDUQUER UN ENFANT » ?.....	- 199 -
5.2.1 L'hypothèse d'Ecole et Famille	- 199 -
5.2.2 Les réseaux institutionnalisés par la reterritorialisation de l'éducation	- 200 -
5.2.3 Situations singulières d'adolescents décrocheurs et maillages éducatifs ...	- 204 -
5.3 ARMEN, UN COLLEGIEN PREOCCUPANT	- 205 -
5.3.1 La situation d'Armen exposée au GSED.....	- 205 -
5.3.2 Une situation qui engage de multiples acteurs	- 207 -
5.3.3 Déplacement des représentations	- 209 -
5.3.4 Carte identificatoire et effraction	- 211 -

5.4 JOSEPHINE, UNE ADOLESCENTE « IM-MOBILISEE »	- 213 -
5.4.1 Organisation d'une concertation avec une jeune absentéiste et sa maman.	- 213 -
5.4.2 Quand l'intime fait effraction	- 218 -
5.4.3 L'autorité en question.....	- 221 -
5.5 LE MAILLAGE EDUCATIF STRUCTURANT : UNE HYPOTHESE A	
REVISITER	- 223 -
5.5.1 La cohérence éducative en réseau, ciment imaginaire du travail autour des	
adolescents décrocheurs	- 223 -
5.5.2 La fonction contenante et réaffiliatrice du maillage.....	- 226 -
5.5.3 L'autre bord des réseaux de réussite éducative	- 228 -
CHAPITRE 6 : ENJEUX NARCISSIQUES ET SPECULAIRES DANS LA	
RELATION PEDAGOGIQUE AUX ADOLESCENTS DECROCHEURS	- 231 -
6.1 INTERVENTION ET ANALYSE DE PRATIQUES AUPRES DE DEUX EQUIPE	
DE CLASSES RELAIS	- 231 -
6.1.1 Des chefs d'établissement en demande	- 231 -
6.1.2 Difficulté à prendre place et sentiment de décrochage à Lyon.....	- 234 -
6.1.3 Mise en place de l'intervention à Lyon et Nice.....	- 238 -
6.2 PROJETS D'ENSEIGNANTS, DESIRS D'ADOLESCENTS. A QUOI S'ARRIME	
L'INTERVENTION ?.....	- 239 -
6.2.1 Négociation du dispositif d'intervention	- 239 -
6.2.2 De l'empêchement à tisser des liens et à penser en équipe.	- 242 -
6.2.3 Un « gribouillis dans l'action », entretien avec Marie-Laure.....	- 246 -
6.3 QUAND LA RENCONTRE AVEC LES ADOLESCENTS ACCUEILLIS	
RENVOIE A LA RENCONTRE ENTRE ADULTES	- 249 -
6.3.1 Pathologies de l'agir adolescent et homologie fonctionnelle	- 249 -
6.3.2 La difficile rencontre-bilan du mercredi midi	- 252 -
6.3.3 Hystérisation vs historisation	- 256 -
6.4 PROCESSUS DE DEVALUATION ET IDENTIFICATION MERDIQUE.....	- 258 -
6.4.1 L'inattendu et l'inquiétant de la rencontre	- 258 -
6.4.2 La dévaluation des enseignants	- 260 -
6.4.3 Ces situations adolescentes dont on ne décroche pas !.....	- 260 -
CHAPITRE 7 : TRAVAIL DU LIEN ET RELATION EDUCATIVE PARADOXALE.	
LECTURE CLINIQUE DU DECROCHAGE SCOLAIRE.....	- 263 -
7.1 LE DECROCHAGE SCOLAIRE, UN SYMPTOME LEURRE POUR LES	
PROFESSIONNELS.....	- 264 -
7.1.1 Le décrochage, un symptôme ?	- 264 -
7.1.2 L'évidance du décrochage scolaire	- 267 -
7.1.3 Des adolescents « perdus de vue »	- 269 -
7.1.4 Reconfigurations institutionnelles et maillages éducatifs.....	- 271 -

7.2 ADOLESCENCE, DECROCHAGE SCOLAIRE ET RELATION EDUCATIVE EN IMPASSE.....	- 275 -
7.2.1 A-conflictualité et solutions en impasses à l'adolescence	- 275 -
7.2.2 Travail du lien à l'adolescence	- 279 -
7.2.3 Le décrochage : tentative adolescente	- 280 -
7.3 PANNE INTERPRETATIVE ET SITUATION PARADOXALE	- 283 -
7.3.1 Panne interprétative.....	- 283 -
7.3.2 Crise de conjugalité des interventions et répétitions homologues	- 285 -
7.3.3 Relation éducative négative et situation paradoxale.....	- 288 -
7.3.4 La fonction anaclitique et sémaphorique dans l'intervention clinique	- 290 -
 CONCLUSION	 - 297 -
 BIBLIOGRAPHIE	 - 307 -
 GLOSSAIRE	 - 318 -

Introduction Générale

Durant mes années de thèse, j'ai circulé dans des univers de l'éducation et du travail social qui ont été le terreau d'une réflexion générale sur ce terme de « décrochage scolaire ». Je dois dire qu'au fur et à mesure de l'avancée dans mon travail de recherche j'ai été frappé par la montée en puissance de la thématique du décrochage scolaire dans les discours politiques, institutionnels et pédagogiques. Le décrochage scolaire, en 10 ans, est devenu un signifiant central dans le champ socio-éducatif, mais aussi dans les politiques publiques ou la recherche.

Lorsque j'ai démarré mon travail doctoral, je venais de quitter 10 ans de travail d'éducateur de rue et de responsable d'équipe. J'avais avec moi quelques travaux menés dans le cadre de mes études en Sciences Sociales, puis en Sciences de l'Education. J'ai en effet présenté en 2006 un travail de recherche-action *Adolescents hors les murs de l'école : déviance ou inscription sociale ?* sous la direction d'Odile Martin Saint Leon, dans le cadre d'un Master 1 en Sciences Sociales (Diplôme des Hautes Etudes en Sciences Sociales). Ayant pris goût à la recherche, et souhaitant y faire plus de place à la psychanalyse, j'ai rejoint l'Université Paris 8. Dans le cadre d'un master de recherche, j'ai alors mené une étude sur les rapports de violence et la transgression dans la relation éducative : *La crise des interprétations faces aux adolescents – Lecture clinique des impasses de la relation éducative*, sous la direction de Laurence Gavarini. Fort de ces premiers travaux et imprégné du « travail de terrain » comme éducateur, je souhaitais dans le cadre d'un doctorat appréhender le quotidien des adolescents que l'on nommait « décrocheurs ». « Qui peut dire aujourd'hui en quoi consiste l'apport éducatif du quotidien ? », interroge la philosophe Dominique Ottavi, « quelles sont les influences qui guident le plus l'enfant, quel est son sentiment vis-à-vis des intervenants auxquels il est confronté ? Il est difficile de se mettre à la place des enfants ; pourtant, le besoin d'une vision d'ensemble de ces nouvelles conditions de son développement se fait sentir » (2009, 6). Cette préoccupation méthodologique d'aborder le quotidien me portait fortement. A l'origine de mes travaux, il s'agissait de comprendre le parcours d'adolescents dits « décrocheurs scolaires ». Plus encore que l'expression d'une galère, il m'a semblé que les adolescents déscolarisés ou décrocheurs se caractérisaient par des parcours de débrouille et d'embrouilles multiples avec les adultes, naviguant entre différents lieux ou réseaux sans forcément y trouver des points d'appui. Face à la renégociation de ces lieux

d'inscription, liés à l'arrêt définitif ou provisoire de la scolarité, je m'interrogeais sur la construction adolescente, et sur la manière dont les adolescents s'éduquaient. L'éducation buissonnière (Barrère, 2011) était au cœur de mon questionnement et de mon désir de chercheur. J'avais, à l'époque, le sentiment d'un écart entre les représentations communes élaborées sur ces adolescents et leur quotidien. Il me semblait qu'ils étaient régulièrement confrontés à des injonctions paradoxales. Je souhaitais m'intéresser à la manière dont ils « négocient » leurs places et leurs désirs à cette place d'absentéiste et de décrocheur.

La mise en place d'une convention CIFRE¹ de 2009-2011 dans le cadre mon doctorat, et le statut d'intervenant voire de formateur dans laquelle elle me positionnait, ont conduit mon travail sur d'autres chemins que ceux de la rencontre directe aux côtés des adolescents décrocheurs. Cette convention a été signée entre le Réseau des Maisons Don Bosco (réseau d'établissements scolaire et de maison d'action sociale) et l'Université Paris 8. J'ai, en effet, durant ces trois années été salarié par ce réseau comme chargé de mission et formateur pour soutenir la mise en place de dispositifs pédagogiques à destination d'adolescents « décrocheurs scolaires ». Plus j'avais, au fil de la thèse, dans les rencontres avec des internats éducatifs ou des établissements scolaires et plus on m'appelait pour « traiter » du dit « décrochage scolaire » adolescent, et « chercher des solutions concrètes ». Du point de vue de l'intervention, comment tendre l'oreille à ces demandes institutionnelles alors que la place même du chercheur serait de se décaler, de ne pas se laisser trop happer par cet objet social. Je me suis progressivement rendu attentif à la construction du regard et aux pratiques interprétatives dans les équipes considérant dès lors les dispositifs pédagogiques comme des ensembles intersubjectifs où la production de significations dépasse le seul lieu du monde interne de l'adolescent ou même du rapport interpersonnel professionnel/jeune. Fort d'une expérience de plusieurs années dans le cadre de la prévention, il me paraît difficile de faire de l'adolescence une abstraction ou de la considérer comme un groupe homogène de pairs régi exclusivement pas des lois internes. Nous avons

¹ « La convention CIFRE associe trois partenaires : une entreprise, un doctorant et un laboratoire de recherche qui assure l'encadrement de la thèse. (...) L'entreprise signe avec le laboratoire un contrat de collaboration spécifiant les conditions de déroulement des recherches et les clauses de propriété des résultats obtenus par le doctorant. » <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>

affaire à des adolescents singuliers, individus et groupes, pris dans des relations institutionnelles et dans des interactions affectives quotidiennes avec des adultes. C'est la raison pour laquelle mon travail et ma démarche clinique interrogent en permanence les registres du subjectif et de l'intersubjectif dans le processus éducatif et ses effets sur la construction adolescente.

En 2009, au départ de mon travail, je souhaitais aborder un objet original². Mon désir de doctorant était d'apporter une contribution éclairante sur une problématique émergente. Je voulais prendre de la distance par rapport au terrain professionnel d'éducateur de rue, et devenir chercheur. Je me suis retrouvé sur un nouveau terrain, celui de l'intervention et de la formation. Neuf années après, je vis le décrochage scolaire comme une catégorie saturée, et l'objet est pour le coup devenu banal. Je suis parti de la question adolescente, pour la quitter et interroger ce qui se joue au niveau méso sociologique des équipes et des institutions. Le décrochage scolaire est un signifiant commun au discours des acteurs institutionnels, des politiques publiques ainsi que de la recherche. Est-ce à dire que la signification est partagée ? Est-ce une catégorie justifiée et pertinente pour les chercheurs, voire même pour des politiques éducatives ? Que vient faire un clinicien en Sciences de l'Education sur ce terrain si balisé et stigmatisant qu'est celui du décrochage ? Au terme de cette itinérance de recherche, je souhaite le poser d'emblée : pour le clinicien en Sciences de l'Education que je suis devenu, le décrochage scolaire peut difficilement être, en soi, un concept théorique ou clinique. Il recouvre de multiples réalités sociales et s'appuie sur des analyses théoriques hétéroclites. Même si les recherches menées semblent arriver à des questionnements similaires (sur le rapport aux savoirs, à la famille par exemple), elles se situent à partir d'approches épistémologiques divergentes voire antagonistes.

En écho à cette montée en puissance de la catégorie des « jeunes en difficulté », souvent qualifiés par le terme « décrocheurs », les discours sur l'éducation des adolescents se teintent aujourd'hui de plus en plus d'inquiétude.

² Je reviendrai au chapitre 8 sur ce « désir d'originalité » récurrent dans les dispositifs à destination des adolescents décrocheurs. Educateur de rue, engagé dans des actions innovantes (cf. chapitre 3), je portais cette même ambition qui m'a suivi dans l'entrée en doctorat.

Dans la perspective psychanalytique et psychosociologique qui est la mienne en Sciences de l'éducation, je pense que c'est cet investissement éducatif et la crainte dont il est porteur qui font de l'adolescent décrocheur et du processus de décrochage un enjeu de recherche. Parents, pédagogues et professionnels de l'action socio-éducative constatent une évolution de leurs rapports aux adolescents. Des comportements inattendus - caractérisés par l'errance, l'addiction et la transgression (Lesourd, 2007) marquent une partie de la jeunesse la plus vulnérable et déconcertent souvent les éducateurs tant ils mettent à mal leur entreprise éducative et leur désir d'accompagnement (Casanova et Vulbeau, 2008). Les institutions éducatives ou groupes de vie continuent d'énoncer, avec assurance, des projets très ficelés, alors que l'accompagnement au quotidien de certains adolescents plonge les parents et les professionnels dans l'incertitude des positionnements d'autorité, la discontinuité des actions éducatives et dans une relation de violence. C'est sur ce rapport entre adultes et adolescents que se porte spécifiquement ma recherche pour mettre au jour les interactions et les « pannes » chez les adultes et dans les équipes. Si la modernité du questionnement sur l'adolescence, « cette plus délicate des transitions » (Lacadée, 2007) , doit pouvoir s'envisager à partir de ce que les philosophes nomment la « crise de l'éducation » (Arendt, 1972) ou de ses « conditions » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008), une crise particulièrement aigüe à l'occasion du « passage adolescent » (Rassial, 1996), j'envisagerai personnellement cette crise sous l'angle d'une panne des interprétations, comme pourrait l'aborder Piera Aulagnier (1986, 1975).

Je considère, en effet, les parents et les professionnels de l'éducation comme des « interprètes en défaut de sens » (Aulagnier, 1986) alors que les impasses dans la relation éducative sont trop souvent analysées comme un défaut d'autorité, ou un défaut d'outils pédagogiques concrets que le terme décrochage nommerait en creux. Au départ de mon travail, je percevais les équipes éducatives comme aux prises avec un « impensé ». Peut-être les interventions que j'ai effectuées dans le cadre de mon CIFRE ont-elles permis de préciser cette panne interprétative et d'envisager autrement les conditions du travail interprétatif au côté des adolescents décrocheurs. Ces adolescents, en même temps qu'ils convoquent les adultes dans leurs désirs éducatifs et révèlent les impasses de l'action éducative, confrontent ces mêmes adultes à processus de désillusion qui altère leurs positionnements éducatifs.

Ainsi, la problématique du décrochage nous conduira à questionner les cadres de l'interprétation en éducation et la façon dans le décrochage attaque ces cadres, en les rendant « impensables ».

Je le répéterai souvent : il y a un réflexe tant dans les pratiques pédagogiques que dans la recherche de vouloir rencontrer, « attraper », entendre les décrocheurs. En tout, cas, il y a un désir de ne pas les laisser quitter, autrement dit, de ne pas les perdre de vue. A ce titre, mon approche du décrochage pourra peut-être surprendre, éventuellement *décontenancer*, tant le lecteur pourra se demander où est passé le décrochage et où sont passés les adolescents décrocheurs. Aurait-ils réussi à décrocher de la thèse ? Le mot est utilisé à dessein : décontenancé, perte de contenant. Le décrochage se donne à entendre et à analyser à l'intérieur des multiples tissages partenariaux que génèrent les dispositifs pédagogiques, comme tentative de reconstituer des frontières, des liens symboliques et des enveloppes éducatives contenant. Je n'ai pas abordé la question de front, mais par un détour et en me laissant un peu perdre dans la demande d'équipes et d'institutions en questionnement sur leurs rapports aux décrocheurs. Cette question du détour, récurrente dans la thèse, n'est pas étrangère à mon premier métier : celui d'éducateur de rue, elle n'est pas non plus étrangère à mon affiliation à la psychanalyse et à ses modes d'investigation. Je dois le dire l'aventure de cette thèse a été aussi rude que l'éparpillement de cette recherche. Présenté cela comme un choix volontaire et stratégique du chercheur serait bien prétentieux, et paraîtrait surprenant au regard de ce dont il sera question ici. Mais c'est bien cette façon de se laisser travailler, *balader*, qui rend possible le travail analytique et la prise en compte de processus archaïques, paradoxaux ou inconscients tels que ceux mis au jour par les adolescents décrocheurs.

Tout en s'adossant aux travaux et aux démarches des approches cliniques en Sciences de l'Éducation, cette thèse s'est construite au gré des associations et des déplacements autant psychiques que physiques. Je ne sais pas si je saurais faire autrement. Ma réflexion s'appuie sur une articulation de « cliniques » qu'il convient de clarifier ici. L'approche dite « clinique » ne se loge pas pour moi au seul endroit d'une dimension Inconsciente que l'on viendrait dévoiler, ou de la recherche d'une parole subjective, comme s'il s'agissait d'attraper le fantasme, les

identifications ou l'imaginaire. Je ne conçois pas non plus que la clinique soit juste un moment de l'écriture, qui organiserait la thèse en trois parties : l'état de la question, la méthodologie liée à la problématique (ici qui serait une « méthodologie clinique ») et les analyses, souvent qualifiées d'après-coup. La pensée et la démarche clinique sont nécessaires et mobilisées à chacun des moments d'une recherche. Elles traversent l'ensemble de la recherche tant au moment de l'élaboration théorique, que de la mise en œuvre concrète l'intervention. Cette thèse se présentera en deux parties, chacune à leur niveau « travaillée » par une pensée clinique (Green, 2002), produisant à chaque étape de la recherche un effet de l'inscription psychanalytique du chercheur dans l'élaboration et la production du savoir : clinique de la construction d'un savoir et d'un discours (Partie 1), clinique des institutions et des dispositifs pédagogiques (Partie 2), et enfin, clinique du lien éducatif adultes-adolescents (Chapitre récapitulatif 7). Je garderai pour la conclusion un autre champ, que le clinicien en Sciences de l'Education explore, et dont il ne sait pas toujours quoi faire au cœur même du travail : l'auto-analyse.

Le décrochage scolaire comme configuration sociale et institutionnelle

Je propose dans la Première Partie, d'explorer les travaux menés en sociologie de l'Education et en Sciences de l'Education afin d'appréhender les discours actuels sur le décrochage scolaire. Le parcours, proposé ici, apparaît en Première Partie même s'il s'est enrichi tout au long du travail de thèse. Je n'ai en aucun cas cherché une exhaustivité ni cherché à faire la synthèse des travaux. J'ai plutôt souhaité, dans la perspective de l'approche clinique en Sciences de l'éducation telle qu'elle est pensée par Laurence Gavarini et l'équipe de Paris 8, interroger les configurations sociales et institutionnelles qui ont amené à la fabrique de cette question du décrochage scolaire, pour en comprendre ensuite les enjeux pour la recherche que j'ai menée. Dans son ouvrage *La Passion de l'enfant* (2002), Laurence Gavarini invite à faire un travail de recontextualisation des concepts scientifiques au gré de l'évolution des représentations de l'enfance, mais aussi des pratiques et des discours qui les accompagnent. La recherche comme mode de production de savoirs et de discours fait d'ailleurs partie de ces configurations. Pour interroger plus en détail cette notion de décrochage scolaire, les travaux de Ian Hacking m'ont été ici utiles. Etudiant les processus de construction des catégories à

travers les maladies mentales transitoires, Ian Hacking émet l'idée que ce qu'elles nomment est lié à une époque et un contexte. Souvent ces catégorisations se construisent dans un débat entre des explications naturalistes et des approches constructivistes. Les travaux comportementalistes et cognitivistes actuels pourraient ainsi redonner de l'importance à une lecture « naturaliste » du décrochage. Pour illustrer cette tendance, nous pourrions étudier les usages en pédagogie de la notion d'« intelligences multiples » (Gardner, 2008) et les référentiels de la neuro-pédagogie.

Cet état de la question s'est écrit de manière un peu inhabituelle, et peut paraître décalé, tant il n'a cessé de s'écrire entre une analyse de mon propre parcours (d'éducateur, de formateur et de chercheur) et une lecture attentive des travaux universitaires sur cette thématique. Ces trois plans s'entremêlent et s'influencent. Ils n'ont cessé aussi de s'interroger mutuellement au gré de mon écriture. Hacking met en garde sur l'acquisition de nouveaux savoirs scientifiques présentés comme résolution aux problèmes que l'on se pose. Peut-être tous nos problèmes seront-ils résolus par l'acquisition de nouveaux savoirs scientifiques objectifs ». Nous pouvons, dit-il, « compter sur notre réserve illimitée d'ignorance, mais nous souffrons aussi de confusions conceptuelles que les nouveaux savoirs aident rarement à soulager. Il y a quantité de raisons à cela, mais je suis particulièrement impressionné de la façon dont le savoir scientifique sur nous-mêmes – le pur système de croyances – modifie la façon dont nous pensons nous-mêmes, les possibilités qui s'ouvrent à nous-mêmes, le type de gens que nous estimons être, nous et semblables. Le savoir interagit avec nous et avec l'ensemble le plus large de nos pratiques dans notre vie ordinaire. C'est ainsi que des combinaisons de symptômes et d'entités morbides sont générées. » (2002, 28). Dans cette même perspective, la Première Partie de la thèse propose un état de la question à travers trois champs : le champ politique, le champ de la recherche à travers l'évolution conceptuelle de la notion de décrochage ; et enfin le champ des pratiques liées à mon propre parcours de recherche.

Le **Chapitre 1** permettra d'aborder les lignes théoriques qui ont marqué l'émergence d'un champ de la recherche sur le décrochage scolaire dans les années 1980. Lors des décennies précédentes, l'échec scolaire avait mobilisé beaucoup de

réflexions, de colloques et d'ouvrages. Ce premier champ de recherche et de pratiques sur l'échec scolaire a constitué un socle pour comprendre, à sa suite, l'émergence du décrochage scolaire comme problématique sociétale, mais aussi comme objet de recherche. Certains chercheurs ont donné des perspectives historiques et sociologiques sur la manière dont la recherche s'est approprié cette question du décrochage scolaire (Blaya, 2010 ; Bernard, 2011). L'ouvrage de Pierre-Yves Bernard (2011) permet d'aborder l'évolution de la catégorie décrochage scolaire entre fait social et interaction sociale. Nous envisagerons le glissement de l'échec attribué à un individu qualifiant sa situation d'échec au sentiment de la personne dite « en échec », en « décrochage ». Le décrochage semble, alors, plus analysé du côté du lien et de l'affiliation. Il semble qualifier beaucoup plus un « rapport ». Pourtant, chercheurs et praticiens continuent à vouloir définir les caractéristiques du décrocheur.

Le décrochage scolaire, disons-le d'emblée est polysémique et ce « concept bavard », pour reprendre un terme de Laurence Gavarini, n'est pas un phénomène nouveau. S'il est, en apparence, un phénomène d'actualité, nous pouvons repérer et analyser à chaque période du développement de l'école et de l'évolution du système éducatif français, des approches et des terminologies qualifiant des formes de décrochage : école buissonnière, échec scolaire, violence à l'école, absentéisme, déscolarisation, etc.

J'aborderai au **Chapitre 2**, les travaux de recherche issus de la sociologie de l'éducation qui envisagent le décrochage comme un parcours adolescent, à travers ses étapes et les interactions. Ces travaux sont traversés par une tension entre deux approches de la socialisation adolescente : une approche scolarocentrée de l'éducation, et une approche plurielle renvoyant à des logiques de territoire de l'éducation. Le décrocheur devient alors l'analyseur d'une partition nouvelle dans le monde éducatif tant du côté de la pratique éducative que de la recherche en éducation. Il cristallise l'inquiétude et alimente le discours social à propos de la crise. Le décrochage scolaire, objet du social, s'entend plutôt pour moi comme configuration sociale et culturelle qu'une approche clinique telle que je la conçois doit prendre en compte. Les travaux de sociologie de l'éducation me permettront de situer cette recherche hors des délimitations strictement sociologiques, et d'affiner

la construction de mon objet de recherche. En effet, l'approche sociologique très inspirée des théories de la désaffiliation court le risque, bien que s'en défendant fortement, de reproduire le stigmaté et de le réduire à un processus de désaffiliation. Pourtant, j'émet l'hypothèse qu'il y a entendre aussi ce qui ne « fait pas processus », ce qui fait impasse, dans le décrochage. Le concept de mésinscription sociale tel qu'il est développé par Alain-Noël Henri (2013b), m'a permis ce pas de côté.

Au fil des deux premiers chapitres, je chercherai à mettre en valeur le passage d'une approche causaliste du décrochage à une analyse du lien éducatif en impasse.

Le **Chapitre 3** constitue ainsi une passerelle entre l'état de la question, et l'installation des terrains d'intervention, ouvrant les voix de la recherche clinique. La notion de décrochage scolaire comme beaucoup de notions étudiées en Sciences de l'Education, s'est aussi construite au gré de pratiques pédagogiques et institutionnelles. Je présenterai dans ce chapitre ma conception de ces équipements, équipages et pratiques. Ainsi mes recherches s'inscrivent avec la progression de la thèse, dans une perspective de comprendre les processus de catégorisation, mais aussi d'interprétation/ de mésinterprétation du décrochage. Je définirai l'intervention comme « dispositif répondant » aux caractéristiques, aux demandes des institutions et des acteurs des dispositifs pédagogiques. En se centrant sur les enjeux intersubjectifs de la relation éducative, ce chapitre ouvrira les voix de la recherche et de l'analyse de ce que je considère comme une panne interprétative.

Au gré des interventions, une recherche clinique sur le travail du lien éducatif

La Deuxième Partie propose à travers trois chapitres, d'analyser chaque dispositif d'intervention ayant constitué les terrains de la recherche de la thèse. Au fil des chapitres, je décris chacune des interventions mise en œuvre : dispositifs d'analyse des pratiques en lycée professionnel, atelier coopératif de recherche, dispositifs de formation. Je repartirai de la demande d'intervention, d'accompagnement ou de formation des institutions et des équipes, tout en retraçant la réflexion et la construction de la démarche de recherche au fil de la mise en

œuvre de ces dispositifs. Dans la continuité de l'analyse des demandes et de la mise en place des dispositifs, je voudrais montrer quelle clinique a été sollicitée et comment l'intervention s'est progressivement modulée. D'une certaine manière, la collaboration entre praticiens et chercheur a produit des effets de réaménagement, de déplacement qui ont permis un travail de recherche au fil de l'intervention et dans l'après-coup. A travers la « première demande » des institutions et la façon dont elle était exprimée par les équipes, c'est l'idée même d'identité professionnelle et de compétence qui s'est imposée de manière insistante.

Au **Chapitre 4**, j'aborderai l'intervention menée aux côtés d'un groupe de référents de Programme de Réussite Educative (PRE) sur la Seine Saint Denis (93). Cette intervention a été commanditée par l'association Profession Banlieue dans la perspective de « *mettre en œuvre des espaces de qualification et d'échanges sur les pratiques dans le champ de la politique de la Ville* ». J'ai ainsi proposé, à destination d'une douzaine de professionnels des PRE de mener un atelier sur les pratiques, maillant une analyse des pratiques, un travail de réflexion thématique et un atelier d'écriture. D'emblée, cet espace coélaboratif m'amena à penser la manière dont les adolescents convoquent par leur décrochage des constellations d'acteurs et comment ils mobilisent une véritable clinique des réseaux et des liens existants entre les professionnels. La professionnalité métisse de ces référents PRE émergera dans un second temps et me conduira à questionner les effets des rencontres avec les adolescents dans le jeu des identifications professionnelles.

Une intervention menée, par la suite pour l'association Ecole et Famille, auprès d'une équipe de systémiciens et médiateurs, relatée au **Chapitre 5**, m'amènera à nouveau à considérer les territoires de l'éducation et les équipages qui se constituent autour des adolescents décrocheurs au sein des collèges cette fois. Ceci me permettra d'appréhender les spécificités de la pratique de cette association au sein des dynamiques de concertation et de réseau. L'étude socio-clinique menée à partir de son expérience et de sa collaboration avec des collègues avec qui cette association collabore, me permet en effet d'analyser la manière dont le réseau constitué peut soutenir un accrochage scolaire des adolescents et accompagner l'instauration de *liens sécurés ou pacifiés*. Tout au long de la recherche, j'ai eu affaire à des instances de travail en équipe, des dispositifs institutionnels de

partenariat ou de concertation. La présence aux nombreuses réunions interdisciplinaires, plurifocales entre professionnels m'a conduit à repenser les notions d'identité professionnelle, de collaboration professionnelle, mais aussi de partenariat. Même quand ils n'étaient pas l'objet a priori de la demande d'intervention, le travail interinstitutionnel en réseau ou en équipes pluridisciplinaires, ainsi que les intrications de ces différentes configurations n'ont cessé d'attirer mon attention. Au terme de ce chapitre, il m'a paru nécessaire d'interroger aussi les limites et les impensés de ces réseaux si souvent idéalisés.

A travers les actions de l'association Ecole et Famille et celles des Programme de Réussite Educative, nous pouvons percevoir l'enjeu des réseaux de professionnels et leurs inscriptions sur des territoires locaux se mobilisant dans la lutte contre le décrochage scolaire à travers des situations singulières. Nous pourrions y percevoir aussi un changement de paradigme dans le champ du travail socioéducatif. L'accompagnement des enfants et des adolescents décrocheurs conduit à passer de l'idée d'une institution pour un enfant ou un adolescent, à un parcours pensé par une constellation d'acteurs dans une logique de territoire.

Au **Chapitre 6**, je me centrerai sur les modalités de la rencontre entre une équipe d'une classe de type dispositif relais et des adolescents nommés décrocheurs. Même lorsqu'il s'agit de la mise en place d'un dispositif pédagogique spécifique pour des adolescents comme dans les classes-relais de Lyon ou de Nice que je présenterai, il est question d'un dispositif pédagogique où les professionnels doivent adapter leurs pratiques et développer de nouvelles compétences : savoir mener des actions en partenariat et en réseau, savoir assumer une fonction de médiation et s'inscrire dans un travail d'équipe pluridisciplinaire. Ces dispositifs relais deviennent des structures de l'entre-deux (nommées parfois tiers lieu éducatif), des intermédiaires entre acteurs institutionnels qui ne se rencontreraient pas, se devant être sensibles également aux interstices (abords de l'école, de la famille et du quartier), travaillant à la prise en compte des « espaces informels » (Aurélié Maurin, 2010), des « espaces blancs » (Antoinette Chauvenet, 2014). Or, ces réalités hors institution, ces espaces de l'informe sont souvent vécus comme dangereux et font, par ailleurs, l'objet d'un fort investissement imaginaire et fantasmatique qui n'est pas sans effet sur la rencontre avec les adolescents et sur les

collaborations entre adultes. Ce troisième terrain d'intervention me conduira à affiner mes analyses sur la mésinterprétation du lien éducatif en négatif avec les adolescents dits « décrocheurs ».

Intervention, recherche et pensée clinique

Ces dispositifs d'intervention se sont déroulés de 2010 à 2015, de la première demande, à la « clôture » de l'intervention, quand celle-ci a pu avoir lieu. J'ai occupé des places différentes au sein de chacun de ces terrains présentés au fil de la Partie 2. Les Chapitres 4, 5 et 6 relatent, chacun, des modalités de mise en œuvre de la recherche avec un groupe constitué autour d'une pratique (Chapitre 4), avec des groupes institués (Chapitre 6) ou dans certaines situations avec ce que Pierre Michard (2017) nomme des « communautés éducatives éphémères », évoquant une groupalité hybride et provisoire (Chapitres 4 et 5). Au fil du travail, je ne me suis pas vraiment soucié des liens entre ces trois interventions. Ce n'est qu'à l'abord de l'écriture de la thèse que j'ai pris conscience de la complexité de l'analyse, mais aussi de l'effet dynamique de la variabilité des places et des analyses cliniques que cela a pu produire pour ma recherche. Ce jeu des places et de niveaux d'intervention m'a permis d'entendre des aspects à chaque fois singulier du travail de liaison/déliation qui opère dans les dispositifs mis en œuvre autour des adolescents en grande difficulté, tout en percevant aussi les effets du négatif à l'œuvre. C'est à travers les butées communes à toutes les configurations (un réseau, une équipe de réussite éducative ou une équipe pédagogique dans un dispositif relais) que j'ai pu développer une pensée clinique non pas du décrochage scolaire en soi, mais en tant qu'il permet de penser le lien et la relation éducative en souffrance.

En reprenant l'ensemble de mon travail de thèse, j'ai perçu récemment la nécessité d'un chapitre récapitulatif (Chapitre 7) plus transversal et théorique, afin de proposer une lecture renouvelée au sujet du lien éducatif tel qu'il est mis en difficulté dans les mésinscriptions adolescentes, comme le décrochage scolaire. Albert Ciccone (1998), dans son travail sur l'observation clinique, lie interprétation et validation de cette interprétation. Selon Albert Ciccone, « la validation in situ d'une interprétation se dégage des associations du sujet ; la validité d'une

interprétation se mesure à sa capacité à produire une chaîne associative qui « travaille » le contenu de l'interprétation » (*id.*, 99). Il insiste, alors, sur l'importance de l'après-coup comme temps nécessaire à la révélation du sens par associations d'idées et d'observations. Le Chapitre 7 constitue ainsi un effort de distanciation des terrains de pratiques et de recherche, pour laisser place au fil associatif et au travail interprétatif. Ciccone observe ainsi la double fonction de la théorisation, « comme ouverture d'un espace tiers de ressaisie des processus en souffrance, ou bien comme fétichisation d'un savoir maintenant la méconnaissance des zones de souffrance et contenant le clivage du clinicien ou du praticien-chercheur » (*id.*, 111). Il me semble que la théorisation sert pour le chercheur de déprise avec les effets de sidération produits par l'objet étudié sur le travail de pensée, et dans le cas de ma recherche, elle lève l'impossibilité de penser autrement le décrochage que portent en elles-mêmes les théories sociologiques sur la question.

Le savoir produit par la thèse est un savoir tout à fait différent de ce qu'un ouvrage bien ficelé présente sous un jour souvent très lissé donnant l'impression d'une production linéaire de la recherche d'une réflexion sans encombre. Pour l'apprenti chercheur que je suis ça n'a pas été le cas. Me refusant à exclure ce qui paraissait trop impliqué, trop subjectif, « de trop », j'ai dû accepter l'angoisse qui allait avec. J'ai cherché à le considérer comme matériau de la recherche. Mais, dire cela même si c'est essentiel, comme le fait Georges Devereux, ne suffit pas. Le travail du chercheur dépasse ici la simple mise en lien de faits et de paroles ou l'accompagnement d'une innovation des pratiques. Dès lors que le chercheur cherche à produire un savoir sur sa recherche à partir de ses « *insights* » (Devereux, 1980), il se met dans une posture singulière de traduction et d'énonciation. Dans une visée plus lacanienne, nous pourrions aussi dire que la clinique est question d'autorisation (« *l'analyste ne s'autorise que de lui-même* ») et d'énonciation. Il ne s'agit pas seulement d'historiciser ses propres mouvements interne, mais de nommer des dynamiques relationnelles, des événements et un travail partagé avec d'autres. Lors du séminaire « *Configurations sociales et subjectivités, approche clinique.* », Laurence Gavarini a souvent souligné la question du jeu de places entre le chercheur et les sujets de la recherche. Cette approche s'appuie sur la clinique lacanienne de RSI (Réel-Symbolique- Imaginaire).

Le dispositif d'intervention est selon moi initiateur et/ ou révélateur d'un complexe transférentiel, tel que l'envisage Valabrega (1980), c'est-à-dire l'actualisation de « *dynamiques transféro-contre-transférentielles* », mais aussi (et cette dimension est souvent occultée), la mise en jeu du « *transféré, objet de cette dynamique* » (*id.*, 110-111). En cela la démarche clinique d'intervention et la recherche clinique se rejoignent dans le travail d'interprétation qu'ils requièrent. Autrement dit, la clinique est ici présentée comme modalité singulière d'énonciation et de mise en mot. La démarche scientifique est alors une tentative de dire et de dire autrement les choses pour que les pensées s'élaborent avec et par le travail groupal. Ces éclairages ne sont pas forcément nouveaux ou innovants. Ils ne participent pas de la course au meilleur concept. Ces éclairages partent au contraire de ce qui se dit déjà, est déjà là et ne cesse en fait de se rejouer pour ne pas être nommé. Ainsi, le Chapitre 7 est devenu possible quand j'ai accepté de me séparer des différents terrains de l'intervention, et de prendre de la distance avec leurs enjeux propres. En effet, une fois que l'on accepte de mettre au travail ses implications subjectives et ce qui dans la recherche se rejoue, se pose la question au moment de l'écriture de la façon de rendre compte du parcours de recherche, des sentiers quelquefois associatifs et intuitifs parcourus. La recherche clinique n'est pas pour moi une rationalisation soudaine des interventions. Veillant à ne pas produire une fétichisation des résultats qui constitueraient un savoir acquis, l'interprétation clinique propose un sens potentiel qui doit faire son chemin.

**PARTIE 1 - CONSTRUCTION DE LA
QUESTION DU DECROCHAGE : LES
INSTITUTIONS, LES EXPERTS ET
LES CHERCHEURS.**

INTRODUCTION PARTIE 1 :

En France, la notion de décrochage scolaire doit être replacée dans un contexte plus global lié à l'évolution des problématiques traitées par l'école au fil des dernières décennies. Cette notion émerge et se construit à différentes périodes caractérisées, chacune, par des contingences théoriques, politiques mais aussi institutionnelles. Quelques chercheurs ont donné des perspectives sociohistoriques sur la manière dont la recherche s'est approprié cette question (Bernard, 2011 ; Blaya, 2010 ; Pain, 2010). On ne peut que constater que les dix dernières années ont été particulièrement prospères en matière de littérature scientifique passant de la préoccupation pour l'échec scolaire à celle pour le décrochage. Cette notion s'est, au fil des années, construite comme une catégorie sociale devenue centrale pour les politiques éducatives. Le décrochage scolaire, comme préoccupation sociétale majeure, a d'abord été un objet de la sociologie avant d'être un objet de recherche en Sciences de l'Éducation.

En tant que catégorisation sociale et concept sociologique, le décrochage a même pu rendre les cliniciens prudents quant à son usage. Dans son ouvrage *Les Fous Voyageurs*, Hacking cherche à sortir d'une approche binaire mettant en opposition naturalisme et construction sociale pour envisager l'émergence de catégories transitoires. Ces catégories émergent selon Hacking dans des configurations sociales et institutionnelles particulières, c'est ce qu'il appelle dans ses travaux la « niche écologique » (2002, 129). Cette niche écologique s'analyse à partir des « forces qui font converger vers » (*id.*, 10). Hacking propose dans son travail quatre vecteurs forces de convergences qui amène à la construction d'une catégorisation : le vecteur taxinomique, le vecteur de polarité culturelle, le vecteur d'observabilité et ce qu'il nomme le vecteur de soulagement. Je reprendrai ces quatre vecteurs à mon compte pour déroulé le fil de la Partie 1, afin non pas d'analyser la construction d'un trouble comme l'a fait Hacking, mais plutôt de produire quelques analyses distanciées sur le décrochage scolaire, envisagé comme phénomène social appelant une forte mobilisation politique et scientifique. Cette analyse de la catégorisation à travers les quatre vecteurs m'a aidé à prendre du recul dans l'analyse du décrochage scolaire comme objet social devenant objet de recherches et de pratiques pédagogiques. Il aidera aussi à ne pas en faire d'emblée

un concept pour la recherche clinique en Sciences de l'Éducation, mais plutôt d'en faire une configuration sociale et culturelle à mieux appréhender pour une clinique des nouvelles économies éducatives.

Le vecteur de polarité culturelle part de l'hypothèse d'Hacking que les catégories sociales se construisent dans une culture bicéphale. Dans son étude sur les *Fous Voyageurs*, il démontre que la fugue, analysée par les psychiatres de l'époque tantôt du côté de l'hystérie et tantôt de l'épilepsie, prospère, en fait, dans une époque où se développe le tourisme et où le vagabondage préoccupe. La bipolarité culturelle est située par l'auteur en tension entre le tourisme romantique et le vagabondage criminel. Il parle alors de « tourisme pathologique » (2007, 63). La maladie, dit-il, « doit se situer entre deux éléments de culture contemporaine, l'un romantique et vertueux, l'autre vicieux et porté au crime » (*id.*, 114). Quel serait donc le pendant vertueux de la problématique du décrochage scolaire ?

L'ajout du terme scolaire au décrochage nomme d'emblée un lieu : l'école. L'école est, il me semble, le cœur de ces passions, et un point de départ essentiel des recherches en sociologie de l'éducation, en psychologie de l'échec scolaire et plus généralement en Sciences de l'Éducation. Dans son article *Le métier d'élève* (1993, 85-108), Régine Sirota dessine l'évolution du métier d'élève et le glissement progressif d'une sociologie de l'élève et de la reproduction sociale vers une sociologie de l'école et du curriculum. Elle constate quatre évolutions à prendre en compte pour penser le passage progressif d'une sociologie de l'école à une sociologie de l'éducation : l'évolution de la sociologie française, l'évolution de la gestion politique du système éducatif français, les débats sociaux sur l'école, et enfin, l'évolution propre de la sociologie de l'éducation dans ses concepts et ses méthodes. Qu'il soit abordé comme situation ou comme processus, le décrochage dans les analyses proposées est bien articulé à l'école comme lieu d'actualisation et de visibilisation de la difficulté ou d'invisibilité à travers la figure de l'absentéiste. C'est bien aussi à l'école que seront mises, dans un premier temps, les forces politiques et pédagogiques pour résorber ce dit décrochage. Je propose d'aborder dans le **Chapitre 1**, le passage d'une centration sur l'élève à une centration sur l'école (Forquin, 1982). La notion d'échec scolaire appartient plutôt au premier paradigme, alors que celle de décrochage appartient au second. Le passage de la

sociologie de l'école à celle d'une sociologie de l'éducation dans les années 1990 redessine les contours de cette notion de décrochage scolaire, et amène la recherche à changer de terrain et de « point de vue ». Dans le **Chapitre 2**, les travaux sur la déscolarisation et les processus de désaffiliation sociale me permettront d'avancer sur ce nouvel abord du décrochage scolaire à partir du « dehors » de l'école.

Même si les travaux présentés ne constituent pas forcément des travaux de référence pour moi, et même si ma démarche de recherche s'en écartera ensuite, ils m'ont permis d'appréhender la chaîne des signifiants de la recherche, des politiques publiques et des pratiques éducatives ; d'en interroger le sens et les remaniements et enfin de percevoir la cristallisation passionnelle progressive sur le dit « décrochage scolaire ». Hacking, définit le vecteur taxinomique comme ce qui permet d' « entrer dans un cadre diagnostique plus large, une taxinomie de la maladie » (*id.*, 10). A travers les Chapitres 1 et 2, je souhaite m'intéresser à la production scientifique et aux analyses fournies pour cette taxinomie du décrochage dans la recherche. Un certain nombre des signifiants produits par des travaux scientifiques sont, en effet, devenus des discours d'appuis des professionnels et des outils réflexifs pour des projets à destination des décrocheurs.

Dans le **Chapitre 3**, je m'intéresserai plus précisément aux dispositifs politiques et pédagogiques. Je montrerai qu'à travers les dispositifs mis en œuvre, c'est à la fois une visibilisation et une redéfinition qui s'opère. Ici, je retrouve le second vecteur proposé par Hacking, le vecteur d'observabilité, c'est-à-dire ce qui rend « le trouble visible en tant que trouble, en tant que souffrance, en tant qu'élément à éviter » (*id.*,10). Il me semble que cette observabilité du décrochage scolaire se construit à travers l'appropriation progressive de l'échec scolaire par ses effets hors de l'école, et par ce qu'a pu analyser la sociologie de la jeunesse. Elle s'est aussi cristallisée par le regard social et l'engagement des acteurs socio-éducatifs hors école dans la lutte contre le décrochage scolaire. L'épuisement d'une théorie de la reproduction sociale et de la fabrique de l'échec scolaire trouve écho dans la mise en avant de pratiques innovantes et des recherches praxéologiques sur le décrochage scolaire. C'est bien dans ce glissement d'une analyse de l'école et de la difficulté scolaire des élèves, à celle des difficultés relationnelles et éducatives que vont se déplacer les discours et les pratiques autour du décrochage scolaire. Ces

dispositifs participent, selon qu'ils sont internes, externes ou hybrides, d'un repérage d'indicateurs, d'une définition du public visé, et enfin pour le travail de l'évaluation : d'un chiffrage et de statistiques. Cette observabilité s'articule à la préoccupation de prévenir le décrochage et donc d'en saisir les « *signes avant-coureurs* » pour reprendre un terme souvent entendu sur mes terrains de recherche.

CHAPITRE 1 : L'ÉCOLE EN « CAUSE, L'INSTITUTION ET SES EXPERTS

1.1 LE DECROCHAGE A L'ÉCOLE DE LA REPRODUCTION SOCIALE

1.1.1 Le décrochage, une forme d'école buissonnière ?

D'emblée, nous pourrions parler de l'école buissonnière pour montrer que le phénomène de décrochage scolaire n'est pas nouveau. A la fin des années 1970, dans le *Vocabulaire de l'éducation* (1979), dirigé par Gaston Miliaret, Jean Vial proposait trois définitions de l'école buissonnière : « 1- « ou furtives » il s'agissait « à la campagne des groupes refusant de payer la redevance dues aux chantres de l'école, dépendant des évêques » (Buisson, 771). 2- Il rappelle que le Littré propose une autre définition « *Se dit d'un enfant qui va jouer au lieu d'aller à l'école* ». 3- C'est le titre donné à un film qui raconte l'histoire de Célestin Freinet ». Ces trois définitions de Jean Vial situent l'école buissonnière dans une acception presque positive ou alternative. Bien que marquant une transgression, et le non acquittement d'une dette, l'école buissonnière ne portait pas la tonalité actuelle de l'échec ou la crainte de l'errance. Dans le même dictionnaire, la notice *Echec Scolaire* signée par Anne Vasquez analysait l'échec scolaire comme *cause du système* et résultante d'un souci de « *rentabilité du système éducatif* », *cause de l'interaction enseignant-élève* et comme *cause des incapacités individuelles de l'élève* ». Le triangle sociopédagogique enfant-école-milieu socio-familial (Chauveau, 2002, 312) constitue selon moi les trois axes traditionnels de l'analyse de l'échec scolaire, et une matrice récurrente dans la recherche en Sciences de l'Education sur ces questions. Les études sur le décrochage scolaire n'échappent pas totalement à ce triangle.

Ce relativisme est-il pertinent ? Ottavi alerte sur ce risque récurrent en sciences sociale qui constituerait à relativiser une difficulté, « nier le bienfondé du malaise, et à l'attribuer à des préjugés » (Ottavi, 2009,10). Quoi qu'il en soit, les travaux sur l'école et sur l'échec scolaire constituent un fonds théorique et scientifique pour la question du décrochage scolaire. Peut-être faudra-t-il se

demander pourquoi il aura fallu un nouveau terme pour qualifier la difficulté scolaire ?

Dans son *Que sais-je ?* sur le décrochage scolaire, Pierre-Yves Bernard (2011), analyse le décrochage comme « construction d'un concept » entre scientificité et discours institutionnel au gré de l'évolution des théories sociologiques. L'auteur propose de recenser les travaux en sociologie de l'éducation sous quatre items qui se distribuent selon deux axes :

- l'axe vertical de la conception du fait social (lié à l'évolution de l'approche du fait social en sociologie)
- l'axe horizontal du concept de décrochage scolaire comme concept scientifique ou comme concept institutionnel et politique.

Tableau des quatre approches du décrochage scolaire proposé par Pierre-Yves Bernard (2011, 12)		CONCEPTION DU FAIT SOCIAL	
		Le fait social objectif	Le fait social interactionniste
STATUT	Concept scientifique	Décrochage comme situation et position sociale	Décrochage scolaire comme processus
	Catégorie institutionnelle	Décrochage scolaire comme Construction politique	Décrochage scolaire comme étiquetage

A travers ce tableau, Bernard décortique plusieurs approches et conceptualisations du décrochage scolaire permettant de saisir déjà la complexité du concept. Le décrochage scolaire nomme à la fois l'arrêt de la scolarité et le processus par lequel l'élève arrête. Il est aussi devenu une catégorie opératoire des politiques publiques. Cette complexification peut s'appréhender à la fois par des évolutions socio-politiques (axe statut) et par des évolutions des outils de la recherche (axe conception du fait social).

1.1.2 Premières émergences du concept dans les années 60-70

Lors d'un colloque organisé par la Région Ile-de-France sur son programme de lutte contre le décrochage scolaire, le chercheur canadien Michel Janosz se réjouissait de voir la France se préoccuper de ce phénomène. Il lui avait semblé que lors de sa venue en 1994, le décrochage scolaire faisait plutôt l'objet d'un déni en France alors que le Québec s'en emparait comme d'un concept et d'une nécessité politique de prévention. Selon Jacques Pain (2010), cette terminologie de décrochage scolaire viendrait, en effet, du Canada. Le terme employé pour traiter cette question dans les années 70-80 est celui de « drop-out » (Bachman, Green et Wirtanen, 1971, Elliot et Voss, 1974). Pierre-Yves Bernard étudiant, lui aussi, l'émergence de ce concept de drop-in/drop-out aux Etats-Unis la situe dans les années 1960 et constate une réémergence dans les années 1990/2000. Le décrochage scolaire, comme phénomène social et objet sociologique, aurait donc deux origines. La seconde période d'usage du concept est développée dans le chapitre suivant traitant de la déscolarisation du décrochage scolaire.

Si les années 60-70 constituent un terreau d'émergence de la réflexion sur le décrochage scolaire, cette question n'est pas abordée en tant que telle comme problématique sociale ou éducative. En France, cette période est plutôt marquée par des travaux sur la thématique de l'échec scolaire et des inégalités. L'enjeu est bien de lutter contre cet échec scolaire et de réduire les inégalités. L'entrée massive des enfants des classes populaires dans le système éducatif au cours des années 1960 ouvre de nouvelles perspectives de recherche et de questionnement. L'instauration du « collège unique en 1975 » en constitue un exemple et un prolongement. Il s'agissait, alors, de mettre en évidence la limite de la scolarisation secondaire et de prendre en compte une part de la population juvénile qui n'entrait pas ce projet scolaire du système éducatif. De fait, cette première période d'émergence du concept de décrochage scolaire correspond plus à la préoccupation du décrochage scolaire en tant que sortie du système scolaire secondaire sans certification, qu'une prise en compte des absentéistes ou des décrocheurs de l'interne.

Les années 1970-1990 constituent une interrogation sur l'école et son projet. Jean-Paul Gehin précise que « depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, on

assiste à l'usage grandissant d'un néologisme, la « déscolarisation », qui vise à désigner la situation des jeunes de moins de 16 ans qui, pour une raison ou une autre, échapperaient à l'obligation scolaire » (2003, 73). Le décrochage scolaire est alors assimilé à l'arrêt de la scolarité en termes d'abandon scolaire « volontaire » ou d'absence de qualification. Cette catégorisation renvoie à un système scolaire marqué par deux prescriptions : la norme de scolarité obligatoire jusque 16 ans (Gehin, 2003, 73) et la norme de certification/qualification (Bernard, 2002, 32-33).

Il me semble que ces années 60-70 sont aussi marquées par une forte influence psychopédagogique qui alimente l'approche de la difficulté scolaire. Nous y reviendrons à la fin de ce chapitre.

1.1.3 L'influence bourdieusienne

La fin des années 80 signe un relatif échec du projet égalitaire de l'école. Plutôt que d'en faire le deuil, les politiques publiques semblent vouloir se donner les moyens de ce projet égalitaire et de démocratisation par l'école. La loi d'orientation de 1989 affiche fermement cette volonté de « *conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitudes professionnelles ou du brevet d'études professionnelles et 80% au niveau du baccalauréat* »³. Cette loi porte l'enjeu de la réussite scolaire comme condition de la réussite sociale. Echec scolaire et décrochage scolaire s'articulent, de manière similaire sur les trois mêmes niveaux d'analyse : la difficulté à s'adapter à une structure et à exercer son métier d'élève, les difficultés d'apprentissage et la difficulté à obtenir une qualification. L'échec scolaire est, ici, la résultante des deux premières (appelé *Underachievement* en allemand et *Academic Failure* en anglais) et ouvre un premier niveau de définition du décrocheur comme : « l'élève sorti du système sans qualification ». Le décrochage trouve ici sa définition la plus basique et la plus pratique pour ceux qui ont en charge de produire des statistiques, encore qu'il ne soit pas si simple de les dénombrer.

³Loi d'orientation sur l'éducation. Loi n°89-486 du 10 juillet 1989

S'y développent au même moment, deux pensées : celle d'un échec massif produit par l'école de la reproduction sociale, et celle de l'analyse de l'échec scolaire de quelques-uns dans des conditions particulières pour qui « *l'école ne serait pas faite* ». La sociologie de l'époque et les travaux analysant cette période des années 1960-1980 se fait sociologie critique voire dénonciatrice. Les travaux déplorent que les dispositifs concernant les élèves qui n'avaient pas la capacité de tendre vers cet objectif, n'aient pas été suffisamment développés pour leur permettre de tenter d'y parvenir. De plus, ils questionnent les mécanismes de répartition pédagogique propres au système (le choix des langues au collège par exemple) et montrent qu'ils ont abouti à un renforcement de ce que Maryse Esterle-Heidibel appellera dans des études plus tardives « la ségrégation interne » entre élèves (2006).

Même si les théories de la reproduction sociale ne sont pas contemporaines de l'émergence du décrochage scolaire, elles restent une ligne d'analyse forte considérant les décrocheurs comme des « déclassés » de l'école à cause de leurs conditions sociales et culturelles. C'est la condition ouvrière et populaire qui est ici en question. Le décrochage scolaire est proposé comme nouvelle figure de la reproduction sociale : indicateur évidant des inégalités grandissantes et d'une école à remettre en cause.

1.1.4 L'expérience scolaire comme lieu de fracture

Au tournant des années 1990-2000, la théorie des inégalités scolaires s'appuie sur la critique bourdieusienne de l'école reproductrice et de la domination, produisant des logiques socialisatrices divergentes à l'origine de ce processus. Nous pouvons citer entre autres les travaux de Broccolichi (1998), l'équipe Escol : Bautier, Rochex (1997), ou plus récemment de Bonnery (2007). Les travaux du laboratoire Escol s'intéressent aux interprétations par les élèves des consignes et des situations scolaires. L'interprétation dont il est question est une interprétation cognitive et représentationnelle, liée aux contextes et relations socioculturelles de celui-ci. Les processus de différenciation et d'acculturation scolaire étudiés relèvent à la fois de l'étude des « phénomènes de différenciation scolaire » ainsi qu'à la « relation entre l'utilisation de formes langagières et le

rapport au langage, au texte, au monde et à son expérience, et à soi, qu'elles supposent et construisent » (Bautier, Rochex, 2004, 6). Les sociologues s'intéressent alors à la manière dont élèves et enseignants naviguent dans les registres discursifs et sémiotiques, mais aussi dans les statuts et modalités d'utilisation des objets d'apprentissages. Cette « différence de signification » à l'origine du décrochage est ici considérée par les chercheurs comme « plus sociologique que didactique ou psychologique » (Bautier, Rochex, 2004, 1). Les difficultés d'apprentissages sont liées à une « difficile conversion des structures sociolinguistiques issues de la socialisation primaire en structures sociolinguistiques scolaires, avec un éloignement des formes objectivées de culture, avec des formes d'obéissances liées à la contrainte extérieure, des dispositions à l'action spontanée » (Millet, 2004, 5). Le rapport *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours* (2002a, Bautier, al.) synthétise l'apport de ces recherches. Le Laboratoire ESCOL s'intéresse aux « significations que des élèves construisent dans les situations de travail scolaire et, plus largement, dans les situations de classe », en mettant en lumière les processus différenciés de construction de ces significations. L'inégalité scolaire, analysée comme processus interne à la classe assimile le décrochage scolaire à la notion d'échec scolaire et à la mise en difficulté de la capacité d'apprentissage. Les inégalités scolaires seraient liées aux compétences scolaires et particulièrement langagières. Le rapport au savoir est ici considéré non seulement comme représentation, mais comme « mise en œuvre », dans un rapport entre historicité de la socialisation et situation scolaire. Les études menées par cette équipe insistent sur la nécessaire reconfiguration et sur le remaniement des formes et des usages premiers pour qu'ils puissent être maniés dans le contexte et la forme scolaire. La « secondarisation » devient alors un registre, voire une capacité requise à l'apprentissage à l'école, afin de « mettre au service d'une visée d'apprentissage et de pensée au-delà de soi, de son expérience du monde, mais aussi des situations et des tâches scolaires » (*id.*, 7). Ce qui rend la tâche enseignante complexe c'est bien l'hétérogénéité de la classe et des habiletés des enfants et des adolescents en situation d'apprentissage. Ce serait là une impossibilité de secondarisation des élèves en difficulté scolaire, en tant qu'ils sont dans un rapport trop affectif à la situation.

Si la sociologie des inégalités scolaires, présentée ici, se distingue de l'approche didactique ou psychologique de la difficulté, il s'avère que les pédagogues ont fait de la sociologie des inégalités scolaire une théorie pour la didactique et la compréhension du rapport aux savoirs des élèves. Cette didactique, issue de la sociologie des inégalités scolaires, s'intéresse à la production des significations, aux questions de progression et d'acquisition de compétences. Peut-être voit-on se dessiner ce qui constitue une nouvelle culture de la *différenciation pédagogique* et de l'individualisation des apprentissages, paradoxalement appuyée sur ces approches et mise en critique par elles. Outre la secondarisation et la différenciation scolaire, Escol s'intéresse « aux déplacements et jeux élaboratifs nécessaires en situation de classe », ce que je nommerais de mon côté : le travail interprétatif. Je m'interroge aussi sur la place prépondérante de « l'interprétant ». L'interprétation n'est –elle pas la possibilité d'un travail et d'un partage entre enseignants et au sein des équipes pédagogiques. Pourquoi serait-elle marquée de l'immédiateté de ce qui est mobilisé ? C'est justement à ce moment de l'activité pédagogique que la lecture, le regard et les pratiques enseignantes viennent soutenir ce travail ou le rendre illégitime ?

1.1.5 Figures et typologies de décrochages

Envisager le décrochage, non plus comme un fait social, mais comme le fruit d'interactions et comme un processus amène les chercheurs à une approche situationnelle du décrochage. Les méthodes d'observation et d'enquête conduisent à préciser les contextes de décrochage, et à caractériser des catégories de décrocheurs. La première tentative de distinguer les décrocheurs en deux catégories : décrocheurs actifs (drop-out) ou passifs (drop-in), tels qu'ont pu le faire par exemple Langevin (1994, 32), se complexifie. Ce qui semble mobiliser les chercheurs, c'est la visibilisation d'une catégorie d'enfants et d'adolescents aux décrochages silencieux. Ces décrocheurs passifs rejoignant la catégorie des décrocheurs internes, ou de déscolarisation mentale. L'équipe d'Oakley, quant à elle, les appelle « rhinos : really here for name only ». (Pain, 2010).

Finalement, les travaux du laboratoire ESCOL dessinent assez bien le profil type du « décrocheur de l'intérieur », dont on dira assez facilement chez les

praticiens de l'éducation que son « *décrochage est bien antérieur à l'arrêt de la scolarité* ». C'est ce que Stéphane Bonnery nomme le décrochage cognitif, dans un livre dédié lui à l'échec scolaire (2007). C'est le malentendu « socio-cognitif » qui amène le désengagement de l'enfant dans le travail scolaire au collège. Il aurait construit un rapport au maître et à l'adaptation à sa normativité scolaire sans traduire en rapport aux savoirs. Deux catégories d'élèves se dessinent pour ces chercheurs. D'un côté, « ceux qui, pouvant se déplacer d'un registre à l'autre, peuvent faire circuler les connaissances et transformer les expériences en savoirs, ou inhiber, si nécessaire, les références aux expériences ponctuelles empreintes d'affects et de spécificités ; ces élèves mettent en œuvre les processus de secondarisation qui leur permettent de se situer dans un procès de développement des significations attribuées aux situations et aux contenus scolaires qui permet l'appropriation et l'exercice de savoirs et de modes de travail intellectuel » et de l'autre, « ceux pour lesquels on peut observer de manière récurrente des phénomènes de glissement et de parasitage d'un registre à l'autre, concourant à leur brouillage et gênant non seulement l'élaboration des significations mais aussi le travail d'apprentissage » (Bautier, Rochex, 2004, 11).

En 2002, l'enquête quantitative qui porte sur l'histoire scolaire des décrocheurs (Terrail, Bébi) propose des profils de décrocheurs à partir des caractéristiques scolaires et familiales des élèves. Cette étude propose deux profils de décrocheurs : le profil "abandon" et le profil "exclusion". Pour Elizabeth Bautier, qui signe la synthèse de ce rapport: « si dans les deux cas, on ne peut ignorer les phénomènes massifs de décrochage cognitif et leurs traitements paradoxaux (voire aggravant) par l'école, le parcours des élèves "abandonneurs" est un peu moins catastrophique, interrompu de façon moins précoce (jamais avant 16 ans) avec des résultats moins mauvais que les "exclus" (9% de reçus au BEPC contre 2% chez les "exclus") et beaucoup moins de difficultés relationnelles avec beaucoup moins de passage en conseil de discipline et d'exclusions temporaires » (*id.*, 2002, 1). Les "exclus", précise-t-elle réagissent par un rejet violent de l'école et des rapports plus disqualifiant.

La littérature grise et les nombreuses notes de synthèse sur le décrochage scolaire regorgent de ces catégorisations et de descriptions typologiques. La

typologie de Janosz et Le Blanc (1997), la plus citée, propose par exemple de retenir quatre types de décrocheurs :

- Les « discrets » : 40 % de la population étudiée. Ils aiment l'école mais le rendement scolaire est très faible.
- Les « inadaptés » qui représentent 40 % de la population étudiée.
- Les « désengagés » : 10% de la population étudiée. Ce sont des jeunes passifs mais qui ne posent pas de problème.
- Les « sous performants » : 10% de la population étudiée, ils sont confrontés à des problèmes d'apprentissage.

Dans la même perspective, citons aussi la recherche de Jacqueline Costa-Lascoux (2002), qui distingue trois types de décrochage : perlé, chronique, de motivation. Ces nouvelles catégorisations tendent à relativiser ce concept (« il y a des décrochages ») et à en donner une définition en fonction des situations.

1.1.6 L'inégalité scolaire et la relation école-parents

Le point commun des deux profils, présenté dans le rapport cité plus haut, reste la précarité familiale et l'absence d'aide scolaire apportée aux enfants en dehors de l'école. La première condition sociale de vulnérabilité dans l'inscription scolaire souvent repérée par les chercheurs est la précarité des ressources familiales et/ou des événements douloureux que traversent ces familles déjà fragilisées. Les histoires familiales des collégiens, nous dit Millet, « sont en outre souvent marquées par de multiples malheurs sociaux (économiques, géographiques, résidentiels, affectifs) qui ébranlent un peu plus les ressources dont disposent les familles et pèsent sur l'économie des relations familiales » (2004, 3). Ici la précarité des ressources étudiées est autant éducative, affective que financière.

D'autres études, prolongent ou complètent cette sociologie des inégalités en approfondissant le rapport école-famille. Beaucoup de chercheurs émus par ces aléas des familles populaires et précaires interrogent la capacité de l'enfant à investir une scolarité dans de telles conditions. « Comment dans ces conditions entrer dans une scolarité qui demande d'avoir du temps devant soi et de prendre son temps ? Comment se projeter dans une activité scolaire et faire face à ses difficultés

lorsqu'on doit vivre au gré des urgences matérielles ? », se demande Millet (2004, 3). Pour Daniel Thin (1998), par exemple, les familles de milieu populaire élèvent leurs enfants selon des logiques socialisatrices divergentes de celles de l'école. Il existerait une disqualification symbolique et une « sédimentation de conflits » (Millet, 2004, 3) au gré du parcours scolaire.

Je n'ai, pour ma part, pas approfondi la lecture d'études comparatives de milieu. Les travaux de Catherine Blaya semblent tenter ce travail. Elle s'est intéressée entre autres à des adolescents de milieu aisé qui ont petit à petit décroché de leur scolarité. Elle rappelle les quelques études mentionnant les jeunes de milieu aisé, dont celle de Baillion, Choquet et Hassler (Blaya, Hayden, 2003, 34-39). Le contrôle social et la stigmatisation sont bien moindres pour ces jeunes et leurs familles que pour ceux des milieux pauvres. Ils sont l'objet de prises en charge psychologiques fréquentes et d'une attention parentale assez faible. Il semblerait que des « arrangements » soient possibles avec l'école. Un cas de jeune issu d'un milieu aisé est évoqué dans le rapport dirigé par Ropé (2002, 169-173). Certains déterminismes sociaux rendent moins performants les enfants de milieux populaires que ceux d'autres catégories sociales (Dubet, Duru-Bellat, 2000, 104-105). Lagrange et Cagliero (2002) montrent qu'il en serait de même pour les absentéismes scolaires (*id.*, 50). Les mêmes constatations ont été faites en Espagne par exemple (Gràcia, 2003, 11). Quant aux arrêts de scolarité avant 16 ans, on peut supposer qu'ils sont plus nombreux dans les catégories sociales les plus modestes (Geay, Meunier, 2003, 25).

L'ensemble de ces travaux me semblent poursuivre, affiner, et renforcer une analyse bourdieusienne des rapports sociaux et de la difficulté scolaire. Ces analyses sur l'école et la violence symbolique qu'elle produit constituent aujourd'hui un puissant « prêt à penser », souvent mobilisé dans les discours d'appuis des professionnels de l'éducation. La sociologie de l'éducation n'est pourtant pas la seule à avoir proposé une analyse des causes de l'échec scolaire, et à avoir prolongé ses travaux sur le décrochage scolaire. Outre, la remise en question du système scolaire comme machine sociale à reproduire des inégalités, le débat sur la construction du rapport au savoir et aux apprentissages constitue un deuxième

paradigme théorique qui va influencer l'émergence de théories du décrochage scolaire.

1.3 DE LA GRAMMAIRE SOCIALE A LA GRAMMAIRE INTIME

1.3.1 Approches psychopédagogiques du décrochage scolaire

Les approches psychopédagogiques ne sont pas étrangères à l'étude du décrochage scolaire, même s'il a constitué un objet d'étude à proprement parler plus tardif en raison de son caractère fortement sociologique, et peut-être aussi d'une méfiance quant aux passions politiques qui encadrent cette notion. Comme pour la sociologie, ce sont les travaux sur l'échec scolaire qui nourrissent la compréhension du décrochage scolaire comme symptôme. Au même titre que la sociologie a évolué dans ses approches et ses références théoriques, nous pouvons constater une évolution forte des approches psychologiques et pédagogiques de la difficulté scolaire. La psychopédagogie, « discipline vagabonde » (Terral, 1994), offre aux Sciences de l'Education un héritage important de travaux issus de la psychologie naissante et des travaux en psychologie expérimentale, puis dans une deuxième période inspirée des travaux de la psychanalyse. Pour Hervé Terral, la psychopédagogie a ensuite progressivement disparu pour laisser place à la didactique. Depuis les années 90, il me semble que la psychopédagogie a justement fait une réapparition dans une forme moins clinique et plus didactisée, en s'appuyant sur des approches cognitives récentes et retrouvant l'une des préoccupations de pragmatisme récurrentes dans la psychopédagogie. Le courant de la pédagogie dite positive en est une expression récente.

1.3.2 Décrochage scolaire et complexe d'Oedipe

Dans les années 1990, Anny Cordié fait partie de ces psychanalystes engagés dans le travail analytique au côté d'enfants en difficulté scolaire et de leurs parents, souvent qualifiés de cancrès ou de débiles. Son ouvrage *Les Cancres n'existent pas. Psychanalyses d'enfants en échec scolaire* déroule cette lecture analytique de l'échec scolaire. L'échec scolaire est ici considéré comme symptôme en tant qu'il condense des significations multiples, et révèle le sujet aux prises avec

ses difficultés. L'échec scolaire, pour Anny Cordié, ouvre la voie à une clinique de l'inhibition, qu'elle qualifie « d'arrêt des opérations de pensée » (1993, 26). Elle clarifie d'ailleurs, la diversité des inhibitions certaines plus articulées à la psychose, d'autres au conflit névrotique. Une question perdue au fil de cet ouvrage et de ce travail : le symptôme est-il celui de l'enfant ou celui de son environnement ?

Pour Lacan, l'approche du symptôme n'est pas aussi binaire : « le symptôme de l'enfant se trouve en place de répondre à ce qu'il y a de symptomatique dans la structure familiale. » (1984, 125). Pour l'analyste, l'échec scolaire trouve écho dans le registre oedipien. En cela, l'enfant est pris comme « objet dans l'économie libidinale de ses parents » (Cordié, 1993, 32). Bergès, lui aussi, considère que « dans la mesure où au temps de la problématique de l'Œdipe, juste après l'entrée dans le langage, l'école vient s'interposer dans les « complexes familiaux » » (Bergès, 2002, 4).

1.3.3 Les moteurs de l'apprentissage

Serge Boimare (2008,2014), psychopédagogue, connu pour ses travaux sur les peurs d'apprendre, donne quelques repères sur cet acte d'apprendre et précise que l'acte d'apprendre a voir avec deux de dispositions : les capacités mentales et les capacités psychiques. Les capacités mentales sont liées à la capacité de l'enfant à produire des imageries mentales et des représentations pour « rencontrer » un savoir. Le savoir nouveau est présenté dans un langage, des concepts, des images qui mobilisent ces capacités représentationnelles et imageantes de l'élève pour aborder les problèmes posés en classe. Ils peuvent mobiliser les « faire » sociaux (Castoriadis, 1975) et les champs de compétences d'un autre espace social que celui de l'enfant. Les capacités psychiques sont plutôt liées aux dispositions du monde interne de l'enfant. En effet, apprendre nécessite des capacités psychiques telles que la capacité de la suspension, de frustration, voire même l'épreuve du manque et de la solitude.

Pour Boimare, il existe 4 moteurs à l'apprentissage. Si l'enfant n'arrive pas à mobiliser les images nécessaires, il développe des stratégies d'évitement de penser même s'il désire apprendre. Ces quatre moteurs se transforment alors en

empêchement ou en fuite dans le processus d'évitement. Dans ces stratégies, la persécution et l'auto dévalorisation sont particulièrement présents chez les adolescents en décrochage. L'apprentissage mobilise aussi les enjeux relationnels et identificatoires pour l'enfant. Ses empêchements de penser peuvent être liés à des non-dits et fantômes familiaux, ou à une difficulté de « dépassement » de ses parents. Martine Ménès, dans son ouvrage *L'enfant et le savoir* (2012), réactualise et approfondit cette lecture des entraves de l'enfant dans son désir et ses possibilités d'apprendre.

Tableau synthétique (Boimare, 2018)

<i>Les moteurs de l'apprentissage</i>	<i>Les stratégies d'évitement</i>
La curiosité décentrée	Curiosité primaire, centrée sur soi, régressive
Le travail de la pensée	Agir remplace la pensée
Le langage	Langage de connivence
La réflexion et le tâtonnement.	Refus de réflexion

1.4 DE « LA CAUSE » AUX MULTIPLES FACTEURS : L'INDEFINISSABLE DECROCHAGE SCOLAIRE

1.4.1 Le rapport au savoir, ligne de partage et de débat

Peut-on à l'issue de ce premier parcours théorique allant de l'échec au décrochage proposer ici une définition du décrochage scolaire ? L'approche socio-clinique du rapport au savoir entendu comme « grammaire sociale » et « disposition intime ⁴» telle qu'elle est proposée par Nicole Mosconi permet d'avancer sur une double appréhension sociale et subjective de la construction de ce rapport au savoir. Force est de constater que ces deux grammaires constituent une ligne de partage et de discussion importante pour appréhender les modélisations théoriques sur le décrochage scolaire.

Ces deux grammaires sociales et intimes sont d'ailleurs souvent mises en opposition comme s'il fallait choisir entre l'une ou l'autre. Le décrochage paraît être analysé régulièrement à travers trois facteurs distincts, mais interdépendants qui agissent dans la construction du rapport au(x) savoir(s) : les difficultés et ressources internes pour apprendre, la difficulté de s'adapter à la situation scolaire et la nature des relations des parents à l'école. La définition proposée par Jacky Beillerot dans la notice du *Dictionnaire de l'éducation et de la formation* dépasse cette opposition binaire articulant ces deux dimensions. Le rapport aux savoirs est « le processus par lequel un sujet, à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (1997). Pour Mosconi, il s'agit d'un « processus créateur qui fait de tout sujet un auteur de savoir » (*id.*,1).

1.4.2 Le décrochage, comme processus de désadhésion

L'étiquetage du décrochage en termes d'abandon ou d'exclusion, trop simpliste, amènera la recherche non plus à définir des idéaux-type ou catégories de décrocheurs, mais plutôt à produire de nouveaux termes pour qualifier le

⁴ Serge Boimare parle de disposition du monde interne.

processus : abandon, désaffiliation, désengagement ou désadhésion. Les chercheurs français ont voulu ainsi mieux qualifier les élèves décrocheurs à partir de leur rapport au(x) savoir(s) ou à l'institution scolaire. D'une certaine manière, le regard des chercheurs se situe dans la « dé » : « démobilisation scolaire » (Costa-Lascoux, 2002), de « détachement scolaire » (Péraldi, 2002), déscolarisation (Glasman, Heidibel, 1999). Nous voyons bien que c'est la nomination même du rapport et du processus qui est à l'œuvre, le choix d'« abandon », de « désengagement scolaire » (Ballion, 2000) ou d'« abandon scolaire ». S'appuyant sur la sociologie de Castel, apparaît aussi la terminologie de « désaffiliation scolaire ». Je reviendrai longuement sur cet usage du concept de désaffiliation pour qualifier le processus de décrochage dans le chapitre 2.

Blaya, de son côté, pense que « c'est le processus de désadhésion au système ou un accrochage manqué qui conduiront à plus ou moins long terme à une désaffection, un décrochage. » (Blaya, Hayden, 2003, 6). Progressivement, ce n'est plus une approche situationnelle et synchronique du décrochage qui se propose, mais plutôt une approche diachronique et multifactorielle. Du profil du décrocheur, la recherche conduit à définir le processus de décrochage. Le décrochage désigne, plutôt, « le processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution ». Cette définition de Michèle Guigue montre que le décrochage scolaire n'est pas seulement liée à la démission, qui explicite le départ volontaire de l'élève, ou l'exclusion « acte par lequel une autorité reconnue vous démet de vos fonctions » (Guigue, 1998, 28-29).

1.4.3 Le décrochage, expression polysémique et paradoxale

Le décrochage est tantôt abordé du dedans ou du dehors de l'école, tantôt pensé comme une catégorie ou comme un processus. En même temps qu'il nomme un creux ou une absence, il qualifie une visibilité sociale et un excès de présence ailleurs. Tout en contestant ce concept et en refusant d'en faire un outil de la recherche, certains chercheurs produisent des mots et des terminologies qui se prolongent, se diffusent et se surdéterminent. Cela procède d'une opération mathématique de factorisation, mais s'agissant toujours d'une même formule : le rapport au savoir, les facteurs familiaux, le conflit enseignant-élève, les influences

de l'entre-pairs. Le décrochage scolaire semble saisi en permanence dans cette équation de l'inégalité, sans pourtant pouvoir s'y définir. L'autre opération mathématique toujours à l'œuvre est celle de pouvoir compter les décrocheurs, les dénombrer.

Le décrochage devient objet polémique, et occasion donnée de la remise en cause de l'école. Les chercheurs pointent du doigt une école défaillante et dont les réponses les laissent interrogatifs : « Au demeurant, l'école n'a pu apporter l'aide nécessaire et compenser la précarité des familles dans ce domaine. Il y a là de quoi interroger la façon dont le système scolaire ne peut permettre à tous de surmonter les difficultés inhérentes à la scolarité » (Bautier, 2002, 7).

CHAPITRE 2 : LA DESCOLARISATION DU DECROCHAGE SCOLAIRE

En novembre 2005, à Argenteuil, le passage inattendu de Nicolas Sarkozy, à l'époque ministre avait déclenché une vague de dégradations dans les quartiers prioritaires de la ville. Trois jours plus tard, à Clichy-sous-Bois, le décès de deux jeunes, à la suite d'une course poursuite avec les forces de l'ordre, faisait de nouveau descendre la jeunesse des quartiers dits « sensibles » dans la rue. La France était alors ébranlée par la « vague d'émeutes urbaines »⁵ qui enflammait ses quartiers. Pour beaucoup de citoyens, ces images des émeutes urbaines se présentaient comme un réel déconcertant sur les écrans de télévision. Les banlieues semblaient avoir « encore frappé ». En effet, ces images rappelaient les manifestations juvéniles connues dans les années 90. Je travaillais précisément sur les quartiers d'Argenteuil à cette époque. J'étais responsable d'une équipe d'éducateurs de rue. Au lendemain de ces événements fortement médiatisés, l'heure était au bilan : agressions de pompiers à l'acide, altercations avec les forces de l'ordre, feux de poubelles, fusées SNCF lancées sur les habitants. Ces manifestations juvéniles se présentaient comme une sévère évaluation des politiques de la ville mises en place depuis une trentaine d'années. Elles interrogeaient les élus et alimentaient les arguments sécuritaires. Ceux dont on dit « qu'ils tiennent les murs de la cité » m'ont amené à cette époque à appréhender le décrochage scolaire autrement que dans une approche scolarocentrée.

C'est dans ce contexte de tension sociale dans un quartier de la banlieue parisienne qu'est né mon questionnement de recherche⁶ sur le lien entre déscolarisation et parcours de déviance. C'est aussi à cette période, que la notion de décrochage scolaire a connu un second moment d'émergence dans les discours institutionnels et scientifiques. Les poésies de Prévert sur l'école buissonnière, ont-elles vraiment à voir avec celle que l'on peut observer et analyser dans le contexte d'une société plurielle d'un quartier sensible, ou même dans le contexte rural

⁵ J'emploie ici à dessein quelques expressions qui reproduisent les signifiants de l'époque et le discours médiatique.

⁶ cf. une recherche-action que j'ai réalisée à l'université Sorbonne Nouvelle –Paris III, sous la direction d'Odile Martin–Saint-Léon, de 2004 à 2006.

actuel ? Etienne Douat (2011) reprend cette notion d'école buissonnière pour traiter de l'absentéisme scolaire, alors qu'à la même période Anne Barrère (2011) publie son ouvrage *L'Education buissonnière*. Ce déplacement sémantique m'intéresse. Il traduit le passage de l'école buissonnière de la société traditionnelle et villageoise, à l'idée de société plurielle et d'une éducation hors les murs de l'école. C'est bien cette évolution du système éducatif qui permet d'appréhender un autre bord du décrochage scolaire, interrogé non plus de l'intérieur de l'école et du rapport aux savoirs, mais plutôt de l'extérieur. Le précédent chapitre a déplié progressivement les discours experts et les représentations tissées au fil des productions scientifiques à propos du dit « décrochage scolaire » au cœur de l'école. Pour sortir d'une approche situationnelle et causale du décrochage au sein de l'école, certains travaux ont interrogé le décrochage à l'aune des parcours scolaires (sociologie des curriculums) et des processus de désaffiliation sociale. Le décrochage scolaire s'envisage désormais à travers l'évaluation du système éducatif dans sa globalité. Ici, le concept de décrochage scolaire connaît une seconde période d'émergence et de théorisation. Les analyses de l'échec scolaire et du décrochage se maillent aux problématiques de délinquance et d'insertion des jeunes. Si la figure du décrocheur scolaire a été d'abord associée à celle l'élève en échec dans les apprentissages, elle s'est ensuite assimilée à celle du jeune de quartier déscolarisé. Je consacrerai ce chapitre à cette rencontre entre sociologie de l'école, sociologie de la jeunesse et sociologie urbaine.

2.1 LE DECROCHAGE, PARCOURS ET PROCESSUS

2.1.1 La déscolarisation, inquiétude sociopolitique

Pierre-Yves Bernard (2011), comme beaucoup d'auteurs (Glasman, Heidibel, Costa-Lascoux), interroge l'influence forte des politiques éducatives mais aussi des pratiques institutionnelles dans la construction de cette terminologie, allant jusqu'à en faire une modalité d'étiquetage passant du décrochage au décrocheur. Ces chercheurs partagent le même constat : la déscolarisation est une « nouvelle préoccupation du social ». Ce concept est né de l'intervention de travailleurs sociaux, de chefs de projets soucieux d'appréhender une situation nouvelle dans leur pratique. Les théories interactionnistes, héritées des travaux

Erwin Goffman et d'Howard Becker ont permis de réenvisager la sociologie de la déviance. Plus qu'une définition de la déviance, ces auteurs proposent une démarche pour l'étudier, offrant une lecture dynamique de la déviance. En effet, pour Erwin Goffman, le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue. Le stigmaté procède de deux regards : celui de la société (du milieu) et celui de la personne stigmatisée. C'est la même perspective qui amène Becker à étudier la déviance à partir de « l'interaction entre la personne qui commet l'acte et celles qui réagissent à cet acte » (Becker, 1985, 38). Il propose d'aborder la déviance tant au niveau de la transgression d'une norme qu'au niveau des perceptions des actes posés par le déviant. Becker définit la déviance « comme le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme » (*id.*,33). La déviance, précise-t-il, « n'est pas une propriété simple, présente dans certains types de comportements et absente dans d'autres, mais le produit d'un processus qui implique la réponse des autres individus à ces conduites. (...) Bref, le caractère déviant, ou non d'un acte donné dépend en partie de la nature de l'acte (c'est-à-dire de ce qu'il transgresse la norme) et en partie de ce que les autres en font » (*id.*, 37). S'intéressant aux fumeurs de marijuana et à l'univers des musiciens de danse aux Etats-Unis, Howard S. Becker décrit la déviance comme un processus. Selon Martine Xiberras, Becker utilise la notion de carrière dans le monde de la déviance « pour visibiliser ces différentes passerelles qui fonctionnent toujours à double sens, Il entend ainsi décrire comment un individu pénètre par étapes ou par paliers, toujours réversibles dans le monde de la déviance » (1996, 104). C'est l'observation directe et la démarche monographique qui ont permis à l'auteur de décrire ces carrières des fumeurs de marijuana et des musiciens de danse, pour ensuite les analyser.

Un appel d'offre est lancé dès 1999 conjointement par les ministères de la Justice et de l'Education Nationale, ainsi que par la DIV et le FASILD sur la question de la déscolarisation. Il rassemble plusieurs laboratoires de recherche en sociologie afin de mutualiser les réflexions sur la question de la déscolarisation (Glasman, Oeuvarard, 2004). Notons que c'est la terminologie de déscolarisation, définissant « les élèves qui sont en dehors de l'école de façon durable, qui ne la fréquentent plus » (Glasman, 2004, 34) qui rassemble ces chercheurs plutôt que celle de décrochage scolaire. Certains professionnels font usage du terme de

décrochage scolaire comme ce qui : « peut désigner ceux qui ont quitté l'école, et ceux qui y demeurent, mais démobilisés. (...) démobilisation qui promet pour certains de se transformer en déscolarisation » (*id.*, 35). Nous entendons là la double signification du concept de décrocheur nommant à la fois le déscolarisé ne fréquentant plus l'école et le jeune démobilisé inscrit dans l'école. Dans les études en question, la « déscolarisation serait l'étape ultime du décrochage » (Hedibel, 2006, 5-6).

Les études présentées démontrent que, derrière la notion de déscolarisation, se dévoilent des situations, des parcours et des contextes très variés. Dominique Glasman, dirigeant ce travail, précise les contours des termes déscolarisation et décrochage : « Celle-ci est tributaire des grilles d'analyse du monde social que chacun des « partenaires » met en œuvre, à partir des normes de son institution et de son identité professionnelle » (2004, 34).

Claude Thiaudière invite à comprendre « les conditions institutionnelles de la désignation » et « les théorisations pragmatiques des professionnels de la socialisation » (2003, 113). Pour celui-ci, cette notion recouvre de nombreuses situations. Il ajoute : « la « déscolarisation » est une catégorie difficilement définissable si ce n'est à travers des « problèmes concrets » : « absentéisme », « échec scolaire », « violence », « délinquance » (...) sans chercher à prédéfinir cette notion, la perception ordinaire met spontanément en rapport « le manque d'assiduité scolaire » et les difficultés sociales du quartier. Les chercheurs soulignent la relation constamment effectuée entre « déviance scolaire » et la déviance « aux normes sociales » (Thiaudière, 2003, 126). Selon ces auteurs, le déscolarisé est souvent associé à « l'inclassable » et au « perdu de vue ». Il faut également avoir à l'esprit que le terme même de décrocheur scolaire renvoie à des représentations liées à la notion de « dangerosité sociale » et d'inadaptation à la vie en société propre à certains jeunes. Maryse Esterle-Eidibel (in Glasman, 2004, 247-264 ; 2006) analyse, elle aussi, les rapports entre déscolarisation et déviance, interrogeant ses liens à l'entrée dans la délinquance. Ces jeunes hors les murs de l'école deviennent à la fois objet de préoccupation et objet de stigmatisation.

Ces chercheurs, particulièrement Claude Thiaudière, font un lien entre cette focalisation sur la déscolarisation et un fait social plus large : la socialisation et l'encadrement de la jeunesse. Poser la question de la déscolarisation poserait une question implicite : celle de l'éducation de la jeunesse et de la place des parents, des professionnels de l'action sociale dans ces parcours éducatifs. Pour Dominique Glasman « si la déscolarisation s'est constituée en problème social (...) c'est essentiellement en lien avec ses effets supposés ou proclamés concernant les quartiers populaires et les « problèmes sociaux » qui les affectent : « échec scolaire », « chômage des jeunes », « délinquance », et « incivilités », « économie parallèle ». L'émotion sociale sur le décrochage scolaire prend là sa source principale, sinon unique. » (2004, 26).

La lutte contre l'échec scolaire rejoint la question de l'insertion dans les années 1980 (Rapport Schwartz en 1981) ; celle de la prévention contre les violences scolaires au cours de la décennie suivante. La lutte contre les violences scolaires dans les années 1990 devient, en effet, un enjeu interne à l'école au moment même où la question plus large de la lutte contre les violences urbaines s'affirme en force dans les politiques de la ville (Wieviorka, 1999). De ces préoccupations communes naît progressivement la rencontre entre l'école et son environnement. Les politiques de la ville initient dans les années 90-2000 des mobilisations autour de la prévention de la délinquance, ouvrent les débats entre réussite éducative et réussite scolaire (Glasman, 2007, 2010) et promeuvent progressivement la lutte contre le décrochage scolaire.

2.1.2 L'encadrement de l'absentéisme et la déscolarisation

Dans son livre *L'école buissonnière*, Etienne Douat (2007) observe que la « lutte contre l'absentéisme » qui s'engage à partir du milieu des années 1990 est construite sur un arrière fond de lutte contre la délinquance, donnant lieu à une multiplication dans un laps de temps très court, de textes officiels faisant référence à la question du contrôle de la présence effective des élèves dans les établissements scolaires, émanant non seulement de l'Education Nationale, mais aussi de la Justice et du Ministère de l'Intérieur. Douat met en lumière « déscolarisation progressive

du problème de l'absentéisme » à partir de 2002⁷. Pour l'auteur, « c'est le pôle sécurité qui l'emporte largement lorsque la question est thématifiée et traitée politiquement ». Nicolas Sarkozy en fera, en effet, un thème récurrent de ses discours sur l'éducation, référant souvent cette question du décrochage aux questions de délinquance et de suivi des jeunes « invisibles ». Il prononce un discours le 29 septembre 2009 à Avignon, où il fait de la lutte contre le décrochage scolaire une priorité nationale : « Nous allons mener une guerre sans merci contre le décrochage scolaire. Je n'accepterai pas que des jeunes quittent l'école à seize ans sans aucune perspective ». Etienne Douat est coauteur avec Laurent Mucchielli d'un article paru dans *Le Monde* : « La construction politico-médiatique du lien entre décrochage scolaire et délinquance » (31 mars 2011). Ces sociologues y dénoncent l'abandon des adolescents en ruptures scolaires par des politiques et des pratiques de méfiance vis-à-vis d'un trouble à l'ordre public, mais aussi au gré de cette nouvelle « problématisation sociale » d'un trouble à l'ordre scolaire. Le rapport Machard (2003), par exemple, s'interroge sur ces manquements à l'obligation scolaire. Progressivement, la préoccupation « élargie » des acteurs de la politique de la ville, des élus municipaux participe de ce nouveau regard social sur les décrocheurs (cf. Chapitre 3). Si dans l'école, l'adolescent est nommé « absentéiste », au dehors sa présence et les problématiques qu'il pose au quartier ou aux parents conduisent à une « déscolarisation encadrée » (Millet, Thin, 2003).

Douat relie aussi l'épisode des émeutes urbaines à l'interrogation insistante adressée à l'Éducation Nationale requise pour ne pas laisser ces jeunes « inactifs » ou « en errance » sur les quartiers. Dans les établissements scolaires, une nouvelle manière de recenser les absences est apparue : une heure séchée vaut une demi-journée d'absence avec un système de surveillance et d'appel des parents. Le lancement des veilles éducatives en novembre 2001 est une première réponse en soi mettant l'accent sur les élèves exclus du système éducatif. Les circulaires initiées par le ministère de l'Intérieur relatives à la mise en place des Contrats locaux de sécurité ou relatives à la délinquance des mineurs sont signées par le ministère de l'Éducation Nationale. Un texte promulgue la mise en place des « plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs ». Ces plates-formes qui cherchent à réunir

⁷ Remarquons que Jacques Pain (2010) parle de « déscolarisation du décrochage scolaire » dans le champ de la recherche à cette même période.

l'ensemble des dispositifs permettant « l'accompagnement des jeunes décrocheurs se regroupent sous le label réseau "Nouvelle chance" afin d'offrir des solutions adaptées aux profils des jeunes. La mission générale d'insertion (MGI) se situe au cœur de ce réseau par des actions de prévention et de raccrochage élaborées avec les établissements et les partenaires de l'insertion rassemblés dans les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs » (Eduscol). L'abord de la difficulté scolaire prend progressivement une tonalité différente dans les textes et dans leurs champs d'application. Ils se resserrent de plus en plus sur les territoires locaux et s'élargissent bien au-delà des seuls textes de l'Éducation nationale. Ils émergent progressivement le champ des politiques de prévention de la délinquance, mais aussi de protection judiciaire de la jeunesse ou de protection de l'enfance.

C'est le passage de l'école au collège et les modalités du lien du collège avec son territoire qui peuvent permettre, selon Etienne Douat, de prévenir l'absentéisme et le décrochage. Il rend explicite une tension qui existe parfois entre les attentes du collège et l'héritage de l'école primaire. Si le collège est vécu comme le lieu par excellence de l'échec scolaire pour les élèves des milieux populaires, c'est aussi selon l'auteur parce que l'institution dissocie l'investissement dans le travail et l'investissement affectif. Cette dissociation n'a pourtant rien d'évident pour certains élèves qui continuent d'être persuadés qu'ils ne réussiront pas là où les enseignants ne les « aiment pas », ou là où ils n'aiment pas les enseignants. Ainsi, au terme de son ouvrage, il propose de « désanctuariser l'école », tout comme Jacques Pain propose de « déscolariser le décrochage scolaire » (2010). Pour Douat, il s'agit de « créer les conditions d'un échange régulier avec des parents non plus convoqués dans l'urgence, mais régulièrement invités, mettre en travail des conflits inévitables en matière de valeurs, repères, pratiques éducatives », et aux enseignants de mettre au cœur de leur activité « une analyse de la fabrique collective de l'échec scolaire, une prise en compte des ressources intellectuelles dont sont porteurs les élèves (...) un effort régulier avec ces derniers et avec leurs collègues, sur les difficultés rencontrées, et, plus largement, une mise en travail des incontournables conflits et résistances qui s'actualisent nécessairement dans l'espace scolaire » (*id.*, 200).

2.1.3 Du multifactoriel au séquentiel, la logique des parcours

Au-delà des enjeux sécuritaires, aux Etats-Unis, au Canada ou en France, l'évaluation des systèmes éducatifs conduit aussi à la résurgence de cette notion de décrochage scolaire, en tant qu'elle vient mettre en question le parcours scolaire dans sa globalité. Force est de constater la place que tiennent les politiques européennes dans cette période. Elles participent d'une évaluation des systèmes éducatifs (PISA, OCDE), mais aussi de politiques de soutien pour la prévention du décrochage et d'inclusion. En 1995, le Parlement européen propose un livret blanc de l'éducation et de la formation. Le texte « Enseigner et apprendre vers les sociétés cognitives » est rédigée par Edith Cresson, présidente des Ecoles de la Deuxième Chance. Les rapports récents de l'OCDE sont venus interpeller les instances publiques sur le taux de scolarisation de 84% en légère baisse. Chaque année, environ 140 000 jeunes sortent du système éducatif sans diplôme, d'après les chiffres du ministère de l'Education, et se retrouvent pour 84% d'entre eux au chômage à la sortie sans diplomation.

Si la recherche sur le décrochage s'est d'abord résumée à une conception scolarocentrée, vite rattachée aux débats sur l'échec scolaire et sur le rapport aux savoirs, on voit émerger dans la recherche en éducation des analyses en termes d'interactions (Sirota, 1988) et une analyse du curriculum (Perrenoud, 1988). La réflexion sociologique sur le « statut de l'acteur » (Van Haecht, 1990) modifie la prise en compte de l'autonomie des acteurs et de la manière dont ceux-ci par les interactions quotidiennes renégocient leurs appartenances. Les études sociologiques sur la jeunesse ou les adolescents eux-mêmes ne cessent de pointer la multiplicité de lieux et des liens qui participent de leur construction comme sujet, mais aussi comme acteurs d'une société (Barrère, 2011 ; Singly de, 2006). La notion de parcours, en sociologie, amène à envisager les chemins, les temporalités et les interactions qui constituent ce parcours. Ce n'est pas seulement un parcours matériel et physique, c'est aussi un parcours psychosocial. Les notions de parcours individualisés ou personnalisés que l'on retrouve dans le lexique habituel des politiques de réussite éducative traduisent l'influence de ces conceptions sociologiques du parcours : parcours scolaire, parcours de réussite éducative, parcours d'insertion. Bessin distingue les approches biographiques et les approches

de parcours de vie. La sociologie des parcours de vie s'intéresse à « l'identification des normes et contraintes, culturelles et matérielles, qui orientent l'avancée en âge. » (2009, 16) ». Le terme de bifurcation est apparu dans la sociologie des parcours pour « désigner des configurations dans lesquelles des événements contingents, des perturbations légères peuvent être la source de réorientations importantes dans les trajectoires individuelles » (*id.*, 18).

Analyse des parcours et émergence de l'idée de processus de décrochages sont intimement liés dans ces recherches. Ils contiennent l'idée « d'inscription d'une situation donnée dans un processus dynamique, avec une histoire passée et des implications futures » (*id.*, 13). Le décrochage scolaire pensé comme résultante des failles du système éducatif, est abordé dorénavant par la sociologie de l'éducation et les recherches en sciences de l'éducation dans sa pluralité causale. Il est ainsi l'expression de plusieurs facteurs influant le parcours scolaire et social et constituant le processus à analyser. L'éducation des adolescents ne peut plus s'entendre seulement du côté de l'autorité et de la responsabilité parentale, elle ne peut plus se cantonner à la sphère de quelques institutions éducatives repérées. Au regard de ces configurations sociopolitiques, l'analyse de la question du décrochage scolaire ne peut pas se concevoir seulement pour les chercheurs du point de vue d'une seule institution, quand bien même serait-elle en lien avec d'autres. Cette analyse doit désormais prendre en compte la pluralité des influences et la complexité des jeux interinstitutionnels dans lesquelles se négocie la relation à ces adolescents repérés comme décrocheurs. L'éducation est ainsi appréhendée en lien avec des processus de socialisation plurielle et questionnée à partir de ces jeux d'influences multiples.

Les travaux de sociologie de l'éducation des années 1980/1990 inaugurent la rencontre entre une sociologie de l'école, de la jeunesse et plus largement une nouvelle sociologie de l'exclusion sociale, particulièrement marquée dans un premier temps par l'interactionnisme symbolique ; puis par les travaux de Robert Castel. « *Le décrochage scolaire est multifactoriel et le fruit d'influences multiples* », cette formule revient de manière récurrente dans les travaux de recherche et dans les synthèses qui en sont faites. Il s'agit « d'aborder les différentes facettes de la problématique à travers les niveaux individuels,

organisationnels et socioculturels » (Janosz, Leblanc, 1996, 61-88), d'envisager « les interactions des contextes scolaires, familiaux et locaux qui modulent les parcours et expériences propres à chaque adolescent » (Broccolicchi, 1998, 41). L'absentéisme scolaire est lui aussi considéré comme un processus dépendant de multiples interactions (Garcia Gràcia, 2003, 16).

Il s'agit bien cette fois d'envisager cette pluralité des causes dans une temporalité et des étapes telles que le définit Howard Becker. En effet, Becker (1985, 26) distingue le modèle séquentiel du modèle synchronique de l'analyse des comportements des individus. Dans le second, tous les facteurs agissent simultanément. Dans le modèle séquentiel définit des étapes et considère qu'« en réalité, toutes les causes n'agissent pas au même moment. Il nous faut donc un modèle qui prenne en compte le fait que les comportements se développent selon une séquence ordonnée. » (*id.*, 46). Chaque étape du processus doit être alors comprise dans sa propre logique. Loin de pouvoir dégager un facteur d'explication unique, la reconstruction des parcours des collégiens montre un enchevêtrement de processus et d'événements familiaux, scolaires, juvéniles qui, dans leurs recouvrements mutuels, créent les facteurs d'une « rupture scolaire » des collégiens. Comme le rappelle Millet, « il faudrait pouvoir rappeler, à chaque moment de l'analyse, comment chaque dimension des parcours (familiale, scolaire, amicale, cognitive, etc.) s'imbrique aux autres, trouve en elles les conditions qui la rendent possible ou la renforcent. C'est là un acquis fondamental de la recherche dont l'oubli ferait perdre l'essentiel de l'interprétation. » (2003, 2).

2.2 LA DESCOLARISATION, PARCOURS DE DEVIANCE

2.2.1 Le décrochage scolaire, première étape d'un processus déviant

Claude ThiAUDIÈRE (1993) propose d'envisager la déscolarisation dans un contexte plus large que l'arrêt de la scolarité. Il pense que le processus de déscolarisation génère une désaffiliation institutionnelle, première marche d'une désaffiliation sociale. C'est le sociologue Robert Castel qui a conceptualisé cette notion de désaffiliation sociale dans le cadre de ses travaux sur l'exclusion et sur la précarité. Ce terme de désaffiliation a servi de point d'appui à de nombreux travaux

liés à la marginalisation, aux processus de déviance et à ces parcours de déscolarisation. L'analyse des trajectoires et des parcours amènera de nouvelles modalités de lecture de la difficulté scolaire, mais aussi plus largement un nouveau paradigme de l'exclusion sociale. Cette attention aux parcours des adolescents décloisonnera le regard sociologique et tissera peut-être à son insu une nouvelle catégorie jusqu'ici partitionnée l'une du côté de l'école/hors école, l'autre du côté de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Ces apports de l'interactionnisme dans la sociologie de l'éducation permettent un déplacement des analyses du décrochage d'une approche causale à une approche par contingences de facteurs et par étapes. Un certain nombre de recherches ont alors amenés les sociologues de l'éducation à questionner le décrochage comme une modalité de désignation et comme une construction pour désigner une réalité sociale nouvelle ou aller vers une catégorisation des politiques publiques nouvelles.

Par la recherche-action que j'ai moi-même menée sur le processus de déscolarisation (Le Clère, 2010), j'ai pu prendre conscience que ces termes produisent un effet de recouvrement de la réalité et créent des points aveugles. J'ai à l'époque choisi de mener une recherche qui s'immerge dans le quotidien de ces jeunes et de complexifier le regard porté sur leurs difficultés. Il n'était pas question de m'arrêter aux embarras internes au collège ou au lycée mais de me resituer dans un parcours de socialisation plus global. Au moment de ce qui sera appelé les « *émeutes urbaines* », l'équipe éducative dont j'ai la responsabilité est heurtée. Elle se trouve dans la tourmente, un peu fragilisée par ces images et les débordements des adolescents face auxquels elle se sent impuissante. La situation se présente pour elle comme insensée et éprouvante. Quelques semaines après ces événements de novembre 2005, j'ai pu participer à de nombreuses réunions avec les acteurs politiques et associatifs. J'ai alors été marqué par la manière dont ces intervenants éducatifs et sociaux parlaient des « adolescents de cité » à travers deux catégories distinctes : les décrocheurs scolaires d'un côté, et les jeunes marginalisés de l'autre. Les éducateurs de rue accompagnent des jeunes de 17-25 ans en grande difficulté d'insertion professionnelle et sociale. Ils les rencontrent dans le quartier, en bas des immeubles et dans les cages d'escaliers, en soirée. Lors de ces passages, ces jeunes demandent souvent de l'aide pour trouver un emploi, d'abord, ou pour faire face à « des problèmes de justice ». Ils présentent souvent des signes de

dépendance à l'alcool ou à la drogue. Lorsque l'on dialogue avec les « décrocheurs scolaires », à propos de leur parcours, ils évoquent l'arrêt de la scolarité vers 16 ans. Cette interruption scolaire s'est souvent opérée en première année de B.E.P.⁸. Ils racontent une année de troisième difficile, une orientation mal travaillée, peu réfléchie. Ils expliquent de quelle manière ils ont désinvesti progressivement l'école. Leurs absences se font de plus en plus nombreuses. Leurs comportements sont de plus en plus « ingérables », aux dires des enseignants. En quittant l'école, ils espèrent « des petits boulots et une reprise de scolarité ailleurs, l'année suivante »⁹. La rupture scolaire semble avoir été un élément déclencheur de l'entrée dans l'économie parallèle, le « business », comme ils disent.

Dans le discours des professionnels, mais aussi dans les pratiques d'accompagnement et d'accueil dans les institutions, cette première catégorie de « jeunes marginalisés », se distingue d'une autre catégorie : « les décrocheurs scolaires ». Qu'ils soient conseiller d'insertion en mission locale, éducateur de prévention spécialisée ou conseiller d'orientation en CIO, les travailleurs sociaux en « zones urbaines sensibles » se retrouvent souvent en relation avec des jeunes de 14-17 ans qui ont arrêté l'école en cours de troisième ou en première année de lycée professionnel. Ces adolescents posent des problèmes à leur entourage, à l'intérieur ou aux abords de l'école. Leurs attitudes provocatrices en cours sont mal vécues par les enseignants et les autres élèves. Ils pratiquent un fort absentéisme scolaire. Les professionnels de l'éducation ou de l'action sociale les nomment tantôt « jeunes en rupture », « jeunes décrocheurs », ou « délinquants », et même parfois « borderline »¹⁰. De la même manière, pour parler de leurs difficultés, plusieurs termes sont employés : « échec », « rupture », « décrochage ». J'entendais souvent dire à propos de ces adolescents : « Il ne relève pas de notre structure », « Il aurait besoin d'un autre type de prise en charge ». Les éducateurs « les emmèneraient volontiers chez un psy », parce que, précisent-ils,

⁸ Brevet d'Etudes Professionnelles

⁹ Selon les paroles d'un jeune lors d'un entretien éducatif. Les termes en italiques et entre guillemets reprennent des éléments du discours des acteurs lors des observations directes ou des entretiens.

¹⁰ Ce terme est utilisé dans le champ de la psychanalyse pour parler des « états limites ». Il est utilisé beaucoup plus largement dans le secteur socio-éducatif dès qu'un adolescent présente des comportements incompréhensibles aux yeux des adultes (au même titre par exemple que les termes « enfants hyper actifs » ou « surdoués »).

« on les trouve un peu fous ». Des explications individuelles et psychologiques sont énoncées pour expliquer leur démobilité et leurs comportements jugés déviants. Loin d'exercer leurs missions de soutien éducatif et de promotion sociale, les acteurs socio-éducatifs sont témoins de la progressive dégradation de leurs rapports avec ces adolescents décrocheurs. Lorsqu'ils sont complètement déscolarisés, ils s'affirment en rejetant les adultes. Ils les accusent de manière récurrente « de ne servir à rien ». Ceux-ci deviennent alors les spectateurs passifs d'un repli des adolescents déscolarisés entre eux. Ils ne parviennent plus à contrecarrer leur implication grandissante dans « les activités parallèles ». Elles représentent un « autre monde » dans lequel les adultes n'ont pas de place, et dont au final, ils ne savent pas grand-chose.

A partir de mes premiers écrits monographiques, j'ai sélectionné dix adolescents différents, afin d'analyser plus en détails leurs interactions sociales, à différents moments du parcours, qui va de l'arrêt de la scolarité, à la marginalité installée¹¹. Afin d'approfondir mon analyse de ce processus de déscolarisation, j'ai choisi de mener avec chacun de ces jeunes un entretien semi-directif d'une heure. J'invitais alors chaque jeune à raconter son histoire avec l'école, l'arrêt de la scolarité, son emploi du temps et ses activités au moment de l'entretien. J'ouvrais ensuite l'échange sur les réactions des parents, des membres de la famille, des copains, à chacun des moments identifiés par l'adolescent au cours de l'entretien. J'ai pu formuler deux intuitions qui sont devenues progressivement mes hypothèses de recherche. Premièrement, il me semblait que les adolescents en difficulté dans l'école ne deviennent pas déviants d'emblée, du seul fait de quitter l'école. Il semblerait que ces jeunes passent par des étapes successives qui permettent ou non de reprendre un parcours d'insertion professionnelle. Il me fallait préciser ces étapes et en comprendre les tournants. La seconde hypothèse était plus difficile à formuler, tant elle remettait en cause mon travail d'éducateur. J'avais l'impression que les adultes qui essayaient d'aider les adolescents décrocheurs validaient leur décrochage. L'ensemble des « contre-sens » produit par la famille, les acteurs

¹¹ Lorsque j'ai commencé mon journal de terrain, j'ai pris conscience que la déscolarisation des filles posait d'autres questions et supposait de mobiliser des niveaux d'investigation différents. J'ai donc restreint ma recherche-action aux garçons, et plus précisément aux adolescents de 16-18 ans qui ne sont pas en obligation scolaire, d'une part et pour qui l'accès à l'emploi est très difficile, d'autre part, puisqu'ils ne sont pas majeurs.

institutionnels ou les copains du quartier m'apparaissent générateurs de contradictions. Ils contribueraient à l'inscription dans un processus de déviance.

Les observations directes et participantes récoltées dans mes notes professionnelles et dans un journal de terrain tenu pendant deux ans, m'ont permis d'appréhender le processus de déscolarisation et d'en préciser les abords. Ce processus de déscolarisation s'entremêle progressivement avec le processus de déviance par un enchaînement d'étapes. De même, la rupture des liens entre les adolescents et les adultes qui les accompagnent s'opèrent par étapes. J'ai pu formaliser quatre temps principaux de la déscolarisation. Tout d'abord, le temps du décrochage scolaire, où le jeune entretient une présence épisodique à l'école tout en commençant à explorer les activités hors de l'école. Puis, le temps de l'arrêt de l'école qui permet à l'adolescent une rupture avec l'identité d'élève en difficulté. Après quelques mois de nombreuses démarches et de désillusions, le sentiment de « galère » qui prend le dessus. Ce n'est que dans une quatrième étape que se cristallise l'identité déviante et que les adolescents revendiquent une inscription marginale. Chacune de ces étapes est constituée d'un ensemble d'interactions, d'influences et de jeux de place. L'arrêt de la scolarité amène l'adolescent à recomposer progressivement ses appartenances et à réenvisager son rapport aux institutions. Je vais maintenant détailler chacun de ces temps de la déscolarisation.

2.2.2 Le temps du décrochage de l'école

Lors des entretiens menés avec ces jeunes, Christophe, Ahmed, Mimoune ou Nadir ¹² me racontent leur histoire avec l'école. Chaque fois, ils évoquent des expériences de conflits, de conseils de discipline, d'exclusions temporaires. Leur histoire scolaire s'est nouée dans la difficulté du dialogue entre les représentants de l'école et eux. Bien qu'ils aient du mal à le décrire factuellement, ils éprouvent cet échange comme s'il relevait d'un « acharnement » des adultes à leur égard. Les jeunes commentent pourtant leurs attitudes en classe en disant : « *j'ai abusé !* ». Ce temps de présence inégale aux cours est souvent relié, pour les adolescents interviewés, à un événement qui marque le décrochage : la manifestation pour le

¹² Les prénoms ont été modifiés dans l'article.

CPE, le ramadan ou une altercation avec un enseignant par exemple. Ce moment est un repère dans le récit de l'adolescent et devient une justification dans l'après coup du décrochage. Voici l'exemple de Nadir : « *Après il y a eu la rentrée de seconde. Premier trimestre j'ai eu douze et demi. J'avais pas mal taffé. Sans travailler à la maison, ça va, j'avais réussi. Deuxième trimestre je descends à dix. J'avais pas du tout travaillé. Après, il y avait eu le CPE¹³. Ça a cassé l'année. Parce qu'on allait en cours une fois sur dix. Avec les manif et tout. Malgré que c'était pour une bonne cause. Après ça a cassé l'année, on était plus dans le rythme. Le troisième trimestre qui est venu. J'allais rarement. J'en avais marre. J'allais plus en cours* ».

Si pour les adolescents l'arrêt de la scolarité ne peut être compris qu'en la resituant dans une histoire scolaire, les explications causales formulées par les parents sont différentes. Ils disent souvent de leur enfant que « *tout seul, il n'est pas comme ça ! Ce sont ses copains qui l'influencent !* ». Cette affirmation semble d'ailleurs faire partie du sens commun partagé par les adultes. Pour eux, la déviance des adolescents viendrait de leurs « *mauvaises fréquentations* ». Pour ma part, j'ai mis en évidence un réseau de relations qui impliquent divers types d'influences et de jeux entre les individus. Au fil du travail de recherche, j'ai observé que le processus de déscolarisation fonctionne fréquemment en binôme. J'avais tout d'abord entendu que le décrochage scolaire était une affaire de groupe. Lorsque Walid et Nadir racontent leur absentéisme et leur décision de ne plus aller en cours, ils pointent l'importance du groupe pour confirmer un désir, que seuls, ils n'auraient pas écouté. Cependant, j'ai été amené à distinguer le groupe élargi de copains du binôme de décrochage. Il est très fréquent que les adolescents déscolarisés viennent par deux, lorsqu'ils passent au local de l'association ou qu'ils viennent pour les entretiens éducatifs. Nous retrouvons des binômes dans chacun des parcours étudiés : Amir/Moktar ; Farid/Christophe ; Nadir/Walid, Ahmed/Waoudi. Ce binôme est souvent noué par une amitié forte et des relations de longue date, par l'école mais aussi par le lieu d'habitation commun. Parfois, d'avoir arrêté l'école ensemble et au même moment crée un lien particulier dans les jeunes du

¹³ Contrat Première Embauche, Manifestations de mars 2006.

binôme décrocheur¹⁴. J'ai également observé que les adolescents décident d'arrêter complètement d'aller à l'école à la faveur de la manière dont ils s'imaginent le « dehors ». En effet, dans ce cas, ils ont une idée plutôt optimiste de ce qui va se proposer à eux. Ils n'envisagent pas le « parcours du combattant » qui suit l'arrêt de la scolarité. Ils pensent que l'on « *trouve facilement un boulot* » après le départ de l'école.

2.2.3 Le temps de la liberté ou la recherche d'une nouvelle place

Dans un premier temps, le jeune à peine déscolarisé se sent plutôt émancipé du poids des conflits et des pressions de l'école. Ce sentiment de liberté lui donne l'impression que toutes les portes lui sont ouvertes. Il est plutôt enthousiaste. Cette étape n'est pas faite seulement de repli sur la cité comme je l'imaginai. Le refus d'entrée en relation avec les institutions comme la mission locale ou les associations d'insertion n'est pas immédiat. Au début de son parcours de décrochage l'adolescent n'est pas dans un rejet des institutions. Au contraire : il interpelle tous ces organismes sociaux. Il manifeste, par de nombreuses démarches, une intention de participation sociale et la recherche d'une « *autre place* ». Au moment de l'arrêt de l'école, les jeunes passent donc au CIO¹⁵ pour « *savoir quoi faire, où trouver une école* ». Ils prennent rendez-vous avec la mission locale et interpellent les éducateurs de rue. Certains, comme Farid ou Mimoune, passent par l'ANPE ou le point emploi de la Maison Pour Tous. Parfois, quand ils fréquentent un club sportif ou une maison de quartier, l'animateur devient un interlocuteur. De manière plus secondaire, certains jeunes peuvent interpeller le Bureau Information Jeunesse ou le point apprentissage de la chambre des métiers. Ils peuvent être aussi accompagnés par une assistante sociale ou un éducateur, si la famille est suivie par les services du Conseil Général ou une équipe d'Aide Educative en Milieu Ouvert. Notons-le, le jeune qui arrête l'école se retrouve face à une multitude d'interlocuteurs, chacun indiquant sa spécificité et son domaine d'intervention. Ici, peut commencer un décalage entre le jeune et ses accompagnateurs potentiels. Il cherche plutôt le « guichet unique ». Il s'attend à un interlocuteur qui puisse

¹⁴ Les travaux de René Kaes (2007, 2009), particulièrement sur les alliances inconscientes permettraient de produire une analyse plus approfondie de ces rapports intersubjectifs dans le binôme décrocheur.

¹⁵ Centre d'Information et d'Orientation

répondre à l'ensemble de ses besoins et demandes alors que dans ses premiers contacts chacun des intervenants spécifie sa compétence. Cette étape s'illustre par moult initiatives telles que le passage chez des employeurs potentiels et dans les agences d'intérim. Ces premiers contacts sont effectués sans l'aide d'un adulte. Ils traduisent un désir fort d'intégration par l'emploi, dans les mois qui suivent leur arrêt de l'école. Il s'agit pour eux de passer à autre chose que le rapport tendu avec le collègue ou le lycée. Notons qu'ils cherchent justement en quittant l'école à sortir de la position du déviant. Ils tentent un acte de séparation de ce vécu quotidien de « celui-qui-ne-réussit-pas-à l'école ». Ce qui déconcerte les premiers interlocuteurs de ces adolescents, c'est que leur demande est vaste et peu concrète : « *trouver un emploi* », « *faire une formation* », « *n'importe quoi !* ». Force est de constater que ces adolescents apprennent le « jeu institutionnel » par tâtonnement expérimental, par essai-erreur. Le risque de ce mode d'apprentissage social, c'est qu'il semble construire, au fil du temps, une idée négative des institutions. Souvent les jeunes reviennent des premiers rendez-vous en disant comme Waoudi : « *Ils m'ont pris la tête. Ça sert à rien !* ».

Lorsqu'ils s'adressent aux éducateurs ou à des institutions d'insertion, telles que la mission locale, c'est encore le binôme qui se déplace et demande à être accueilli. Il en va de même lorsque les jeunes déposent leur Curriculum Vitae dans une entreprise. Ils le déposent dans les mêmes endroits, ensemble. Ce duo donne à chacun la motivation pour se lever, pour se déplacer et faire des démarches. Seulement, si le binôme est une structure sécurisante et stimulante pour les jeunes, elle est vue comme un frein par les interlocuteurs institutionnels qui préfèrent un accompagnement individualisé. Ils vont alors chercher à séparer le binôme afin d'envisager des projets adaptés à chacun. Face à ces demandes de distinction, le couple résiste et exprime son désaccord. Ainsi, Farid et Christophe passent toujours ensemble au local des éducateurs de rue. Quand l'éducateur s'adresse à Farid, Christophe répond à sa place. Dans les entretiens de recherche avec ce binôme on parle d'une situation et de l'autre, en même temps. Le binôme se présente comme une sécurité. Il joue une fonction d'assurance dans les démarches du jeune déscolarisé. Dans des situations où les adultes refusent de traiter la demande par deux, ce binôme peut aussi devenir un support de défense et de révolte. Il peut alors être perçu comme « *ingérables* ».

Pendant cette période d'école buissonnière, les jeunes garçons centrent leur attention sur les filles. En journée, ils prennent le train et le bus, cherchent à faire de nouvelles connaissances. Nadir, lors de l'entretien, utilise, pour se situer dans le temps, non pas les mois, mais ses « copines ». Dans les étapes, il se rappelle qu'il y a eu telle fille et se réinterroge : « *Et avant elle ? Et après elle ?* ». Christophe se libère chaque jour pour la sortie du collège où est scolarisée sa petite amie. L'histoire est sérieuse. Elle dure depuis déjà un an. Sa famille ira jusqu'à dire « *C'est cette fille qui lui a retourné la tête* ». Sa sœur aînée commente : « *Il a changé depuis qu'il est avec elle !* ». Ahmed durant presque quatre mois se consacrera exclusivement à sa copine et à leur relation. Parlant de la nouvelle expérience amoureuse, il dira à son éducateur référent : « *C'est la première fois que ça m'arrive !* ». C'est sa préoccupation majeure à ce moment de son existence.

2.2.4 Le temps de la galère et des désillusions

Le sentiment de galère remplace progressivement le sentiment de liberté. Ahmed explique, lors d'une rencontre avec un éducateur, les démarches qu'il a pu faire. Il montre rapidement son découragement : « *J'ai fait toutes les pages jaunes. En fait, je n'aurais jamais dit ça mais sans l'école, c'est n'importe quoi, c'est la galère. Je ne veux pas me retrouver comme Salem¹⁶. J'sais pas c'qui m'arrive y'à que des embrouilles. J'sais pas ce qu'ils me veulent les gens. J'galère. J'sais pas quoi faire.* » Alors qu'il retrace son parcours, Christophe confirme dans un entretien ce sentiment de désillusion : « *Au début, je m'en foutais. J'voyais que c'était bien. J'attendais chez moi. Je me levais. Je faisais ce que je voulais. Au bout d'un moment ne t'as rien à faire, tu galères. C'est tous les jours la même chose. Tu pètes les plombs* ». Après deux mois de mobilisation, un « ras-le-bol » s'exprime. Les adolescents interviewés racontent alors leur déception progressive. Walid, parle « *d'une défaite sans se battre* ».

A cette période, les adolescents déscolarisés essuient de nombreux refus à leurs candidatures pour un emploi ou pour une entrée en formation. Ils prennent

¹⁶ Salem est un homme de 20 ans qui est connu sur la cité comme trafiquant. Il fait des séjours réguliers en prison. Son nom reviendra souvent dans les entretiens et les observations comme la figure mythique du « galérien ».

conscience de la difficulté à trouver un poste avant dix-huit ans ainsi que des exigences des centres de formation. Les structures d'aide les questionnent sur leurs choix personnels. Elles leur demandent de formuler un projet professionnel clair. Elles adoptent une lecture plutôt individuelle du phénomène de décrochage, alors que ces jeunes sont « sous l'influence » de leur groupe d'amis traversant les mêmes difficultés. Parallèlement, au sein du domicile, la pression de la famille se fait plus forte face à l'inactivité de leur enfant. Cette attention parentale se restreint au domaine privé et renvoie l'adolescent vers l'extérieur. Il fait les démarches, seul, sans aide. La responsabilisation excessive, tant du côté familial que des travailleurs sociaux, le pousse, alors qu'il est déjà vulnérabilisé par son absence d'inscription sociale, à se réfugier dans son groupe d'amis également marginalisés pour y trouver un appui. Ce renvoi vers l'extérieur invite en effet l'adolescent à « *se débrouiller* ». C'est surtout dans la « *cité* » qu'il trouvera des ressources et des soutiens. Il cherche à cacher ses activités du « *dehors* » à ses parents, considérant qu'il leur a attiré suffisamment d'ennuis par l'arrêt de sa scolarité. Le gain d'argent devient une préoccupation. En la matière, le marché parallèle sera la voie rapide. La sociologue Joëlle Bordet explique la duplicité dans laquelle s'installent alors les adolescents à travers les réseaux d'économie parallèle. En effet, ils s'affirment entre une recherche de visibilité, de reconnaissance sociale et simultanément de clandestinité et d'invisibilité. A travers son étude, elle précise que « le caractère de plus en plus aléatoire de l'insertion et de la réussite sociale tend (...) à favoriser l'implication de plus en plus tôt des préadolescents dans les échanges clandestins internes à la cité. » (Bordet, 1995, 49).

2.2.5 Le temps de marginalisation : la « cité » pour unique référence

Au bout de plusieurs mois, souvent après une deuxième rentrée scolaire sans école ou sans travail, ces jeunes déscolarisés se trouvent pris dans un choix, même s'ils sont déjà largement impliqués dans cette marginalisation. Ceux qu'ils nomment « les galériens » leur proposent rapidement une activité parallèle, un rythme aux antipodes d'une reprise de scolarité ou d'une recherche d'emploi. Farid décrit son activité quelques mois après l'arrêt de la scolarité : « *On est là, on discute c'est bien c'est beau de discuter mais il faut réagir. Tu sais ce que je veux dire ... On en discute entre nous. Ah, les gars, il faut pas galérer, il faut faire ceci*

... *On est là on est pire on fout rien du tout. Faut se démerder, cousin, bien sûr. Et plus tu te démerdes et plus ce sera mieux. Mais quand on est en groupe comme on dit. C'est ça les copains. On est en groupe. C'est rien pour nous on est encore jeunes et le jour viendra ça va être la galère* ». Farid lorsqu'il décrit cette galère quotidienne (Dubet, 1987), parlera ensuite de « *l'engrènement* ». Par cette expression, il cherche à dire qu'il a vécu le regroupement avec d'autres jeunes déscolarisés comme lui, comme un engrenage. Face à ce phénomène, les accompagnements en formation professionnelle ou les premières mises en situation de travail sont souvent mis en échec par une inscription progressive dans des activités délinquantes. Le dialogue entre Nadir et Walid, issu d'un entretien¹⁷ que j'avais réalisé lors de cette recherche, est très intéressant de ce point de vue :

Nadir : Au bout d'un moment t'as le choix entre aller vendre du shit ou aller travailler. Entre te poser avec une meuf et aller voir les putes. Tu choisis. Il y a le mec c'est un bonhomme il préfère aller travailler. Se faire de l'argent sur son mérite. Il y a le mec, l'autre c'est un flémard ou il a pas envie de travailler.

Walid : Ou il a pas le choix. Tout simplement, parce qu'il y en a qui n'ont pas le choix.

Nadir : T'as toujours le choix.

Walid : Non, il y en a qui ont pas le choix. Un moment, ils ont plus le choix.

Nadir : On est en France il faut pas délirer. La vie de ma mère, t'as toujours le choix.

Walid : Il y a une certaine période, tu n'as plus le choix. Mériem. Il a plus le choix, tu veux qu'il fasse quoi ? Tu veux qu'il fasse quoi ? [Entretien de recherche]

Ce dialogue entre Nadir et Walid permet de percevoir leurs tensions internes et leur sentiment d'être assignés à une position marginale. La situation de déscolarisation restreint le réseau de relations sociales et les déplacements. Progressivement, le groupe d'amis eux-mêmes déscolarisés devient l'unique référentiel. Cette assignation à un unique groupe social nourrit une attitude de démobilisation dans les démarches d'insertion. S'appropriant le discours du groupe,

¹⁷ A l'époque, j'avais ciblé une quinzaine de jeunes et mené des entretiens en plusieurs étapes en m'appuyant sur plusieurs types de supports : un premier entretien avec un emploi du temps comme support, et un second plus centré sur la carte des relations. Ici, Walid n'avait pas accepté de faire l'entretien seul. Il est venu avec Nadir et j'avais mené l'entretien avec les deux adolescents ensemble.

l'adolescent rejette les adultes qui lui proposent de l'aide. Les éducateurs de rue entendent quotidiennement cette formule : « *laisse tomber ça ne sert à rien* ». Lorsque Walid conclut son dialogue avec Nadir en disant : « *tu n'as plus le choix* », il exprime ce moment où les adolescents hors l'école prennent conscience qu'ils ne sont plus dans un projet qui leur appartient et que la marche est grande pour trouver un emploi. Comme le signale Becker, « la dernière étape d'une carrière déviante consiste à entrer dans un groupe déviant organisé (...). La conscience de partager un même destin et de rencontrer les mêmes problèmes engendre une sous-culture déviante, c'est-à-dire un ensemble d'idées, de point de vue sur le monde social et sur la manière de s'y adapter, ainsi qu'un ensemble d'activités routinières fondées sur ces points de vue. L'appartenance à un tel groupe cristallise l'identité déviante » (1985, 60). D'après lui, l'appartenance à un groupe déviant amène à élaborer progressivement un système de justification de sa place dans le groupe déviant. Elle a trois conséquences sur le parcours d'un jeune et sa socialisation : la rationalisation de la position et des attitudes adoptées, l'apprentissage de la manière de gérer avec un minimum d'ennuis ses actes déviants et la construction de l'opposition aux normes globales sociales, d'où le « rejet social » exprimé. Nadir donne la définition d'un jeune dans la galère : « *Tu te vois lui apprendre un métier ? Il a toujours vécu comme ça. Il fait des petits métiers. Il s'arrête au bout de deux mois, deux semaines. Il livre des pizzas pendant deux semaines. Il gagne de l'argent. Quand il est en galère, au pire il va voir sa mère. S'il ne peut pas aller voir sa mère, il traîne dans la rue. Il vole un portable. Il se fait de l'argent* » [Entretien de recherche].

Notons qu'ici le rapport psychique et social à ce qu'ils nomment « *la cité* » évolue. Celle-ci n'est plus entendue comme quartier d'habitat social ou lieu de citoyenneté. Elle prend une signification d'appartenance où l'identité de quartier se noue à l'assignation à une position marginale. Mon étude rejoint ici les observations de la sociologue Joëlle Bordet pour qui l'analyse des pratiques et des modes d'investissement des espaces « permet d'identifier que le terme de « cité » ne désigne pas les caractéristiques de leur quartier mais un milieu de vie spécifique, base de repli insulaire défensif face à l'extérieur, résultante de leurs pratiques et de leurs investissements des espaces » (Bordet, 1998, 90). J'ai d'ailleurs été amené à revisiter, moi aussi, mon rapport en tant qu'éducateur à ces signifiants : « cité », « pairs » ou même « décrochage scolaire ». Dans une posture de recherche, il est

intéressant de prendre de la distance avec ce que les sociologues qualifient de langage indigène, composé autant de celui des jeunes, que des professionnels de l'éducation qui les accueillent. Je n'ai pas cherché à m'en défaire, mais plutôt à dire quelque chose de la polysémie de ces termes et de ce qu'ils signifient pour les adolescents à différents moments d'un parcours de déscolarisation. Ce qui est intéressant pour le terme "cité" c'est l'évolution de ce signifiant et du sens qu'il revêt au fur et à mesure de la déscolarisation. D'un espace géographique de vie, il va progressivement devenir un espace investi comme lieu d'identité et d'inscription revendiquée.

J'avais pensé dans un premier temps que les difficultés liées à la déscolarisation étaient lourdement renforcées par « l'incohérence éducative », c'est-à-dire par la difficulté des intervenants du secteur éducatif et social à être en lien avec les adolescents¹⁸. Selon Bernard Lahire, la cohérence en éducation est plus évidente dans les sociétés dites traditionnelles. Celles-ci sont caractérisées par une forte cohésion sociale. Le degré important d'interconnaissance, la faible division des tâches et différenciation des rôles, amènent à une cohérence. A l'inverse, précise-t-il, « les sociétés contemporaines sont incomparablement plus étendues du point de vue spatial comme du point de vue démographique, à forte différenciation des sphères d'activité, des institutions, des produits culturels et des modèles de socialisation et à moindre stabilité des conditions de socialisation » (2006, 44). Il remarque que les « fervents de la cohérence éducative », rêvent d'une socialisation homogène et uniréférentielle. Or, dans un monde social fortement différencié, ce modèle vacille. L'auteur parle, à propos de l'individu contemporain, d'un « acteur pluriel ». Il le définit comme « le produit de l'expérience –souvent précoce – de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes. Il a participé successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps à des univers sociaux variés en y occupant des positions différentes » (*id.*, 60).

¹⁸ Cette hypothèse est revenue au fil de mon travail de thèse, non pas comme une clef d'analyse du décrochage mais comme une représentation active dans le champ des pratiques éducatives aux côtés des adolescents décrocheurs.

A l'issue de cette recherche-action, cette notion d'acteur pluriel est venue poser une problématique centrale : la difficulté des adolescents « de cité » à évoluer dans un univers multi référentiel, alors que leur socialisation ne l'est pas. Au-delà des injonctions à la cohérence, il s'agit bien au contraire pour cet adolescent hors des murs de l'école de devenir, précisément un acteur pluriel. Le processus de déscolarisation va non seulement couper l'adolescent d'un espace d'accès aux savoirs de base, mais il va renforcer l'assignation à un espace social unique : « la cité ». Le jeune déscolarisé s'y trouve alors constamment renvoyé. Après avoir quitté l'école, il découvre par tâtonnements que les propositions de reprise d'une scolarité ou d'une formation sont peu nombreuses et exigeantes. Les entreprises et les associations d'insertion exigent de lui des comportements et des attitudes qu'il n'a pas encore appris ou qu'il refuse d'adopter. Dans un cercle vicieux, il est rejeté du marché de l'emploi et des dispositifs de formation pour ne pas avoir acquis d'autres références sociales que celles de son milieu social et de son quartier. Ces jeunes interpellent alors les institutions avec les méthodes acquises auprès de leur groupe social. Les compétences et les représentations qu'ils ont acquises jusqu'alors, ne leur offrent pas les clefs pour aborder ces nouveaux espaces sociaux et pouvoir les interpeller à bon escient. L'incompétence des adolescents à faire face à cette « multiréférentialité » nécessaire pour s'insérer dans la société contemporaine ne fait qu'alimenter en cascade les quiproquos et les décalages. Les conflits entre les jeunes et les représentants des institutions vont générer un discrédit des adultes et une désaffection institutionnelle.

Cette recherche, dans une première approche, pourrait sembler faire l'éloge de l'école et classer au rang de déviants ceux qui n'y sont pas, tant leur itinéraire est difficile après avoir quitté ses bancs. L'adolescent en décrochage scolaire est situé comme déviant parce qu'il déroge à la règle de la présence dans l'école. Alors qu'il cherche à se distinguer de ce qui faisait identité de déviant « dans » l'école, on le nomme « déscolarisé », continuant à lui reprocher, par là même, de ne pas y être. L'arrêt de la scolarité rime-t-il forcément avec déviance ? Il faut bien le dire, dans le contexte des quartiers socialement défavorisés, si l'inscription sociale des jeunes se résume à l'inscription dans un groupe de jeunes également déscolarisés et en difficulté face à l'emploi, elle risque de devenir une socialisation restreinte qui n'offre pas l'apprentissage des habilités sociales diversifiées, nécessaires pour

trouver et garder un travail aujourd'hui. La forte influence des autres jeunes, déjà marginalisés, risque alors d'empêcher l'adolescent d'investir d'autres espaces de socialisation que celui-ci.

Cela nous amène à penser que l'éducation doit pouvoir permettre aux adolescents de faire un apprentissage social multi-référentiel afin de pouvoir composer, dans ce système d'interactions plurielles, les relations affinitaires (avec les amis et les filles), familiales, scolaires, formatives, institutionnelles et d'emploi. La recherche proposée ici montre que, pour les adolescents déscolarisés, le lieu de vie qu'ils nomment la « cité », devient un espace social unique. Les professionnels de l'action sociale qui y travaillent produisent d'ailleurs des qualificatifs comme « no man's land » ou « bulle » pour en parler. Le sociologue Thomas Sauvadet (2006) envisage cette éducation comme l'acquisition d'un « capital guerrier ». Alors que la vie sociale se caractérise par le mouvement, la mixité et la capacité à évoluer dans des espaces diversifiés, la « cité », pour les adolescents déscolarisés, est statique, et les ramène toujours au même (pairs, code, langage, comportement) et à un « entre soi » qui enferme (Fize, 1991 et Bordet, 1998). Pour les acteurs socio-éducatifs, ce décalage démontre le besoin de formation des adolescents aux codes sociaux utiles dans d'autres espaces sociaux que le leur. Cela suppose d'abord un accompagnement par les adultes dans l'apprentissage des habiletés sociales liées aux institutions qu'ils interpellent (mission locale, agences intérim, entreprises). Les adultes et les institutions d'aide jouent un rôle majeur dans le devenir du jeune en développant leur capacité à rentrer en relation sociale avec d'autres milieux que le leur. Il s'agit alors de leur permettre de bénéficier, eux aussi, d'une multiréférentialité indispensable dans notre société pour trouver un emploi, une formation ou une perspective d'action dans la société.

2.3 MESINSCRIPTIONS ADOLESCENTES : INSCRIPTION SOCIALE, INSCRIPTION PSYCHIQUE

2.3.1 Les limites du concept de désaffiliation scolaire

La sociologie des parcours et les recherches en sciences de l'éducation conduisent à une lecture du décrochage, non plus dans le seul champ de la relation

pédagogique élève-enseignant et des difficultés d'apprentissages, mais comme vulnérabilisation du lien social. Dans le processus de socialisation, il y aurait comme quelque chose qui rate dans la capacité de l'adolescent à s'inscrire avec l'aide de l'adulte, ou quelque chose qui rate dans la capacité de l'adulte à faire avec la demande d'inscription de l'adolescent. Si l'abond du décrochage comme désaffiliation scolaire semble pertinent pour caractériser ces processus de socialisation et de déviance, il me semble qu'elle peine toutefois à éclairer la question du processus de subjectivation en jeu, voire qu'elle en obstrue l'analyse. Mes premiers travaux de recherche-action, ainsi que mon expérience d'éducateur, m'ont conduit à l'hypothèse qu'il y a dans le décrochage un versant qui n'est pas du côté de la désaffiliation, mais plutôt de la tentative d'affiliation ou de réaffiliation. C'est ce que j'ai cherché à nommer à travers l'idée de recherche d'inscription.

Pour aller plus avant dans cette hypothèse de travail, il me semble ici nécessaire de revenir sur le concept de désaffiliation sociale de Robert Castel et sur la manière dont il qualifie cette désaffiliation. Son article « Le Roman de la désaffiliation. A propos de Tristan et Iseult », paru dans *Le Débat* en 1990 m'a semblé donné à ce titre des repères intéressants pour structurer mon questionnement sur la pertinence du concept. Le paradigme de la désaffiliation semble dans un premier temps pertinent pour donner à entendre le parcours d'un jeune déscolarisé-désaffilié telle que la recherche présentée ci-dessus le dépeint. Castel qualifie la désaffiliation par une succession d'expériences de désengagement social « c'est-à-dire le décrochage par rapport aux régulations à travers lesquelles la vie sociale se reproduit et se reconduit » (1990, 155). A travers sa lecture de Tristan et Yseult, Castel articule parcours subjectifs et inscription dans le social pour chacun des personnages. Castel y perçoit les articulations entre une histoire de vie et des modes de régulation sociale.

La désaffiliation se caractérise, pour Castel, par une forme de déterritorialisation. L'histoire de Tristan est marquée par un arrachement perpétuel, une succession de ruptures et l'abandon des « réseaux définis de contraintes ». Pour Castel, il s'agit pour les héros d'un déni des agencements sociaux et des appartenances qui constituent l'inscription sociale. L'amour de Tristan et Yseult est construit « sur un déni ou sur un vide d'appartenances. Ces scansions ne sont pas

des aléas de la relation entre les deux amants qui au contraire, traverse ces deux épisodes et les unit jusqu'à la mort. C'est plutôt une répétition de décrochages par rapport au principe social de réalité. Tous les épisodes clefs du roman soulignent cette non-inscription dans les règles de la filiation et de la reproduction, ainsi que dans les rapports sociaux convenus entre les sexes » (*id.*, 159). Castel insiste alors sur le fait que Tristan n'est pas déviant, mais dévié de sa trajectoire : « il promène au travers de ses errances la forme vide de l'accomplissement social, sans jamais pouvoir l'incarner nulle part. Là, sur cet espace d'errance sans limites et sans lois, les contraintes sociales sont comme suspendues » (*id.*, 162).

Castel reconnaît la possibilité subversive et créative de la désaffiliation. Il montre par exemple comment des figures bibliques comme Moïse et Jésus, par leurs origines et leurs parcours, sont « placés en dehors du jeu des transmissions et des successions socialement réglées, ils ont conçu une figure totalement différente de l'organisation de ces échanges, une manière complètement nouvelle de présenter la parenté, de nouer des alliances et d'habiter le monde » (*id.*, 157). Cependant le vagabondage étudié, par ailleurs, par Castel montre aussi son versant excluant. Si cette désaffiliation peut initier une innovation et une réinvention du social, elle peut aussi ouvrir la voie d'une exclusion ou d'une mise au banc voire d'une mise à mort. Cette suspension de l'inscription dans ces contraintes et ces régulations n'est pas sans réponse du social et sans retour. L'histoire d'amour de Tristan et Yseult rendue impossible, mise en scène jusqu'à la mort, par l'expérience limite qu'elle incarne permet d'entrevoir ce rapport entre le singulier et le social. Pour Castel, l'œuvre présente une répétition de séquences significatives marquées par « l'annulation de la société et de l'histoire ». Il perçoit la mort de Tristan et Iseult comme une mort sociale : « le social qui se venge d'avoir été systématiquement dénié, et qui fait retour sous la forme du pouvoir d'anéantir » (*id.*, 155).

La notion de désaffiliation sociale telle qu'elle est dépliée ici fait largement écho aux parcours des adolescents décrocheurs, et à la manière dont la déscolarisation les met en danger d'une exclusion sociale. Elle nomme aussi assez bien la manière dont ces adolescents en refus de l'école, des institutions se mettent hors-jeu des régulations sociales. Cependant, cet usage aisé du concept de Robert Castel court le risque d'une mésinterprétation du processus à l'œuvre. Il entretient

une forme d'étiquetage social du côté de ce à quoi le jeune déscolarisé n'est pas lié où se délie : les savoirs, l'école, la famille.

La recherche-action, présentée précédemment, menée entre 2004 et 2007 a mis en évidence un mouvement pendulaire du lien d'accompagnement entre les adolescents hors de l'école et les adultes susceptibles de les soutenir. Le parcours de déscolarisation et les interactions de l'adolescent avec son entourage le rendent tantôt disponibles, tantôt absents à l'accompagnement socioéducatif. Pourtant, par ailleurs, il cherche à renouer des relations sociales. Il tente des inscriptions nouvelles. S'il décroche de l'école, il semble simultanément se « raccrocher » à autre chose : les sorties avec les copains, l'économie parallèle, l'accompagnement d'un éducateur. Pour reprendre les termes de Castel, ils ne sont pas hors-jeu des régulations sociales. Ces adolescents déscolarisés sont pris en tension entre un souhait d'investir un « ailleurs de la cité » et un processus qui les y ramène. Ils oscillent entre demande d'aide, motivation pour des démarches et démotivations face à l'ampleur des exigences et la dureté du rejet des adultes accompagnateurs. De ce fait, la temporalité du décrocheur et celle de l'éducateur ou des conseillers d'insertion sont en perpétuel décalage. Au moment où le jeune se mobilise, l'éducateur n'est pas disponible. Au moment où celui-ci sollicite vivement l'adolescent pour faire des dossiers d'inscription, il est pris dans ses relations locales et vit un sentiment de liberté durant lequel il ne sent pas le besoin du soutien des adultes. Alors que l'éducateur dispose de moyens concrets d'insertion (stages en entreprise, entrée en centre de formation ou chantiers éducatifs), le jeune déscolarisé n'est pas prêt à s'inscrire. Si le jeune est « dynamisé » par la rentrée scolaire et souhaite s'inscrire dans quelque chose, l'éducateur n'a rien à proposer et lui reproche de ne pas s'être « bougé avant ». Il est plutôt aisé de sortir de l'école, de quitter un dispositif de formation mais il est très complexe d'y retourner. Le projet de reprendre une formation demande aux jeunes déscolarisés de savoir supporter l'attente. Ils doivent traverser une période durant laquelle le marché parallèle et les relations avec les jeunes marginalisés les précipitent dans une inscription déviante.

Or la déscolarisation met à mal les parcours d'insertion en produisant une désynchronisation de l'accompagnement. Un quiproquo s'installe. Le processus de

déscolarisation marque alors au fil des incompréhensions un profond discrédit des institutions et des adultes qui les représentent. Les adolescents n'ont plus confiance dans ces adultes qui proposent leur aide. Ils s'en méfient et s'y défient, pourrait-on dire. Je percevais alors, de ma place de responsable d'une équipe d'éducateur de rue, que l'accompagnement éducatif nécessite de construire une mise en concordance entre les deux parties : des objectifs communs, des attentes mutuelles et des démarches coordonnées. Par exemple, il faut prendre en compte les délais d'inscription, les exigences de rendez-vous, les périodes adéquates de recherche d'emploi. Il me semblait finalement que la capacité de l'adolescent à travailler avec l'aide de l'adulte, comme celle de l'adulte à répondre à la demande de l'adolescent déscolarisé, faisait défaut.

2.3.2 Le décrochage, comme mésinscription sociale ?

Mon interrogation sur l'efficacité du concept de désaffiliation se conjugue avec le sentiment de ne pas être allé au bout de mes intuitions et de l'analyse des matériaux au cours de ces premiers travaux. Mes réflexions étaient alors marquées par l'intrication entre processus de subjectivation adolescente et socialisation. J'ai conscience d'avoir cherché à dire quelque chose d'autre que la description de la déscolarisation. Ma formation psychanalytique, peu assumée dans mes recherches à l'époque, m'amenait à penser que je n'avais pas réussi à énoncer suffisamment ce qui creuse l'écart entre adolescents et adultes. Cet enchaînement d'étapes, de l'absentéisme scolaire au repli sur son lieu de vie, ne suffit pas à expliquer totalement la « *carrière déviante* » et surtout sa cristallisation tel que l'analyse Becker. Dans mon journal de terrain, les parcours d'adolescents et les entretiens menés n'ont cessé de me plonger dans une relation entre adultes et adolescents violente, souvent une violence nouée à de l'indifférence. Il s'agit certes d'une « violence en bosses » (souvent celle de l'entre pairs faits de coups, d'agressions, etc.) mais aussi d'une « violence en creux » (celle de la relation entre adultes et adolescents) pour reprendre des termes de Stanislas Tomkiewicz (1991). C'est d'ailleurs sur cette question que j'ai choisi ensuite de poursuivre mes travaux de recherche en Sciences de l'Education.

S'appuyant sur son expérience de la formation et de l'intervention dans le secteur de l'éducation spécialisée, le psychanalyste Alain-Noël Henri propose le concept de mésinscription et d'objet mésinscrit. Dans l'introduction à *Histoire de la folie à l'âge classique*, Michel Foucault questionne la manière dont une société traite ses limites : la folie, la sexualité, mais aussi l'Orient. C'est à partir de cette réflexion foucauldienne qu'Alain-Noël Henri propose d'aborder l'histoire des limites c'est-à-dire « ce que les sociétés mettent à l'extérieur d'elles parce qu'elles ont un rapport avec ce qui est au cœur même de leur essence » (Gaillard, 2011, 94). Le concept de mésinscription, nous dit Henri, « s'est imposé à moi à propos d'une multitude de catégories de personnes supposées "avoir des problèmes", mais dont l'unité est dans le fait qu'elles produisent du trouble dans l'espace social » (Henri, 2013a, 1). Pour Henri, la catégorie « d'enfants caractériels » autour desquels s'est construite l'éducation spécialisée « n'est pas dans l'objet lui-même (l'enfant caractériel), mais dans l'effet qu'il produisait sur les autres, en l'occurrence son entourage. » (Gaillard, 2011, 141). Henri propose ce concept de mésinscription pour dépasser ce phénomène « d'éphémères euphémismes », dont pour moi le décrochage pourrait être un nom.

Comparant la société contemporaine au Moyen-Age, Henri s'appuie sur Foucault et ses travaux sur l'enfermement. Avec la chute des murs, c'est un nouveau rapport au mésinscrit qui s'opère. Il consiste, selon Henri, « à réintroduire les objets mésinscrits dans l'espace social mais en les ayant stigmatisés. » (Gaillard, 2004, 150). Le marquage social est donc à envisager comme processus lié à cette inscription du mésinscrit. Pour Henri, ce marquage social n'est plus non plus lié à du marquage corporel mais linguistique : un marquage de nomination. L'auteur étudie la manière dont la prise en charge de la déviance a amené une série d'euphémismes éphémères se succédant et se contestant, amenant des nouvelles terminologies et désignations sociales de ces inquiétantes étrangetés des adolescents. C'est pourquoi, l'auteur considère que ces nominations se structurent autour d'un « mésinscrit », qu'il rapproche d'un processus face à l'« Innommable ».

Cette nomination est produite et nommée par des experts qui viennent la garantir d'une certaine manière. « Puisque l'ordre symbolique fait défaut dans l'espace visible », nous dit Henri, « on l'envoie se réfugier virtuellement là où il

sera hors d'atteinte, c'est-à-dire dans l'espace sacro-saint de la pensée savante » (*id.*, 151). Nous retrouvons ici une conception proche de celle de Ian Hacking, qui dépasse à mon avis la seule question de l'étiquetage Goffmanien ou de la labellisation de Becker. Si l'interactionnisme symbolique, pense les effets à l'entourage, du côté des interactions sociales et des étiquetages, Henri prolonge cette approche par les dynamiques intersubjectives en jeu. La mésinscription est à appréhender dans la constitution des articulations entre ordre symbolique et ordre psychique. Dans les sociétés vacillantes et les cultures ébranlées, le sujet est mis au défi. La société du spectacle et l'excès d'exhibition renforce ce clivage de l'objet mésinscrit. Elle produit selon l'auteur des effets de sidération. Finalement, c'est la question de l'instauration d'un ordre symbolique garant d'un processus psychique qui est en question.

A travers plusieurs exemples, celui des adolescents en ITEP (Henri, 2013b), ou celui plus récents des migrants (2013a), Henri montre que la mésinscription produit, une fois installée, des pratiques sociales pour la « gérer ». Il repère trois modalités : « les pratiques d'entretien, de langue et de pensée, d'entretenir la culture ; les pratiques de reproduction et d'enculturation ; les pratiques sociales phylactiques (de gardiennage) » (Gaillard, 2014, 146). Ces pratiques traitent ce qui a échappé aux processus régulateurs. Concernant le décrochage scolaire, je suis frappé par la difficulté des adultes à entendre ce qui leur est dit et proposé par les adolescents décrocheurs ou déscolarisés. Ils réservaient un accueil très institutionnalisé des problématiques adolescentes, faite d'une indifférence froide aux individus eux-mêmes. Alors que l'on parle de « déclin de l'institution » (Dubet, 2002), j'ai le sentiment au contraire d'une hyperinstitutionnalisation de la relation gérée par des caméras, des programmes informatiques et des fiches navettes.

J'ai souvent été marqué par l'attitude des travailleurs sociaux que je situerais dans une forme d'injonction paradoxale. Ils semblaient oublier la situation particulièrement délicate des adolescents déscolarisés qu'ils avaient devant eux. La nouvelle nomination de « déscolarisé » délogeait de l'adolescence et amenait ces sujets à être considérés comme des adultes qui devaient « s'assumer ». Je résumerais le sous-entendu des accompagnateurs par cette phrase : « *puisque tu as*

été capable d'être assez mûr pour quitter l'école et de casser les pieds à tout le monde, tu vas pouvoir te bouger un peu pour ton projet d'insertion. ». Même si la responsabilisation de l'adolescent est importante, elle doit être resituée dans son contexte. Cette hyper-responsabilisation des adolescents ne prend pas en compte les points de fragilités que crée la déscolarisation.

2.3.3 Le décrochage comme mésinscriptions psychiques adolescences ?

Les conclusions de mon travail de master 1 posaient la question centrale de la responsabilité éducative des adultes (ce que je nomme le « répondant »¹⁹). Plus qu'une linéarité d'un parcours, souvent empruntée à tort à la notion de désaffiliation chez Castel, il m'a semblé percevoir quelque chose de l'ordre d'une circularité et ce que je nommerais volontiers une répétition. Ce qui s'analysait sur la scène sociale comme les quiproquos entre un adolescent sans école et une institution qui pourrait l'aider dans ses projets professionnels, pouvait s'interroger autrement à partir de cette notion de « ratage de l'inscription ». La capacité de l'adolescent placé hors de l'école, à réintégrer un cursus de formation ou à entrer dans un accompagnement en insertion professionnelle semble pouvoir se jouer grâce à des tiers et dans un contexte mobilisateur (la rentrée scolaire, la pression familiale, le soutien du binôme). Ainsi vont pouvoir s'apaiser les tensions dans lesquelles l'adolescent déscolarisé est pris, et que, seul, il ne peut résoudre que par une résignation et une identification à ceux qui se trouvent dans la même situation sociale que lui. A ce titre, les configurations éducatives, sociales et institutionnelles semblent produire un phénomène de mésinscription sociale telle que décrit par Henri. Ces configurations semblent prescrire une place, et inscrire l'adolescent dans une injonction paradoxale qui le renvoie à la scolarité dont il a souhaité partir, et qui lui *ne permet pas* une autre inscription pour laquelle il semble être en demande.

Dans le processus de déviance, l'attitude ouverte ou fermée, optimiste ou non des représentants des institutions semble faire prophétie pour le jeune. C'est dire l'enjeu de l'interaction dans la relation éducative et l'enjeu de la réception des

¹⁹ Cf. Chapitre 3, 105

actes des adolescents par ces adultes. Elle est centrale dans le parcours d'un jeune déscolarisé tant elle peut susciter une alliance ou marquer la rupture. La réaction des adultes influe tant au niveau de l'étiquetage social que de l'actualisation des habiletés sociales du jeune. Même si ces jeunes sont en demande d'inscription sociale (dans un emploi ou une formation professionnelle), seuls, ils ne peuvent envisager la responsabilité et la cohérence de leur projet d'insertion. Lorsqu'ils croisent les éducateurs, ils envisagent à nouveau un projet, à la faveur de ce qu'ils représentent : une ouverture possible, un soutien. A l'époque, je m'interrogeais : « Si l'adulte peut susciter la validation de la déviance d'un adolescent déscolarisé par les conflits, il peut aussi être le support de son inscription. Encore faut-il que cet adulte accepte d'assumer sa part de responsabilité et qu'il ait des « choses à proposer »²⁰ dans le réel : expériences de socialisation, formation, chantiers éducatifs, emploi. En période de chômage de masse, les éducateurs n'ont que rarement des solutions concrètes à offrir à ces jeunes. Qu'est-ce qu'un adulte peut apporter à un adolescent déscolarisé pour l'aider à se former ou trouver un emploi aujourd'hui ? Il faudrait revenir aux conditions sociales de l'insertion des individus dans une société différenciée » (Le Clère, 2010).

Par ailleurs, j'ai pu montrer que les adolescents cherchent à faire porter à l'adulte des dimensions de leur vie qu'ils n'arrivent pas à assumer. Alors qu'ils sont empêtrés dans les « histoires du quartier », ils semblent confier à l'éducateur une fonction : celle de porter pour eux le projet « d'y croire » avec eux et parfois même à leur place. Au tout début de leur déscolarisation, les adolescents rencontrés ne savent pas sur quels adultes ils peuvent compter pour construire leur propre trajectoire sociale. Faute de trouver une place et de pouvoir s'inscrire dans une formation ou un travail, ils s'accrochent aux référents qu'ils trouvent dans les institutions et cherchent à « inscrire » quelque chose dans la relation à cet adulte. Au moment de l'écriture du mémoire lié à cette recherche-action, j'ai eu beaucoup de difficultés à analyser la relation entre les adultes et les adolescents déscolarisés. Les dernières parties de mon rapport lié à cette recherche-action portaient d'ailleurs sur ces points hésitants. Les travaux de Slavoj Žyžek (2004) m'amenaient à utiliser

²⁰ Expression souvent employée par les jeunes dans les entretiens de recherche.

le concept de « *sujet-supposé croire* »²¹ pour énoncer la place à laquelle ces adolescents déscolarisés mettaient les adultes.

Disons, ici que la notion mésinscription sociale produite par des configurations institutionnelles, pourrait être analysée au prisme du processus de subjectivation adolescent. La recherche pourrait se prolonger du côté de l'inscription subjective ou intersubjective de l'adolescent en décrochage (Aulagnier, 1986 ; Kaes, 2007). Nous pourrions alors dire que ces adolescents en décrochage scolaire recherchent des relations sur lesquelles s'appuyer : un étayage. Le décrochage semble ouvrir une perspective de recherche sur la manière dont ces adolescents s'affilient et convoquent les adultes. Il serait intéressant à cet égard d'analyser les types de conflits qui émergent et la manière dont ils se gèrent. J'ai tendance à penser que ces adolescents ne claquent pas les portes et qu'ils conflictualisent « en restant là », qu'ils ne supportent pas la distance et la séparation que génère un conflit. Du coup, plutôt que de quitter l'adulte, ils attaquent le lien éducatif. Ils restent et adoptent des attitudes déconcertantes et éprouvantes pour les éducateurs.

La relation difficile (que j'aurais du mal à nommer conflictuelle) des adolescents avec les adultes n'est donc pas due, selon moi, au refus de l'adulte, mais plutôt à la réaction face à la difficulté de l'adulte à recevoir et soutenir ce qui lui est confié. L'accompagnateur auquel le jeune choisit de s'agréger est un repère, un Autre à travers qui la mise en projet et l'inscription sociale sont envisageables. L'adolescent demande souvent à cet éducateur de tenir et d'avancer là où lui-même n'est plus trop motivé, investi. Mon Master de recherche partait de l'idée de crise des interprétations adultes face aux comportements violents des adolescents. Il est important de pointer ce glissement dans mon travail de thèse de la notion de crise à celle de panne. Aujourd'hui, je chercherais plus à caractériser ce qui serait du côté d'un désir éducatif en panne et d'une panne dans la relation qui ne soit pas que crise de l'autorité. L'idée de crise donne trop l'idée d'un mouvement, d'une

²¹ Concept emprunté selon Zyzek à Michel de Certeau. Outre la référence à Lacan, je n'ai pas retrouvé les textes références et les fondements théoriques de ce concept.

conflictualisation et d'un « remue-ménage » pour parler de manière familière. Des figures actuelles d'adolescents n'amènent-elles pas à poser l'idée de panne au sens même de refuser d'entrer dans ce conflit ?

L'idée de mésinscription est non seulement une interaction au sens d'un rapport de place (inscription sociale), mais elle est aussi un lien au sens psychanalytique du terme (inscription psychique). La crise de la relation éducative serait analysée en permanence autour du lien : désarrimage (Lesourd,2007), désaffiliation (Castel, 2005). C'est bien ces deux dimensions de l'inscription sociale et de l'inscription psychique qu'il conviendra d'observer, et de discuter à propos du décrochage scolaire. Ce qui alors serait à interroger, ce serait le ratage du lien, et les impasses de la relation éducative. Ce sont ces premières intuitions et analyses qui m'ont mis en chemin vers mon travail de thèse.

CHAPITRE 3 : INNOVATIONS PEDAGOGIQUES ET PASSIONS INSTITUTIONNELLES AUTOUR DU DECROCHAGE

Une fois posée l'étude du décrochage scolaire au sein de l'école, puis hors des murs de l'école, nous pourrions avoir l'impression d'avoir fait un premier état de la question suffisant. Je noterais qu'il serait le reflet d'un dedans/dehors du décrochage scolaire appréhendé tantôt au niveau de l'école comme lieu d'apprentissage, tantôt à celui des facteurs externes à l'école. Comme nous l'avons déjà noté dans les deux chapitres précédents, après avoir longtemps privilégié une approche macrosociologique de l'école et de l'éducation, les méthodes de recherche interactionnistes ou cliniques ont induit un rapport de proximité dans l'école, au sein de la classe ou dans la relation aux élèves par leurs méthodes et leurs objets.

J'ai choisi d'emprunter une troisième voie pour continuer à saisir la construction problématique et polysémique du concept de décrochage scolaire. Je m'intéresserai ici au décrochage scolaire entendu du côté des professionnels, des « terrains » actuels de la pratique en pédagogie et en éducation autour de ces dits « décrocheurs ». Dans la continuité des analyses proposées en fin de chapitre 2, c'est aussi cette troisième dimension plus praxéologique qui m'amènera à exposer ma démarche de recherche et mes hypothèses de travail. Comme nous le verrons, les travaux en Sciences de l'Education sur les questions de décrochage scolaire sont souvent liés à des recherches collaboratives, recherche-action ou interventions où se tisse un travail réflexif à partir de savoirs d'expérience et de savoirs scientifiques (Weiss, 2002). Les Sciences de l'Education ne cessent d'observer des pédagogues, des éducateurs, des systèmes éducatifs en mouvement et en adaptation. Elles se retrouvent souvent sur le terrain de la production de savoirs utiles à la pratique et en écho à ce que se voulait la Science de l'Education du début du 20^{ème} siècle : se mettre au service d'un projet d'éducation et de formation pour ceux qui seront les acteurs de cette éducation ; les enseignants, puis progressivement les autres professions de l'éducation et de l'action sociale. Comme le relève Pierre Greco, la pédagogie relève souvent, malgré la polyphonie des définitions et des approches de trois questions majeures : la question didactique « qui concernent les techniques mêmes de la communication des savoirs ou, aussi bien, des modèles de

comportement », la question axiologique « tout acte pédagogique suppose des normes, des valeurs, des options » et enfin, la fonction sociale de la pédagogie, « c'est-à-dire » précise-t-il, qu' « en définitive que les problèmes pédagogiques non seulement « débouchent sur » des problèmes politiques et sociaux – ce dont on convient volontiers –, mais que, pris à une certaine échelle et à un certain degré de profondeur, *ils sont tous des problèmes politiques.* ». La pédagogie, conclue-t-il, est « un art de la cité » (2013).

De terrains de la pratique, ils sont devenus progressivement mes terrains de l'intervention et de la recherche. Durant ces cinq années de doctorat, j'ai conduit des dispositifs groupaux qui à première vue apparaissent disparates en termes de méthodologie de recherche. Ils sont, en effet, différents dans leurs formes et dans le type d'intervention qu'ils ont suscité. Ils ont pour point commun de se centrer sur la prévention ou la lutte contre le décrochage, et de chercher à renouveler des pratiques d'équipe, ou des pratiques institutionnelles. C'est à cet endroit que s'origine le travail de pensée clinique et la dimension heuristique de la recherche en situation d'intervention : à la rencontre entre dispositif pédagogique, dispositif de recherche et mésinscription adolescente.

3.1 FAIRE LA GUERRE AU DECROCHAGE, UN OBJET COMMUN

3.1.1 Une mobilisation politique axée sur le maillage des ressources territoriales

La passion de l'enfant telle qu'elle a été envisagée par Laurence Gavarini (2001) a évolué. Les innovations institutionnelles autour du décrochage et du raccrochage servent d'analyseurs de cette évolution vers une « passion de l'adolescence ». Chaque initiative est portée par des vellétés politiques, des visées de divers ordres mais aussi par la lecture renouvelée des problématiques éducatives et adolescentes. Les modalités explicatives de l'adolescence et de l'éducation évoluent au fil des enjeux sociétaux et des trouvailles éducatives. A chaque période, les lois et de nouvelles initiatives éducatives viennent dire quelque chose d'une nouvelle compréhension des enfants et des adolescents, de ce que j'appellerais volontiers une nouvelle économie éducative. La notion de décrochage a connu

plusieurs périodes d'étude, il me semble intéressant de pouvoir revenir sur la manière dont dans le champ des pratiques en éducation cette notion se réactualise et se déplace.

Ces dernières années, la mobilisation autour du décrochage scolaire s'est faite croissante. Le décrochage scolaire est devenu en dix ans une préoccupation centrale des politiques publiques, quelles que soient les niveaux : l'Europe, l'Etat, mais aussi les Régions ou les Politiques de la Ville. L'ouvrage *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale* de Guillaume Balas (2012) traduit cette mobilisation relayée par la Région Ile-de-France dont il est un élu. Pour Guillaume Balas, le décrochage scolaire est loin d'être une question intellectuelle. Elle est avant tout un acte politique, une recherche de solution et une urgence que s'est donnée la société française : « *priorité numéro un* ». Il invite à dépasser ce dedans/ dehors de l'école et envisage de décrochage comme « *notion frontière, la lisière de l'enseignement et de l'éducation* » (Balas, 2012, 6). Puisqu'il est question de faire la guerre, il s'agit de s'interroger aussi sur le lieu des opérations. A ce titre, le combat contre le décrochage scolaire semble avoir progressivement investi tous les champs de l'action sociale, éducative et pédagogique.

La mobilisation politique pour agir contre le décrochage scolaire trouve d'abord des échos dans les nombreux appels à projets à l'initiative, par exemple, de l'Education nationale, du Haut-Commissariat à la Jeunesse (« Expérimentation pour les jeunes »), des DRAC (« Dynamique Espoir Banlieues ») ou des Contrats Urbains de Cohésion Sociale. D'autre part, si les politiques de la ville initiées dans les années 1980 ont déjà remanié depuis une dizaine d'années les territoires de l'action éducative, la création des équipes de réussite éducative en 2005 (loi de cohésion sociale, dite loi Borloo) illustre ces effets de réaménagement des ressources institutionnelles et relationnelles sur les territoires. De nouveaux dispositifs territoriaux sollicitent les praticiens de l'éducation, du social et du soin selon des dynamiques nouvelles de concertations et de co-accompagnements. En 2008, le plan Espoir Banlieue se présente comme un plan Marshall pour les quartiers. Parmi ses propositions concrètes, la création d'école de la deuxième chance, la mise en place du contrat d'autonomie et le busing pour la mixité sociale.

Ces initiatives ciblent majoritairement les jeunes déscolarisés. A travers les Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS), ce plan soutient financièrement des initiatives, et orchestre leur mise en œuvre dans les 215 quartiers repérés « sites sensibles ». A la croisée des dynamiques de cohésion sociale et des politiques de réussite éducative, la prévention du décrochage scolaire devient progressivement un des piliers des nouveaux Contrat Ville.

Autour des adolescents repérés comme « adolescents en difficulté » ou « adolescents décrocheurs », ces politiques dites de « réussites éducatives » ont conduit à la mise en œuvre de nouveaux dispositifs internes aux établissements, mais aussi dans les quartiers à travers des pilotages municipaux ou associatifs à la création de lieux d'accueil d'élèves décrocheurs sur le temps scolaire. De la réforme de l'école, cette cause s'est diffusée hors des murs de l'école pour réinterroger les pratiques publiques, mais aussi celles d'associations, de centres sociaux et d'ONG diverses.

Par ailleurs, certaines évolutions législatives, telles que les lois de 2002 et de 2005 relatives à la réforme de l'action sociale et de la protection de l'enfance, ont initié de nouveaux enjeux de coordination et de planification, passant d'une logique de missions institutionnelles à des logiques territoriales d'action. Elles ont en commun d'avoir formalisé, imposé et réaffirmé la nécessité pour les professionnels de travailler ensemble pour une plus grande efficacité et afin qu'aucune situation d'enfants, d'adolescents, de personnes en difficultés « n'échappe ». Les nouveaux schémas départementaux intègrent alors la mise en place de place en accueil éducatif de jour afin d'œuvrer à la velléité de diversification des prises en charge en Protection de l'Enfance. Ces structures déjà existantes à la Protection Judiciaire de la Jeunesse sous le nom d'UEAJ (Unité Educative d'Accueil de Jour) sont aussi portées par le secteur associatif habilité.

L'instance européenne pointe, elle aussi, cette nécessité de décloisonnement, appelant à une logique de coordination des acteurs sur les territoires et à développer la co-éducation avec les parents. Le site : http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_fr donne tous les éléments de cette politique, qualifiée de « Whole school approach ». Les pays de

l'Union Européennes sont invités, à travers divers plans d'action, à ramener la proportion de jeunes quittant l'école prématurément sous la barre des 10 % d'ici à 2020. Pour se faire, l'UE a mis en place un « suivi annuel de l'éducation et de la formation », qui fournit des données et une analyse des tendances en matière de décrochage scolaire dans l'UE et dans chaque État membre. Dans la même perspective, en juin 2011, les ministres de l'éducation ont décidé de travailler ensemble et d'échanger des connaissances et des bonnes pratiques pour trouver des moyens efficaces contre l'abandon scolaire. Ils ont adopté une recommandation concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire. On apprend sur le site et à travers les publications de l'UE, qu'entre 2011 et 2015 de nombreux groupes de travail et mise à disposition de ressources ont été pensées pour les responsables politiques et les professionnels. Plus récemment, en 2015, le Conseil a adopté des conclusions pour réduire le décrochage et promouvoir la réussite scolaire

Certains acteurs de la société civile se mobilisent dans le champ politique pour repenser l'école, l'accompagnement de l'enfant dans et hors l'école. Ils souhaitent promouvoir une attention accrue à la problématique du décrochage scolaire. Nous pourrions prendre pour exemple la mobilisation de l'Association Française des Elèves Volontaires (AFEV) pour la journée de refus de l'échec scolaire, les travaux de l'association ATD Quart-Monde ou la Fondation d'Auteuil. L'AFEV a publié en 2013 un communiqué à l'issue de sa journée de refus de l'échec scolaire. Elle retient cinq pistes d'action :

- « - Faire de la lutte contre la souffrance à l'école et la prise en charge des élèves en difficulté deux axes majeurs de la refondation de l'école (...)
- Repenser totalement la question de l'orientation : (...)
- Valoriser les filières professionnelles pour ne plus en faire une orientation par défaut : amélioration de l'accueil, élargissement de l'offre des filières, meilleure transversalité avec les filières dites « générales ».
- Renforcer le suivi individuel des élèves en fragilité. L'AFEV demande la mise en place d'un numéro vert « prévention décrochage scolaire » pour les jeunes et leur famille, et la nomination pour chaque établissement d'un référent « prévention du décrochage scolaire ».
- Généraliser l'expérience des microlycées. » (Communiqué de l'AFEV du 20.09.12).

En 2012, la Fondation d'Auteuil lançait son « *Plaidoyer pour la jeunesse, l'urgence d'Agir. Préface à l'attention des candidats aux élections de 2012.* », dans lequel un des trois axes principaux est de « Réagir face au décrochage scolaire ». L'association ATD- Quart elle aussi a initié un mouvement important autour de cette question, s'intéressant peut-être plus fortement à la restauration du lien famille-école. Un article de la presse quotidienne, trouvé un peu au hasard de mes lectures traduit la dynamique dans laquelle s'inscrit ce nouvel objet de lutte, appelant à ce qu'il devienne une grande cause nationale en 2013.

« Les enquêtes et études se multiplient sur cette question mais restent lettre morte. Face à ce véritable cancer social, le principe élémentaire selon lequel le système éducatif constitue la clé du bon fonctionnement d'une société mérite d'être reconsidéré. Nous appelons à ce que le décrochage devienne la Grande Cause nationale 2013 et à ce que le nouveau président de la République s'y engage dès son élection. [...] Comment un pays développé comme la France peut-il se résoudre, chaque année, à sacrifier 17% d'une cohorte de sortants du système éducatif ? Cette démission de l'Etat grève à coup sûr l'avenir économique et social de notre pays et de nos territoires. Les mesures prises jusqu'ici concernant les ZEP ou la réforme des lycées apparaissent comme des réponses superficielles à un problème de fond. C'est pourtant l'avenir de la République qui est en jeu [...] Il faut envisager l'intérêt d'une pédagogie qui encourage le travail collectif et stimule la créativité en équipe, plus que la mise en concurrence des individus. »
(Extrait de *lesechos.fr* du 09.05.12)

3.1.2 L'hybridation institutionnelle

La mobilisation n'est pas que législative. En écho à cette première dynamique, une seconde mobilisation institutionnelle est repérable au niveau local. Des institutions pédagogiques et éducatives se mettent en innovation pour répondre à l'accompagnement des décrocheurs et à la prévention du décrochage. Ces initiatives pédagogiques relèvent de deux types de mobilisations : une reconfiguration des pratiques pour travailler spécifiquement à destination des adolescents décrocheurs, ou la constitution d'alliances ou de partenariats nouveaux pour couvrir des besoins identifiés. Ces « innovations locales » sont portées par les établissements scolaires mais aussi une multitude d'acteurs, déjà cités plus haut. Dans ses travaux sur les classe relais, Gilles Monceau qualifier ces dispositifs de

« transducteurs institutionnels », les amenant à déplacer les pratiques institutionnelles et à s'inscrire dans une relation à d'autres acteurs (Monceau, 2005a, 2005b). En effet, à leur côté, les fondations privées investissent dans des projets de lutte contre le décrochage scolaire. L'engagement depuis 7 ans de la Fondation de France dans un appel à projet qui porte pour nom : « Aidons les collégiens à réussir ! » en est un exemple. Plus récemment, un collectif de Fondations a créé l'Alliance des Mécènes pour l'Education s'est constitué soutenant des initiatives associant collège-association-parents dans la lutte contre le décrochage scolaire. C'est pour cette raison qu'il me paraît opportun de parler d'effervescence de projets.

En 2010, la Fondation de France m'a proposé d'entrer dans son jury de sélection de la commission éducation. Il s'agissait d'étoffer le groupe de professionnels, d'universitaires et de personnes identifiées comme « expertes »²² sur ces questions pour discuter autour des dossiers-projets déposés dans le cadre de l'appel à projet « Aidons les collégiens à réussir ! ». Cette demande de la Fondation de France m'a été adressée au regard de mon expérience au Valdocco d'Argenteuil alors que j'en étais le directeur adjoint. En effet, cet appel à projet, initié à l'origine par la Fondation de France, s'est appuyé sur plusieurs expérimentations en France qui à l'époque étaient perçues comme « innovantes » pour l'accueil des élèves exclus et de ceux que l'on appellerait aujourd'hui « les décrocheurs » : La Bouture à Grenoble, Le Fil Continu à Gonesse, la classe relais de Las Casas à Montpellier, l'espace OVAL à Valdocco Argenteuil. En 2008, chacun de ces dispositifs pédagogiques, ont servi à construire l'appel à projet, en même temps que la collaboration avec la Fondation de France permettait de le structurer, le conceptualiser et surtout d'en évaluer les effets. L'année suivante en 2009, un appel à projet était initié et recevait un accueil très favorable dans les collèges et les associations. Chaque année, ce sont environ 400 dossiers déposés et 180 dossiers soutenus pour la France métropolitaine et les Dom-Tom.

Chaque campagne de sélection de dossier est constituée de 3 jours de pré-sélection en avril, et de 2 jours de sélection définitive en juillet. Entre les deux,

²² Il ne s'agit pas de la place à laquelle je me considère bien sûr, mais du statut donné dans cette commission.

chaque dossier présélectionné faisait l'objet d'une visite d'instruction du porteur de projet. Sur les années 2011 et 2012, j'ai instruit une douzaine de dossiers sur site pour la Fondation de France. Ces visites étaient, chaque fois l'occasion de me familiariser avec les approches plurielles du décrochage scolaire en fonction des régions (milieu urbain ou très rural), des institutions (collège ou milieu associatif), ou de types de projet (partenariats, projets d'établissements, dispositif d'accueil d'élèves, etc.). Si je ne voyais pas bien quelle pourrait être ma contribution à cette instance au départ, cette présence au jury de la Fondation de France a été une aubaine pour moi. Elle a constitué un observatoire sur les initiatives menées sur cette question. Les 19 au 21 avril 2011, nous avons passé trois jours de jury à lire, relire, qualifier les projets, les discuter, je notais sur mon carnet de recherche :

« Voilà une drôle de scène, de France et de Navarre, de banlieue et des lieux reculés de Province viennent une myriade de dossiers pour répondre à l'appel à projet de la Fondation. Voilà bien une photographie, de petites et de grosses associations, d'accueils éducatifs de jour et de classe relais, d'ateliers relais et de bricolages locaux pour tenter de maintenir du lien scolaire et penser un projet, souvent professionnel. Le parcours de ces trois jours est passionnant, non pas parce qu'il faut procéder aux choix mais parce qu'en fait y siègent les représentants de divers organismes et qu'il s'y joue des dialogues, des débats sur les dossiers, etc. »

[Carnet de terrain, non retranscrit, non annexé]

La mobilisation politique plurielle et les initiatives institutionnelles conjuguées provoquent des effets importants sur les territoires d'action sociale et éducative. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, le décrochage n'est plus seulement l'objet (et la responsabilité) de l'école, il est pensé à l'échelle d'un territoire et d'un collectif. Le nouvel enjeu qui se dessine alors est l'effet de cet interinstitutionnel, de ces transversalités requises. Le décrochage scolaire ne produit pas que des alliances. La mise en place d'appels à projet et le fléchage des fonds publics sur cette question génèrent aussi des concurrences et des tensions entre structures sur un même territoire.

3.1.3 Une mobilisation *impliquée* des scientifiques

Chaque dossier projet déposé dessine des configurations institutionnelles et des pratiques différentes selon les régions, les villes et les territoires. Il y a bien une géographie du décrochage scolaire qui à mon sens en complexifie son abord. Ce jury de la Fondation de France m'a permis aussi de prendre conscience de la place des chercheurs dans cette construction territoriale de la question du décrochage et du raccrochage scolaire. Les chercheurs considèrent souvent que le décrochage scolaire est une catégorisation opérée par des acteurs : école, associations, parents, etc. Ils dénoncent plus ou moins sévèrement les effets de stigmatisation et les manipulations politiques que cet excès d'engagement produit. J'ai pourtant pu vérifier ici, une hypothèse forte de Ian Hacking, selon laquelle la recherche contribue à ces constructions sociales, en même temps qu'elle les dénonce. Ian Hacking, à plusieurs reprises, montre dans ses travaux comment des maladies ou certains phénomènes sont analysés soit dans une perspective doxogène, « *provoqué par un système de croyances – une doxa – cultivé par les thérapeutes et les médias.* » (2002, 29), soit dans une perspective iatrogène « *causé par les médecins* » (*id.*, 29). Il commente : « *Je tiens pour acquis qu'une maladie mentale – ce qui est perçu comme folie au sein d'une société – exige à la fois des victimes et des experts. Nous appelons les premiers des patients et les seconds des cliniciens* » (*id.*, 10). La lecture et l'analyse des dossiers de la Fondation de France sur trois années semblent traduire une réalité plus complexe sur la manière dont se co-construit le décrochage scolaire dans un partenariat chercheurs-structures éducatives. Un peu joueur, je pourrais même fabriquer une carte de France en montrant comment chaque région a son chercheur, ses experts et ses démarches.

A la faveur de l'évolution des financements et des évaluations des Universités, force est d'admettre que les chercheurs nouent des partenariats avec les acteurs de l'éducation nommant souvent de manière abusive, à mon sens, cette collaboration de recherche-action. Je préfère pour ma part parler de recherche collaborative quand il s'agit d'une collaboration sur une question de recherche portée par l'équipe de chercheurs, réservant la recherche-action aux recherches

menés par des praticiens sur leurs propres questions conduites par un chercheur²³. Ces recherches menées aux côtés des équipes interviennent comme appui méthodologique entendu à la fois comme modalités d'accompagnement ou comme modalités d'évaluation. Dans le dossier d'une classe relais, par exemple ; le chef d'établissement précise que « *le maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, accompagne le projet et en assure la supervision scientifique.* ». Dans le même état d'esprit, une équipe de recherche a noué des partenariats nombreux avec des collègues :

« Dès 2010, la mise en place du DRI a été réalisée avec la coopération étroite des chercheurs (...) qui travaillent sur les pratiques professionnelles contextualisées au décrochage scolaire. Cette équipe participe au niveau national et international au réseau de recherche « REDIRE » (recherche sur les dispositifs de réussite éducative) projet ANR France Québec. Ce laboratoire a une visée formative et professionnalisant des acteurs du champ de l'éducation, de la formation et de l'insertion. Cette action a reçu l'appui du rectorat (...) dans la cadre des politiques de formation continue. »
[Document internes consultés, non-annexés]

Partant de la question du décrochage scolaire adolescent, ces recherches collaboratives sont très vite centrées sur les équipes, comme l'est ma propre recherche d'ailleurs. Cela m'alerte peut-être sur cette question de l'effacement de la parole adolescente. C'est d'ailleurs, pour cette raison que l'équipe *Clinique de l'éducation et de la formation* (CEF-apsi) a choisi de mettre en place une recherche collective sur le décrochage scolaire : « S'arrime à quoi ? Liens, paroles, rapport au savoir des adolescents en situation de « désarrimage ». Financée par la Fondation de France et le Conseil Régional d'Ile-de-France, elle a été menée sous la conduite de Laurence Gavarini et d'Ilaria Pirone (Gavarini, 2017a, 2017b), et vient interroger la parole adolescente à ces trois niveaux : du sujet adolescent, des professionnels et des territoires.

La frontière entre discours scientifique et passion des pratiques ne me semble pas aussi nette que le propose le *Que sais-je ?* sur le décrochage scolaire de Pierre-Yves Bernard (2011). Les recherches collaboratives entre praticiens de

²³ Je reviendrai sur cette question dans la partie suivante et dans la partie 2.

l'éducation et chercheurs produisent une forme de territorialisation du regard construit sur le décrochage et de son analyse. Il me semble alors qu'il est difficile de ne pas considérer ces chercheurs impliqués comme des acteurs de la construction de la question, non seulement comme objet de recherche, mais aussi comme objet politique et social.

3.2 LES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES A DESTINATION DES DITS « DECROCHEURS »

3.2.1 Une effervescence de dispositifs pour aborder la complexité du décrochage scolaire

L'appel à projet de la Fondation de France, présenté rapidement plus haut, est aussi intéressant parce qu'il se présente dix ans après l'étude menée par Dominique Glasman sur la déscolarisation (présentée au Chapitre 2). Il traduit un déplacement de l'étude sur les lycéens, à la centration sur le décrochage scolaire au collège, voire à « ses sources » à l'école primaire. Les travaux de l'équipe ESCOL ont fait, sur ce point, leur chemin. A travers ma participation au jury de la Fondation, j'ai constaté une recherche frénétique d'innovation. La « *guerre contre le décrochage scolaire* » (terme autant employé par des politiques de gauche que de droite) a généré un foisonnement de projets, d'initiatives ou d'actions. J'irais même jusqu'à dire que ces projets en appellent d'autres, comme si la structure n'était jamais adaptée et nécessitait toujours un cadre nouveau.

Lors des jurys de la Fondation de France, je dois dire ma grande surprise de voir que tous ces projets qui se présentent comme projets « innovants », « originaux », « nouveaux » peuvent pourtant être classés en trois ou quatre catégories de projet tellement ils se ressemblent. Il y a bien des modalités de projet liés à l'actualité du décrochage et des problématiques récurrentes rencontrées par les professionnels sur différents territoires. Alors que chacun des porteurs semble dire qu'il fait « *une chose que personne ne fait ailleurs* », que sa démarche est très originale, il semblerait que l'on retrouve un certain nombre de pratiques communes et des « formats » d'action. La notion de dispositif n'est pas une notion propre au

champ de la recherche²⁴, elle a pénétré fortement le langage de l'éducation et des politiques éducatives. D'ailleurs, les Programmes de Réussites Educatives ont été présentés comme des dispositifs publics et les classes mis en place par les équipes pédagogiques à destination d'élèves en difficulté sont souvent appelés « dispositifs pédagogiques ».

Le philosophe Agamben (2007) propose dans son ouvrage *Qu'est-ce qu'un dispositif?* un parcours philosophique sur cette notion. Agamben discute les travaux de Michel Foucault et les références de la théologie chrétienne pour proposer sa propre perspective. En effet, Michel Foucault discute cette notion dans le prolongement de ce qu'il a reçu des travaux de son enseignant Hyppolite, s'appuyant lui-même sur Hegel. Dans sa réflexion philosophique sur la religion, Hegel parle de la religion positive comme ensemble de rite, de croyances imposés et intériorisés par un individu à un moment donné de son histoire. La positivité porte une double dimension sociohistorique, d'un côté, et d'intériorisation par les individus eux-mêmes, de l'autre (Agamben, 2007, 14-15). Cette notion de positivité, chère à Hyppolite, amènera celle plus foucauldienne du dispositif. Selon la définition foucauldienne issue d'*Histoire de la Sexualité*, un dispositif est « un ensemble hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions règlementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropique ; bref du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif » (Foucault, 1976, 300). Le terme dispositif amène la double idée de « disposer » quelque chose dans l'espace, le temps et les relations, et « mettre à disposition » cet agencement. Les dispositifs se saisissent du vivant et tente de les administrer. Ils se caractérisent surtout par les agencements et les articulations qui s'établissent entre ces éléments. Pour Agamben, « le lien qui rassemble tous ces termes c'est le renvoi à une économie, c'est-à-dire à un ensemble de praxis, de savoirs, de mesures, d'institutions, dont le but est de contrôler et d'orienter – en un sens qui se veut utile - les comportements, les gestes et les pensées des hommes. » (Agamben, 2007, 28). Foucault « se propose d'enquêter sur les modes concrets par lesquels les positivités (ou les dispositifs) agissent à l'intérieur des relations, dans

²⁴ J'aborde au chapitre 4, la notion de dispositif de recherche « plié » sur l'intervention sur ces dispositifs pédagogiques.

les mécanismes et les jeux de pouvoir » (*id.*, 17). Dans une perspective clinique, il y aurait aussi à penser comment ils agissent à l'intérieur des relations, dans les mécanismes et les jeux de construction du savoir tel que peut-être l'a plus envisagé le philosophe Ian Hacking (2002).

Les dispositifs pédagogiques étudiés ici participent d'une nouvelle administration pédagogique et d'une tentative « *d'accrocher les adolescents décrocheurs* », de les « *inscrire dans un parcours* ». Si des dispositifs pédagogiques spécifiques sont mis en place dans ces écoles et dans les quartiers, c'est parce que quelques-uns échappent. Ils mobilisent, alors, de nouvelles dispositions institutionnelles. Pour prolonger et discuter l'approche de Michel Foucault sur les dispositifs, Agamben revisite la théologie chrétienne de l'oikonomia, l'idée de dispositio, mais aussi le travail d'Heidegger sur la Gestell (appareil qui dispose de l'homme). L'Oikonomia, en grec, signifie l'administration de la maison (« oikos »), au sens d'une administration pratique. Ce terme fut utilisé par les théologiens chrétiens pour traiter de la question de la Trinité (comme incarnation, administration du Salut et rédemption). Agamben pense que cette distinction, ce dispositif de l'oikonomia, a produit une césure dans la pensée et le langage entre Dieu Etre et Action, entre ontologie et praxis (*id.*, 25). En latin, c'est le terme dispositio qui vient dire « la gestion salvique par la providence ». Cette idée de Salut n'est pas sans lien avec ce que nous avons déplié précédemment sur la lutte et la guerre contre le décrochage scolaire. La mobilisation générale semble dire avec évidence : « *il faut le sauver !* ». André-Pierre Gauthier propose, dans un travail récent sur l'enseignement catholique, une analyse très fine de cette question du Salut et de la vision salvatrice de l'éducation (Gauthier, 2015). Il me semble que ses recherches peuvent éclairer, au-delà de l'enseignement catholique, des formes contemporaines de « théologie de Salut ». Les dispositifs de sanction dans les institutions seraient à mon avis des analyseurs possibles de cette question.

Un dispositif pour Michel Foucault est une « formation qui a un moment donné a eu pour fonction de répondre à une urgence ». En cela et toujours selon Foucault, le dispositif est de nature stratégique, c'est-à-dire qu'il intervient de façon « rationnelle et concertée » dans les rapports de force. Ainsi le dispositif est inscrit dans un jeu de pouvoir et lié à une ou des bornes de savoir. Donc : « c'est ça le

dispositif, des stratégies de rapports de force supportant des types de savoir, et supportés par eux ». Le dispositif pensé comme « activité de gouvernement doivent », selon Agamben, « impliquer un processus de subjectivation. Ils doivent produire leur sujet. » (*id.*, 27). Il précise : « J'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter ; de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants. » (*id.*, 31). Je noterais ici, le fait que l'école pourrait participer d'une forme de dispositif qui produit un sujet au sens d'Agamben, celle d'élève. Les dispositifs pédagogiques et éducatifs produisent à leur tour un sujet, serait-ce celui de décrocheur scolaire ? N'y-a-t-il pas là une proximité avec la théorie de la mésinscription d'Alain-Noël Henri ?

J'ai trouvé, dans la littérature grise de l'éducation ou dans des productions de journées d'étude, cette tentative récurrente de faire un état des lieux des dispositifs et des offres éducatives liées au décrochage scolaire. Catherine Blaya (2010) tente cette démarche en menant une comparaison européenne. Elle s'intéresse plutôt aux initiatives étatiques. La note de synthèse produite par Rémy Thibert, pour le compte de l'IFE traduit aussi cette quête et sa complexité, nommant sa synthèse *Diversité des approches, diversité des dispositifs* (2013). Comme je le disais, il est assez aisé de classer les initiatives autour des décrocheurs, à travers trois catégories. A partir des définitions préalables, cela m'amène à considérer ces dispositifs pédagogiques selon plusieurs aspects : les organisations, les équipages, les leviers pédagogiques et les éléments de langage.

SYNTHESE ANALYSE DES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES			
Les organisations	Dispositifs internes	Dispositifs externes	Hybridations
Les équipages	Enseignants	Travailleurs sociaux, animateurs et psychologues	Enseignants / Travailleurs Sociaux / Animateurs de réseaux
Projets Leviers pédagogiques	Tutorat Démarche de projet	Activités éducatives Accompagnement indiv. Démarche de projet	Concertation Démarches de projet co-portées
Eléments de langage	Différenciation pédagogique Individualisation	Confiance Estime de soi Citoyenneté Remobilisation	Partenariat / Réseau / Maillage Pluridisciplinaire

3.2.2 Dispositifs internes à l'Education Nationale : des actions ciblées aux projets d'établissements rénovés

Tout d'abord, un certain nombre de démarche pédagogiques ont été mises en œuvre à l'Education Nationale à l'interne des établissements et parfois en partenariat avec des associations. Les innovations au sein de l'Education Nationale sont nombreuses sur la période que couvre mon travail de recherche. Certaines, comme le travail par projet interdisciplinaire ou le tutorat individualisé ont même été récemment intégrées à la réforme des collèges. Des journées de l'innovation pédagogiques sont dédiées à ces questions et permettent une rénovation progressive des pratiques institutionnelles. A partir des dossiers étudiés lors du jury de la Fondation de France, j'essaierai plutôt d'en donner les lignes directrices.

Ces dispositifs internes traitent le décrochage scolaire « de l'intérieur » avec l'hypothèse que c'est d'abord la pratique enseignante qui est le levier majeur de prévention du décrochage scolaire. Ces équipes travaillent principalement sur des classes spécifiques, la démarche de projets et la mise en place d'un tutorat individualisé. Jacques Méard, du laboratoire DATIEF, a mis en valeur tous ces dispositifs potentiels existants dans le texte ou préexistants d'anciens textes, mais continuant à être mobilisés ou encore ne relevant d'aucun texte. Les collèges transforment et remanient de dispositifs internes à l'école (DRI, ateliers relais, etc.) pour les adapter aux besoins des adolescents décrocheurs. Je ne chercherai pas ici à les décrire toutes. De même, je ne reviendrai pas ici sur les travaux nombreux sur la manière dont à l'intérieur de l'établissement une action à destination d'adolescents en difficulté scolaire peut devenir un lieu de mise au banc ou d'« externalisation déguisée ». C'est une des raisons des disparitions des classes pour décrocheurs, au profit de dispositifs décloisonnés plus « inclusifs ».

Nous pourrions aussi discuter des projets où l'embauche d'un éducateur spécialisé (ou autre expert aux compétences spécifiques) est souvent présentée comme le professionnel ad hoc pour s'occuper des décrocheurs. Voici par exemple, une description dans l'un des projets :

« L'éducateur spécialisé référent du projet aura aussi pour mission de proposer des solutions individualisées, du suivi éducatif, de mettre en place du lien entre tous les partenaires et tout cela dans un objectif de résultat évaluable et concret. (...) »

L'éducateur spécialisé référent du projet aura aussi pour mission de proposer des solutions individualisées, du suivi éducatif, de mettre en place du lien entre tous les partenaires et tout cela dans un objectif de résultat évaluable et concret. (...) »

Nous sommes scandalisés de voir ces jeunes dans les rues, sans pouvoir leur apporter une véritable aide. L'établissement avec ses personnels, passe beaucoup de temps pour effectuer du suivi. Certains enseignants ne comptent plus leur temps. Nous pensons qu'un éducateur spécialisé pourrait vraiment nous aider et permettre à certains jeunes de passer le moment difficile de l'adolescence avec l'idée d'un projet professionnel. »
[Document interne, extrait d'un dossier consulté, non annexé]

Les pratiques culturelles développées dans les projets sont souvent l'occasion d'un spectacle ou d'une présentation qui montrent un lien possible avec les parents, avec le village ou le quartier. La restauration de l'image dégradée n'est pas que celle des élèves individuellement dans leur rapport à l'école. Elle est aussi l'image d'un établissement : « sa réputation » pour le dire simplement. Le diagnostic des établissements scolaires est souvent un diagnostic lié aux ressources ou fragilités économiques du territoire plus qu'au profil des adolescents.

« L'absence d'un véritable dynamisme économique et le relatif éloignement de zones urbaines ne permet pas l'attractivité du secteur. » (Dossier 204).

« Le collège -, construit en 1970 se situe à. La ville et les bourgades environnantes ont connu un déclin économique important au cours des années passées. Les industries textiles, la brasserie, la verrerie, pour n'en citer que quelques-unes, ont aujourd'hui disparu. Le taux de chômage actuel approche les 20% contre 10% dans le reste du département. Le contexte économique caractérise une population collégienne composée d'une part de catégories socio-professionnelles favorisées en hausse régulière mais non majoritaires, et d'autre part de CSP défavorisées dont le taux est supérieur aux références du bassin d'emploi et de formation du département et de l'académie. (Source PARME). De ce fait, de nombreux enfants vivent dans des conditions matérielles, affectives, éducatives, culturelles, marquées par la grande pauvreté. »

« Contexte d'hémorragie des effectifs, d'image extrêmement dégradée, d'instabilité des équipes et de grande violence. » [Document interne, extrait d'un dossier consulté, non annexé]

J'ai souvent été interpellé en lisant les dossiers de la Fondation de France par cette dimension de l'identité de l'établissement. On peut faire une corrélation forte entre le diagnostic d'une image dégradée de l'établissement scolaire et le souci de retravailler sur un projet d'établissement attirant pour les adolescents mais aussi qualifiant pour l'extérieur. Il y a à travers ces démarches pédagogiques par projet et par activité la recherche de liens extérieurs pour donner à voir autre chose des élèves et du collège. Dans un dossier, le principal du collège signale un premier niveau d'action sur le climat de violence et les liens avec l'environnement et la famille, pour ensuite se centrer sur les difficultés scolaires.

Notons le passage d'une pédagogie différenciée dans la classe à une pédagogie différenciée dans l'établissement. Cette différenciation des propositions, des lieux et des temps est retravaillée dans les projets d'établissements. Dans cette gamme, à l'attention des décrocheurs, en plus des classes à projet et des modalités d'accompagnement personnalisé en tutorat on retrouve des dispositifs interne/externe tels que ceux décrits préalablement. Le tutorat et l'individualisation de la prise en charge deviennent les axes centraux de la pédagogie développée. Le décrocheur est entendu comme un élève qui a des besoins individuels et d'une attention spécifique. La pédagogie différenciée, devient pédagogie personnalisée et individualisée, que des séances de tutorat et de « coaching » viennent soutenir. Dans la gouvernance de projet, cela passe par des espaces de concertation d'équipe qui permettent d'échanger sur cette situation individuelle.

La relation aux parents est abordée comme un lien, une invitation et assez rarement approfondie et précisée. L'abord de la question parentale dans le lien au décrochage est finalement assez peu analysé et argumenté dans ses enjeux. On retrouve l'utilisation de la mallette des parents dans quelques collèges.

3.2.3 Dispositifs hors l'école : externalisation ou tiers-lieu ?

Comme je le précisais plus haut, la montée en puissance de la catégorie « décrochage scolaire » dans les politiques publiques a ouvert un nombre grandissant d'initiatives d'associations ou de services municipaux proposant des projets d'accueil d'élèves exclus, d'adolescents repérés comme absentéistes, ou

d'autres dispositifs de remédiation. Je qualifie ces projets de dispositifs externes, quand bien même ils peuvent s'inscrire dans un partenariat avec les écoles et les collèges. Les associations d'éducation populaire professionnalisées s'emparent de ce nouveau terrain pour ouvrir des espaces alternatifs d'accompagnement d'adolescents hors l'école. Sur certaines villes, les Dispositifs de Réussite Educative (loi cohésion sociale 2005) sont devenus les chefs d'orchestre de ces accueils d'élèves exclus ou des lieux d'accueil d'élèves décrocheurs. Sur le département de la Seine Saint-Denis, cette dynamique préventive et éducative a même fait l'objet d'une convention appelée ACTE entre Education Nationale, la Préfecture et le Département. Cette convention a permis de soutenir le développement de projets déjà existants et d'en initier de nouveaux (Le Fil Continu, La Persévérance, etc.).

Certains projets, déposés à la Fondation de France, sont aussi des projets initiés par des Centres Sociaux, des associations sportives et culturelles sans être forcément en lien direct avec des établissements scolaires. Ces acteurs du territoire perçoivent un besoin, entendent l'inquiétude des parents et des jeunes eux-mêmes quant à leur scolarité. Une équipe de prévention spécialisée définit son projet aux côtés des décrocheurs comme :

« Offrir un espace de ressources intermédiaire assurant un rôle de tiers entre le jeune en difficulté scolaire et sa famille et/ou son environnement scolaire. L'objectif est de permettre l'expression des difficultés et la co construction avec la famille et les acteurs potentiels d'un projet d'action. (...) Les intervenants éducatifs sont en ce sens un relais intermédiaire neutre indispensable. Leur connaissance des jeunes, de leurs familles, du territoire et des acteurs et de la perception qu'ont les jeunes des différents acteurs est fondamentale. » [Document interne, extrait d'un dossier consulté, non annexé]

Beaucoup de projets à destination des adolescents décrocheurs énoncent la nécessité d'un travail sur l'estime de soi et d'un travail sur le système familial. C'est à ces deux niveaux que l'on retrouvera l'aide psychologique. Les psychologues, comme les éducateurs spécialisés, sont embauchés sur des projets nouveaux redonnant place à une psychopédagogie ou à une psychologie des apprentissages jusqu'ici un peu oubliée. Des associations du secteur de la

psychologie interculturelle proposent des partenariats aux Programme de Réussite Educative ou aux collèges. Rares sont les actions destinées à l'analyse des pratiques des équipes enseignantes. L'espace du travail sur les pratiques étant plutôt confié aux chercheurs et abordé comme méthodologie de recherche.

D'emblée, ce qui frappe c'est le paradoxe entre l'apparente variété de ces actions (nom, portage, format) et les similitudes des outillages et des démarches utilisées. D'ailleurs, au gré de ma recherche et de ma participation au jury de la Fondation de France, j'ai perçu certains *effets de mode* dans les outils utilisés, les sociologues mobilisés ou même les professionnels adéquats pour les projets. En 2012 par exemple, nous avons vu apparaître dans les nombreux dossiers, des activités avec des sophrologues et autres professionnels du corps et de la gestion du stress. Les Canadiens, à travers le YMCA de Montréal et les travaux sur la persévérance scolaire, offrent une palette d'outils et de démarches qui constituent presque un dispositif clef-en-main. Dans leurs reconversions, les plannings familiaux ont développé une méthode de groupe de parole spécifique qu'ils ont proposées aux établissements scolaires, comme modalité d'apprentissage des compétences psychosociales et facteurs de bien-être des adolescents.

Pour Guy Coq, le troisième lieu éducatif émerge dans un souci de complément ou de soutien à l'école ou la famille, en cherchant à quitter une critique systématique de ces deux instances (Coq, 1994). Avec d'autres chercheurs, dont Philippe Meirieu, il a procédé à l'écriture d'une charte du Tiers-lieu éducatif afin d'en définir les contours, mais aussi la nécessité²⁵. Même s'ils sont aujourd'hui sollicités par les collèges, à la recherche de relais sur les territoires et s'ils s'envisagent comme des Tiers Lieu Educatif, ces dispositifs font aussi l'objet d'un regard critique de l'Education Nationale et de certains chercheurs dénonçant justement « l'externalisation ».

²⁵ <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/tiers-lieu.htm>

3.2.4 Dispositif hybrides ou transversaux : le paradigme du maillage

Il existe enfin des dispositifs plus transversaux que je nommerai « hybrides ». Ces dispositifs sont inscrits dans un partenariat avec un établissement scolaire, parfois nommés dans le projet d'établissement. Le parcours de l'élève reste sous la responsabilité du chef d'établissement. Les accueils éducatifs de jour jusqu'ici pensés dans le cadre du champ de l'insertion sociale et professionnelle (espaces dynamiques d'insertion en Ile de France) deviennent des lieux d'accueil pour des plus jeunes, prenant une coloration somme toute un peu différente étant donné l'âge du public et les enjeux liés aux apprentissages. Entre 2010 et 2013, force est de constater que les projets externes à l'école ont diminué. Une circulaire de la rentrée 2011 interdit les exclusions temporaires externes, et donne un cadre législatif aux exclusions internes et aux démarches de responsabilisation dans le cadre de sanctions éducatives. Cette circulaire génère un renouvellement dans les pratiques institutionnelles et les partenariats des collèges avec les associations, redonnant plus de place aux collèges dans le pilotage du parcours des élèves.

Le décrochage se révèle, ici, comme objet commun de l'éducation. Au fil de mon travail les notions de territoires et de réseaux ont émergé fortement. Elles sont devenues des configurations centrales lors de mes interventions. Elles se sont présentées comme des analyseurs intéressants des nouvelles économies éducatives. En tant qu'il échappe au seul projet d'une institution qu'est l'école, le décrocheur devient l'objet commun d'un possible travail ensemble. Il devient l'occasion d'apprendre à se connaître, voire se reconnaître sur un territoire ; dans les pratiques différenciées.

Groupe de parole ados. « Poursuite de l'animation du groupe de parole créé en 2009, réunissant 20 élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème} du Collège -. Ce groupe aborde tous les sujets liés à la vie scolaire. Les collégiens travaillent avec un groupe de citoyens de « l'université populaire » de -, traitant de la déscolarisation, afin de trouver des solutions aux problèmes posés et de les proposer aux équipes pédagogiques du collège. » [Document interne, extrait d'un dossier consulté, non annexé]

Je pense, cependant, qu'en devenant un objet-commun, il court le risque de « faire illusion » et de ne pas permettre la rencontre attendue. Je l'ai parfois vécu au sein même du jury de la Fondation de France, dans ces moments d'échange autour des projets.

Comment définissons-nous chacun le décrochage ? Les besoins de l'adolescent et des professionnels concernés ? Un chef d'établissement s'exclame : « Ce n'est pas comme ça qu'on va les raccrocher ! Cela ne sert à rien ça ! ». Cette personne commente le projet d'un accueil éducatif de jour ASE/PJJ et dit : « On en a eu des « comme ça », il faut les imposer aux enseignants, les éducateurs ne disent pas tout. »

- Peut-être ces adolescents ont-ils besoin d'être ces adolescents ont-ils besoin d'être à distance, de faire une pause et d'aller dans un autre collège après ?

- Ah non, ça veut dire que l'école ne joue pas son rôle.

- Le problème avec ces lieux-là c'est qu'ils ne sont pas en lien avec l'école, et que les gamins arrêtent d'y aller aussi.

Etrange déni, me semble-t-il ! Si ces gamins sont hors les classes c'est aussi parce qu'ils en ont été exclus par voie disciplinaire et que quelques soient les désirs de scolarisation pour tous, ça ne fonctionne pas, ça dysfonctionnait. » [Carnet de terrain, notes non-retranscrites et annexées]

En écrivant, je prends conscience d'un désir profond des pédagogues de se cantonner exclusivement à la scolarité, comme si le processus éducatif ne pouvait s'envisager ailleurs et autrement. L'hypothèse de la mésinscription langagière d'Alain-Noël Henri trouve ici une formulation de la manière suivante : il vaut mieux qu'ils soient à l'école comme décrocheurs nommés, plutôt qu'ils n'y soient pas et deviennent invisibles. Encore une fois, la question de la capacité des adultes à supporter, au sens de la soutenir et de la traverser, la séparation se pose.

3.3 DES « ADOLESCENTS DECROCHEURS » AUX DISPOSITIFS EDUCATIFS ET PEDAGOGIQUES

3.3.1 Dispositifs pédagogiques et complexes d'équipe

Toutes les interventions menées dans le cadre de ma recherche rejoignent des équipes qui se préoccupent du décrochage adolescent et qui cherchent à enrayer ce processus. Ce signifiant « décrocheur scolaire », nous l'avons vu dans les chapitres précédents, recouvre des réalités multiples. Les aléas des adolescents avec l'institution scolaire poussent les professionnels à questionner leurs pratiques et à inventer de nouveaux lieux de type ateliers relais ou accueils éducatifs de jour, aux abords ou « hors l'école ». C'est souvent dans cette effervescence pédagogique, ou au contraire parce qu'elle rate et que sa mise en œuvre est plus délicate, que les chefs d'établissements sollicitent une intervention et un soutien externe *pour* l'équipe. Dans le cadre de ma recherche, la mise en œuvre de ces dispositifs de formation ou d'intervention, m'a plutôt amené à rencontrer les vulnérabilités adolescentes d'un point de vue pluri-focal. Ce sont les espaces des réseaux, des équipes éducatives et des dysfonctionnements institutionnels qui se sont présentés à moi et dans lesquels j'ai été à mon tour impliqué par l'intervention. Outre les stages de formation ou les sessions menées avec les enseignants ou les éducateurs, j'ai été sollicité par d'autres associations ou structures pour collaborer à des projets de recherche ou pour mettre en place des « accompagnements ». Cette variation des configurations institutionnelles ne conduit pas à faire, ipso facto, une sociologie ou une clinique de l'adolescent-décrocheur, mais plutôt à considérer la pluralité des influences et des jeux interinstitutionnels dans lesquels sont pris les adolescents et les professionnels, qu'ils soient enseignants, éducateurs ou travailleurs sociaux. Alors que beaucoup de recherche sur le décrochage scolaire ont ciblé leur attention sur les adolescents, ma recherche m'a conduit aux adultes.

Sans revenir sur l'ensemble des pratiques et des courants qui inspirent les démarches empiriques et cliniques en Sciences de l'Education, je souhaite aborder maintenant quelques repères épistémologiques et méthodologiques, qui sous-tendent ma démarche d'intervention, tels qu'ils ont été élaborés au fil de mon travail de doctorat. Force est de constater que c'est l'expérience de l'intervention et

en parallèle ma formation comme clinicien-chercheur à l'Université qui m'ont conduit à formaliser progressivement ces repères de recherche en situation d'intervention.

Il s'agit, pour moi, de considérer les équipages de professionnels liés à des dispositifs pédagogiques comme des complexes institutionnels et groupaux. J'emploie à dessein le terme complexe, non pas au sens du complexe d'infériorité ou de ce qui serait en difficulté, mais au sens d'un complexe sportif. Il s'agit de penser un « ensemble » constitué de ressources, mais aussi d'organisations et d'agencement de ces ressources. J'ai aussi choisi cette notion de complexe d'équipe en écho au texte des *Complexes Familiaux* de Lacan (1938). A travers ce texte proposé à Henri Wallon, pour l'*Encyclopédie Française* Lacan porte une lecture sur la famille au-delà d'une simple triade père-mère-enfant. Elle ouvre justement la complexité de la famille, de ses agencements symboliques et de ce fait même de ses envers. Ce parallèle n'est pas sans lien avec la manière dont les adolescents décrocheurs, s'ils interrogent les repères d'une famille traditionnelle revendiquée par les professionnels, interrogent aussi les repères et les formes d'une institution traditionnelle. De même qu'il y aurait des formes modernes de la famille, il y aurait des formes modernes des institutions et des fantasmes qui les fondent et les agitent. Les dispositifs pédagogiques inventés pour les décrocheurs, les équipes d'enseignants, au-delà de l'institution scolaire (vécue comme l'« Institution Ecole »), constituent des petits groupes qui permettent d'envisager autrement l'identification à l'Idéal institutionnel. Pour Éric Laurent, commentant les travaux de Lacan, c'est bien la constitution de ces petits groupes d'activité qui ont ouvert une autre voix : celle de l'analyse des fantasmes des enfants, ou des participants au groupe Balint. Quels que soient les discours sur l'institution qui se délite et s'efface, il n'y a pas d'enfant sans institution. « L'enfant va avec une institution, c'est la famille ou c'est ce qui vient à la place : la bande, la rue, la loi de la jungle, s'il le faut. Les institutions –si l'on prend ce terme en un des sens du terme d'institution de « ce qui s'établi » - les institutions prennent le relais dans leurs multiplicités des formes si complexes que la famille a pu prendre. » (Laurent, 1991, 11).

« Être une équipe » constitue une réalité matérielle et physique quotidienne pour les équipes instituées. Ces équipes instituées sont définies par l'institution à la fois comme appui « étayant et contenant », par la définition des rôles, des tâches, des missions de chacun et bien souvent par l'Idéal qu'elle propose, mais aussi comme garante et limitante. Il y a à l'œuvre dans le travail d'équipe un jeu de confrontation d'implicites personnels et collectifs, conscients et inconscients. Les professionnels ont chacun leurs attentes et leur demande de reconnaissance. Ils abordent l'« équipe-actuelle » avec leurs expériences (comparaisons et aller-retour avec d'autres vécus dans d'autres équipes ou institutions). Ils participent à une vie d'équipe prise dans une histoire institutionnelle et des enjeux relationnels. Lors de l'intervention, je considère que, comme tout groupe, une équipe a, à travers le temps et les expériences partagées, construit une dynamique relationnelle et affective qui nécessite des espaces de régulation. Les espaces d'analyse de la pratique proposés en intervention permettent à l'équipage en question d'explicitier et de mettre au travail ces intérêts en tension. Florence Giust-Desprairies (2003) envisage l'intervention comme un travail d'élucidation. Elle mobilise la pensée d'Aulagnier et de Castoriadis dans sa pratique d'intervention et dans son étayage théorique. Moins centrée sur les enjeux de l'institutionnel, elle prolonge la notion de signification sociale imaginaire de Castoriadis et propose celle d'*Imaginaire Collectif*. Ce concept me sera très utile pour analyser mes propres interventions.

Par ailleurs, en référence aux travaux de Jean-Pierre Pinel, j'envisage ces équipes à travers trois dimensions : groupale, institutionnelle et organisationnelle (Pinel, 2001, 143). Pour Pinel, ces différentes dimensions mobilisent des fantasmes, des identifications nouvelles et des remaniements des enveloppes psychiques au sein du groupe. Trois pôles en tension mobilisent un travail d'équipe et de l'institution : le pôle historique et affectif (Vie d'équipe), le pôle organisationnel (Travail d'équipe) et le pôle projectionnel (Je-nous-ils). Ces polarités agissent souvent de manière latente et nécessitent une élaboration, un travail d'explicitation. Je proposerai, à partir de mes dispositifs, d'en envisager une nouvelle : la dimension territoriale. Je la préfère au terme partenarial et environnemental. Je rajouterai cette dimension externe à l'équipe et à l'institution qui l'amène sans cesse à penser son altérité et son ipésité dans son rapport au dehors. Ces frontières sont parfois concrètes et réelles, mais peuvent être aussi symboliques et

imaginaires. Je pense, ici, aux échanges avec les professionnels sur les rapports école-famille, où à la manière dont se tissent les partenariats autour des adolescents décrocheurs scolaires. Les professionnels vivent leurs institutions comme traversées et travaillées par cette réalité territoriale. Les décrocheurs y participent. C'est une réalité prégnante aujourd'hui dans les pratiques quotidiennes, mais aussi dans les constructions imaginaires que le clinicien ne doit pas ignorer.

Il y a, me semble-t-il, aujourd'hui un autre dualisme entretenu dans le champ propre des approches cliniques qui serait le dualisme symbolique/imaginaire, désarticulant les scènes et les nouages au réel. Autrement dit, oubliant le réel auquel se cognent les professionnels. J'aimerais mettre cette question épistémologique et méthodologique au travail ici, tant elle fait écho au lieu du désarrimage qu'une clinique peut parfois survaloriser en désarticulant le fantasme et l'imaginaire, de la réalité à laquelle elle s'accroche, comme si cela n'était qu'une affaire de processus interne du sujet. S'il est entendu que l'espace psychique groupal se maille sur la trame des fantasmes internes et de l'imaginaire collectif (Kaes, 2002 ; Giust-Desprairies, 2003), mon hypothèse s'appuie sur l'idée que les dynamiques d'une institution, d'une équipe éducative ou d'un dispositif pédagogique dépendent aussi d'un autre élément organisateur : celui de la rencontre avec les adolescents eux-mêmes, ou de son corolaire l'absentéisme. Si du côté du lien social ils sont nommés décrocheurs, les adolescents dont il est question ici semblent générer des « accrocs » relationnels dans l'équipe et générer des mouvements contre-transférentiels mobilisants (Gavarini, 2017b). Dès lors il ne s'agirait pas de considérer forcément les conflits comme des symptômes d'un travail éducatif défaillant, mais peut-être comme un travail éducatif qui fait son chemin. L'équipe peut être abordée dans ses processus relationnels intersubjectifs d'un côté et dans ses dynamiques organisationnelles de l'autre, sans justement les opposer d'emblée.

3.3.2 Approche clinique des processus interprétatifs et travail de pensée dans les équipages

Malgré une demande grandissante d'analyse des pratiques dans les établissements scolaires, les cliniciens qui animent les supervisions ou des groupes

d'analyse de pratique semblent exprimer quelques interrogations quant aux conditions de mise en œuvre de ces dispositifs et à leur pertinence. L'intervention telle que je la conçois, s'appuie sur une clinique du « penser ensemble » ou du travail de la pensée qui prend en compte les complexités institutionnelles, organisationnelles, mais aussi les identifications en jeu dans la mise en œuvre de ce type de dispositifs pédagogiques. Cette clinique du travail d'équipe et de l'interinstitutionnel n'est pas seulement dans une perspective d'analyse du plaisir ou de la souffrance des professionnels au travail. L'équipe est abordée ici comme « machine à interpréter », en tant que les professionnels rencontrent ces adolescents décrocheurs et s'adresse à eux. La dynamique interprétative dans l'équipe au travail a constitué mon terrain d'observation et de questionnement. Ce n'est pas seulement au sens de l'ethnométhodologie, une implication des acteurs eux-mêmes, mais le recueil au sein des équipages (qu'ils soient équipes instituées, concertation ou réseau partenarial) de la manière dont ces adolescents décrocheurs sont au travail dans la parole ou les non-paroles des éducateurs. Par les dispositifs d'intervention, j'ai été attentif à la manière dont ces équipages travaillent, pensent leurs liens aux adolescents, nomment les difficultés, oublient ou dénie des éléments de la vie de l'adolescent, transforment ces relations. Ce sont ces processus interprétatifs des professionnels qui m'ont intéressé.

Cette réflexion a été très fortement appuyée par un groupe de préparation de journées d'étude avec des formateurs du GRAPE²⁶. Ces deux journées d'études ont fait l'objet d'une publication dans la *Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, dirigée par Françoise Petitot : « Penser et travailler ensemble. Désir d'équipe, désir d'éthique » (2011). J'avais repéré lors de ces journées, des métaphores intéressantes parlant de ces dynamiques d'équipe : « du bateau et de la navigation dans la tempête », « du chevalier inexistant », et même d'un « village gaulois ». Ces métaphores ont cherché à dire la pluralité des processus à l'œuvre dans le travailler ensemble. Elles sont venues interroger les effets du contexte actuel sur l'inscription

²⁶ Groupe de Recherche et d'Action Pour l'Enfance et l'adolescence. Association d'orientation psychanalytique proposant des journées d'étude, des groupes de travail et des formations aux professionnels de l'éducation et du travail social. Sa revue *La Lettre de l'Enfance et de l'Adolescence*, dont Françoise Petitot fut longtemps sa rédactrice en chef, a été largement diffusée dans le secteur social. Je remercie ici Isabelle Ferment de m'avoir associé à ce travail. Sous sa conduite, je dois dire que les échanges avec Françoise Petitot, Franck Gautret, Anne-Edith Houel et Clarisse Gosselin autour de ce travail d'équipe a été passionnant et vivant.

de l'équipe dans un projet, une éthique et des référents théoriques communs. Elles ont parlé aussi à leur manière des dynamiques intersubjectives à l'œuvre dans le « travailler avec », et le « travailler pour ». Dans la suite de ce que nous avons déjà avancé, c'est comme si les équipes elles-mêmes se sentaient mésinscrites. Cette notion d'ensemble a été définie par Anne Edith Houel, psychanalyste, comme « Je-Nous », et situant le récit, les récits comme ce qui pourrait être la nature « des voilures qui soutiennent la direction » (*id.*, 97) des équipes et des services éducatifs et sociaux. De fait, prendre soin du Je-Nous (entendu comme « genou ») c'est prendre soin des articulations. Comme le dit Franck Gautret, psychanalyste engagé lui aussi dans cette journée d'étude, c'est d'un côté penser le cadre éducatif du travailler ensemble et de l'autre « les interstices du cadre, les entrelacements du cadre, ses complémentarités ».

Je n'avais pas vraiment anticipé, au départ, le fait que cette clinique du travail de pensée d'équipe était articulée fortement à la capacité du « travailler ensemble avec les adolescents décrocheurs ». Ce n'est que progressivement que j'ai perçu la potentialité de recherche que constituait ce matériau. Au-delà des contenus formels des interprétations, j'ai centré mes analyses sur les conditions de production de ces interprétations. Ce qui a plutôt attiré mon attention c'est la capacité « à » interpréter. Ce sont les mouvements d'autorisation et d'interdiction propres aux professionnels liés aux situations de rencontre des adolescents décrocheurs. Si Jacques Marpeau (2000) parle de relation éducative comme « *jeux de place* », il serait intéressant de comprendre quels types d'actes et d'interactions produisent le processus éducatif et la réaffiliation scolaire. Disons que les adultes ont du mal à interpréter les agirs adolescents au sens de comprendre, mais aussi de traduire ce qui se joue. Ce que j'ai abordé comme un conflit d'interprétations s'est ensuite révélé pour moi comme une panne. En sciences humaines, on parle plus facilement de l'analyse des représentations que de l'analyse des processus interprétatifs. Peut-être l'approche de l'interactionnisme symbolique et ma formation clinique me conduisent au-delà du champ des représentations que se font les adultes des adolescents, particulièrement ici ces professionnels éducateurs ou enseignants. Au-delà des représentations, parce qu'il s'agit bien d'appréhender ce qui leur est adressé à partir de ces représentations, ce qui est « pratiqué » voire fabriqué.

Mon hypothèse de la panne des interprétations s'appuie sur une l'idée d'une lecture entravée (pour reprendre les termes de ma collègue Ilaria Pirone), mais aussi sur une mise en difficulté de la lecture. Selon le psychanalyste Philippe Lacadée : « quand échoue le processus de traduction, le processus de nomination, surgit le trouble de la conduite comme formation de l'inconscient plus longue, plus continue que ne l'est le symptôme freudien. Là où le symptôme opère un nouage entre le signifiant et le corps, une pratique de rupture condamne le sujet à vagabonder, loin de toute inscription signifiante l'ancrant au champ de l'Autre. Cette pratique peut aussi prendre la place d'un acte –d'un trouble du comportement- par lequel le sujet tente de se séparer de l'Autre, en refusant d'en passer par la parole et les semblants qu'ils dénoncent. » (2007, 30) A partir du moment, où ce décrochage scolaire n'est plus qu'une question de défaillance de contenu ou de compétence, mais une altération des contenants, c'est le travail de l'interprétation qui est lui-même attaqué, car c'est bien dans le lien et dans un lieu que s'adresse le travail interprétation de l'enseignant, de l'éducateur, etc. Je propose, en articulation au concept de mésinscription adolescente, de questionner la mésinterprétation du processus éducatif.

Le décrochage s'entendrait comme un lien éducatif en/au négatif, mésinterprété.

3.3.3 Recherche « avec » et recherche-intervention

Alors que j'ai travaillé aux côtés d'équipes pédagogiques dans des établissements scolaires ou que je suis intervenu comme formateur-clinicien auprès d'équipes souhaitant mener des ateliers sur leurs pratiques, mon travail pourrait être assimilé, trop rapidement il me semble, à la démarche de recherche-action²⁷ ou rangé du côté des recherches collaboratives. Deux ouvrages récents, *Enquêter ou intervenir ?* et *L'analyse institutionnelle des pratiques* coordonnées par Gilles

²⁷ J'ai conduit des recherche-actions et ne conteste pas cette démarche à laquelle j'ai été formé. Il me semble que l'on abuse de cette terminologie oubliant que la recherche-action est portée par un collectif d'acteurs ou de praticiens-se-faisant-chercheurs, accompagnés par un tiers universitaire, voire formateur ou accompagnateur reconnu à cette place. Il me semble qu'il faut s'interroger : à qui appartient la question de recherche et l'énonciation de ses résultats ?

Monceau (2014, 2017) font état de cette réflexion sur l'intervention, ses dispositifs et ses effets sur la recherche. Les recherches impliquées, « recherches avec » selon Monceau, présentent des approches méthodologiques aux références épistémologiques parfois éloignées les unes des autres. La conduite de collectifs et la création d'espace de réflexion constituent cependant la base de ces démarches.

Ces recherches s'appuient parfois sur des analyses de pratiques, qui elles-mêmes prennent des formes et des usages divers selon les modalités proposées par les orientations psychanalytiques, psychosociales ou plus sociologiques. Comme le montrent les travaux de Blanchard-Laville, mais aussi les réflexions et ouvrages de « l'école lyonnaise » (Roussillon, 1977), ces analyses de pratiques s'appuient sur des repères théoriques et des mises en œuvre multiples. Cette diversité existe au sein même du champ des approches cliniques en Sciences de l'éducation. J'ai été marqué, lors du 3^{ème} colloque international CLIOPSY : « L'analyse des pratiques : transmission, professionnalisation, recherche » (2010) organisé à l'Université Paris 5, de cette hétérogénéité des démarches et des dispositifs. Les interventions ont confirmé le déploiement de ces pratiques dans le secteur de la formation initiale des enseignants et des travailleurs sociaux. Elles continuent à être des outils de travail des équipes et institutions de l'éducation et du soin, voire dans de lieux moins familiers de ces pratiques comme l'entreprise. C'est ainsi que Gilles Monceau questionne ce foisonnement de pratiques sous la formule « nouvelle donne ou nouvelle mode » (2017, 11).

Je le disais plus haut, à propos des travaux de recherche présentés à la Fondation de France, les dossiers sont souvent présentés sous la terminologie de recherche-action, là où je parlerais de recherche collaborative, voire de recherche associant des professionnels. Mes propres interventions interrogent ces points de convergence et de complémentarités entre la recherche-action et l'approche clinique de l'intervention et de la recherche. Comme Gilles Monceau, cité plus haut, Antoine Kattar identifie l'évolution des pratiques d'intervention en écho à ces nouveaux paramètres sociétaux. Formé initialement aux principes, et aux méthodologies de la psychosociologie, il montre comment ses réponses à ces nouvelles demandes institutionnelles ont évolué à la faveur de sa formation clinique d'orientation psychanalytique (Kattar, 2011a, 2011b). Pour ma part, je me suis

particulièrement appuyé sur les apports de Laurence Gavarini qui articule dans ses travaux une clinique du sujet à une clinique du social. Par ailleurs, la participation au séminaire de Jean-Pierre Pinel sur la question des dispositifs, pendant deux années, m'a aussi permis d'élaborer au fil des séances la manière dont j'ai mené ces groupes à partir de la demande plurifocale des sujets, des équipes et des institutions.

Laurence Gavarini dans un article : « L'Institution des sujets. Essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines » (2003), propose de revisiter les fondements de l'analyse institutionnelle et de la socioanalyse à la lumière des évolutions de la recherche sur les institutions, mais aussi de son expérience de l'intervention. S'inscrivant dans la lignée des travaux de Lourau et Castoriadis, elle propose une articulation renouvelée entre sociologie et psychanalyse. « Le contenu même de l'idée d'institution des sujets oblige à travailler au cœur d'une tension où il s'agirait de penser une sociologie des subjectivités ou une psychanalyse du lien social » (*Id.*, 72). Elle montre comment au gré des interventions, mais aussi peut-être au fil de leurs butées les travaux sociologiques ont traversé plusieurs types de conceptions de l'institution. Une première approche liée au contexte politique et à une lecture marxiste mettait en évidence l'institution dans ses formes oppressives, s'intéressant à l'institution totale et aux processus d'aliénation produits. La socioanalyse s'intéresse aux rapports de domination et de pouvoir dans les institutions vécues comme fortes et aliénantes. Pour Rémi Hess, par exemple, « l'institution est ce qui reproduit les rapports sociaux dominants au sein d'une organisation et d'une collectivité. » (1975, 26). L'hôpital psychiatrique et l'Eglise, et à certains égards la famille, ont constitué des institutions type de ces analyses. Peut-être l'analyse et les discours récurrents sur « la fin des Institutions » est-elle l'expression d'une nostalgie, assez paradoxale finalement, de la disparition de ces structures du pouvoir à combattre. L'approche proposée au démarrage de la socioanalyse est alors une approche marxiste de l'institution comme on peut la trouver dans certains ouvrages de Castoriadis.

Au gré des interventions socioanalytiques et des travaux de ses initiateurs, la définition même d'institution a tendance à se déplacer. L'intervention socioanalytique se découvre révélatrice de résistances, de non-dit et du transfert

institutionnel des acteurs. Le concept d'analyseur institutionnel se façonne progressivement. Cette seconde approche de l'institution, tient à une conception moins holiste et plus dynamique, envisagée dans une perspective plus conflictuelle et mouvante. Elle est largement développée par Lourau et Castoriadis qui, pour Laurence Gavarini, ont amené à aborder l'institutionnel dans ses dimensions cachées. L'institution est entendue comme la dialectique permanente entre l'instituant et l'institué (Castoriadis, 1965).

La notion d'intervention renvoie souvent à une certaine conception de l'intervention socianalytique, qui repose sur un dispositif laissant place à divers niveaux d'implications des acteurs dans l'institution. Elle est souvent perçue comme une analyse institutionnelle, référence importante dans le champ de l'intervention (Monceau, 2017). A ce titre, les dispositifs d'intervention à visée de recherche mis en œuvre dans le cadre de ma thèse ne peuvent pas être considérés comme des analyses institutionnelles ou des interventions socianalytiques. Au-delà du fait qu'il ne s'agit pas de mon ancrage théorique, ces interventions sont plutôt liées à des dispositifs pédagogiques ou des pratiques, mais qui n'engagent pas explicitement, au départ en tout cas, une transversalité telle qu'elle est pratiquée en analyse institutionnelle. Mes dispositifs d'intervention sont liés à une partie de l'institution. Il est d'ailleurs intéressant de noter, que les décrocheurs interrogent, une partie de l'institution, et d'une certaine façon scindent l'intervention, lui rende difficile l'accès à l'autre partie de l'institution, dont on pourrait dire provisoirement qu'elle est « décrochée ». Selon les cas, l'effet de mise au travail à partir d'une partie seulement de l'institution a des répercussions structurantes ou défensives sur l'ensemble de l'institution.

Sans forcément procéder à une rupture de conception, à travers ces réflexions entre instituant et institué, entre institution et plus subjectifs c'est presque une troisième conception qui se dessine. Pour Laurence Gavarini, la rencontre avec la psychanalyse, et particulièrement avec une pensée de l'imaginaire dans la production des significations et des pratiques, a été ici déterminante pour dépasser les premières approches dualistes de l'institution. L'institution peut aussi s'envisagée en tant que signification et réinscrite dans son articulation au processus de subjectivation. Ici Laurence Gavarini qualifie à la suite de Castoriadis, «

d'instance symbolico-imaginaire », le trait d'union marquant les points de jeu et de chevauchement entre subjectivation et institution. Elle invite à considérer l'institution du sujet dans les plis du subjectif et du social « c'est-à-dire de la manière dont les significations sont intériorisées et/ou rejetées par les individus, dont elles font ou non nos identités communes » (2003, 77).

L'intervention ne se considère plus seulement comme « l'analyste » institutionnel, mais envisage la scène institutionnelle comme le lieu d'une complexité intersubjective, collective et sociale. Notons, d'ailleurs les évolutions terminologiques de socianalytique, puis la proposition socioclinique, et en y introduisant un – pour parler d'intervention socio-clinique. L'intervention clinique, telle que je l'envisage ne se situe pas, en effet dans une considération dualiste de l'institution/ individu telle qu'elle peut être pensée par la sociologie classique ; ni même dans le dualisme Imaginaire/Symbolique telle qu'envisagée par une clinique séparant d'un côté le sujet de l'Inconscient et de l'autre celui du social ou de la pratique. J'essaie plutôt d'envisager le nœud du subjectif et du social, les articulations, les mailles structurantes. Comme le propose Jean-Pierre Pinel, « on pourrait rapprocher le concept d'institution interne à celui d'appareil à signifier et à interpréter proposé par Freud, ou d'appareil à penser les pensées formulées par Bion. L'intériorisation de cet appareillage institutionnel procède de mécanismes d'introjection et d'identification effectués d'abord au sein de la famille, puis dans les groupes et les institutions secondaires » (2002, 111).

J'ai choisi le terme recherche en situation d'intervention pour nommer les modalités de travail qui ont été les miennes durant le doctorat. Le terme générique de recherche-intervention est proposé par Marcel pour recouvrir une diversité d'approches tels que la recherche-action, l'analyse institutionnelle ainsi que d'autres formes d'interventions. « La recherche-intervention en sciences de l'éducation se définit comme une démarche en lien avec une demande sociale, formalisée à des degrés divers (pouvant aller jusqu'à une commande). Cette démarche globale se traduit par une interdépendance fondatrice de la recherche et de l'intervention, interdépendance qui n'exclut pas, simultanément, l'autonomie relative de chacune des deux sphères » (2016a, 15). Le champ proposé par Marcel est large. Il rassemble les recherches « en » et « pour » l'éducation, afin de discuter leurs

fondements scientifiques et leurs méthodes. Mes travaux se trouvent, de fait, inscrits dans la thématique des « recherches avec » (Monceau, 2017) en tant qu'ils ne sont pas des démarches d'enquête, mais des interventions. Je pense, toutefois, qu'il convient ici de préciser que mon orientation psychanalytique marque une inscription singulière dans ce champ large tant au niveau de l'approche de l'intervention que celui de la recherche. Au fond, ma position analytique teinte le dispositif, sa conduite et la place de ce que les chercheurs de la Recherche-Intervention appellent le "chercheur-intervenant". Outre l'approche clinique comme réflexivité sur le système de relation dans lequel est impliqué le chercheur, et comme réflexivité sur les effets du dispositif de recherche, la clinique d'orientation psychanalytique est aussi pour moi un champ théorique mobilisé pour l'analyse faisant place à l'Inconscient, et ses manifestations.

Marcel donne une place importante à la fonction critique dans la recherche-intervention. Il définit l'objectif émancipateur comme « un déplacement entre une place initiale au sein de l'espace social à laquelle l'acteur se trouve assigné vers une place nouvelle, plus juste et correspondant davantage à ses aspirations ». (2016b, 223). Dans cette même perspective, Broussal situe la recherche-intervention du côté de l'accompagnement du changement et des effets émancipateurs de la recherche. Il situe la recherche comme démarche ayant des effets d'intervention. Même si elles ne s'opposent pas et possèdent des modalités méthodologiques similaires, il me semble que je me situe dans une autre logique. La notion de conduite de changement est selon moi à appréhender avec prudence à la lumière des nouvelles économies groupales et institutionnelles. Le changement est devenu une modalité managériale et une injonction capitaliste. L'innovation pourrait bien lui emboîter le pas. Du coup, je porte à ce sujet une position "basse" qui situe l'intervention du côté d'un cadre et d'une mise au travail, et peut-être moins dans une velléité affirmée de changement et d'émancipation. Quant à savoir les effets de cette mise au travail, s'ils seront du côté d'un changement ou d'un remaniement. C'est, pour le clinicien, une autre affaire ! Les effets de l'intervention peuvent être aussi du côté d'une conscientisation, d'une formalisation, d'une consolidation, d'une ruse ou d'une fabrication²⁸. C'est bien dans cette perspective qu'il me faut maintenant préciser

²⁸ Je reviens sur cette question au terme du Chapitre 7

comment j'ai fait des processus interprétatifs des équipages le terrain non seulement de mes interventions, mais aussi de ma recherche.

3.3.4 La potentialité de l'intervention pour la recherche clinique en Sciences de l'Education

La recherche-intervention est, pour moi, une pratique de la recherche qui s'appuie sur un rapport contractuel entre une organisation et un chercheur, inscrit chacun à une place différente et avec une visée spécifique. C'est d'ailleurs peut-être cette différence qui permet qu'ils trouvent un espace conjoint de questionnement, de recherche et d'élaboration. Chacun contribue à sa manière à ce travail et participe d'une co-construction des résultats de l'intervention, mais pas forcément des résultats de la recherche. Le trait d'union entre recherche et intervention, explique leur distinction et leur intrication, qui paradoxalement constituent la potentialité de ma démarche. Je me situe assez aisément dans la définition de Fablet de la recherche socio-clinique : « Dans les recherches socio-cliniques il s'agit en effet d'appréhender les modes de fonctionnement et les pratiques éducatives spécifiques des organisations, établissements et/ou services, investigués ». (Fablet, 2004,45). Ma recherche socio-clinique s'appuie sur des démarches d'intervention diverses. Mon approche clinique, bien que soucieuse de la co-construction, telle qu'on me l'a transmise dans la méthodologie de la recherche-action, ne reste pas naïve et silencieuse sur les enjeux de cette réflexivité et sur son négatif. Il me semble d'ailleurs que l'apport même de la pensée et de la posture clinique au sein des dispositifs d'intervention est de tenir une place d'analysant au sein de cette co-élaboration et de pouvoir proposer parfois quelques interprétations de ce projet pris dans ses limites ou ses butées.

Chaque fois singulière, l'intervention tente de prendre en compte cette pluridimensionnalité par les aménagements et les cadres que propose le clinicien-chercheur ou que lui impose « la situation psychanalytique » pour reprendre le terme de Bleger. Winnicott (1956) définit le « setting » comme « la somme de tous les détails de l'aménagement du dispositif. ». Dans la continuité théorique de ce concept winnicottien, Bleger applique le terme de ce qu'il nomme « situation psychanalytique », à « l'ensemble des phénomènes inclus dans la relation

thérapeutique entre l'analyste et le patient » (Bleger, 1979, 255). Cette situation comprend des phénomènes qui constituent un *processus*, lequel est l'objet d'étude, d'analyse et d'interprétation. Elle comprend également un *cadre*. Ce cadre est fait d'invariants et de constantes, à l'intérieur duquel le processus lui-même a lieu. Bleger préfère d'ailleurs garder la notion de cadre institutionnel²⁹ et de parler de dispositif pour l'intervention. C'est peut-être ici un point d'articulation à considérer entre les dispositifs pédagogiques rencontrés et le dispositif d'intervention proposé. J'ai déjà appréhendé, plus haut, l'analyse d'Agamben de cette notion de dispositif. Elle nous sera tout aussi utile pour analyser l'enjeu des dispositifs pédagogiques autour du décrochage scolaire que ceux liés à la mise en œuvre d'un dispositif de recherche-intervention. En sciences humaines, le terme de dispositif a émergé pour qualifier à la fois une forme de recherche et une des dimensions de la recherche. En effet, le dispositif de recherche se distingue d'un protocole expérimental ou même d'un outil de recherche par sa plasticité et sa mobilité (Lochard, Soulez, 2003, 149). L'intervention n'est pas seulement du côté de la pensée et de l'élaboration théorique. Dans des aspects pratiques et matériels, elle demande au clinicien d'anticiper, de proposer des lieux, des temps, des manières de travailler. Elle convoque l'inventivité du clinicien, sa capacité « managériale » au sens du management winnicottien.

Un des éléments fort de mon apprentissage du travail de la recherche avec mes collègues de l'équipe clinique de l'éducation et de la formation au CIRCEFT Paris 8 tient à la notion de dispositif de recherche comme manière d'aborder le terrain et à ce que cette méthode recèle comme potentialité d'analyse et de réflexivité. Le clinicien-chercheur lorsqu'il pratique l'intervention répond, non seulement d'une demande qui lui est adressé, mais aussi des configurations intersubjectives, collectives et institutionnelles dans lesquelles il va devoir mettre en œuvre cette intervention. Le répondant ainsi proposé et le dispositif d'intervention clinique façonné dépendent fortement de ces configurations. L'intervention, parce qu'elle se pose aux côtés de dispositifs pédagogiques et

²⁹ En relisant ce texte il y a 2 ans pour un cours je me suis aperçu que nous laissons souvent dans l'ombre le vrai concept de cet article : le monde fantôme ! C'est un point fondamental, qui est complètement indispensable pour penser le cadre et le dispositif et de dégager leurs fonctions.

d'équipes constituées, est aux prises avec une complexité de géométries subjectives, collectives et institutionnelles. C'est ce qui constitue selon moi la *répondance* du dispositif. Être répondant, ce n'est pas « répondre pour l'autre, c'est lui prêter un répondant face à l'épreuve » (Sibony, 2000, 162). Dans ses recherches auprès des adolescents en grande difficulté, et des professionnels de l'éducation, Laurence Gavarini s'appuie sur cette idée de René Kaës d'un « répondant absent » (Gavarini, 2017b, 83). Elle évoque dans deux articles l'émergence de ce concept de répondant au fil de ses recherches. En 2013, elle met en discussion ce reproche récurrent fait à Françoise Dolto d'inviter les adultes à parler aux enfants et de répondre à leurs questionnements sexuels. Pour Laurence Gavarini, Dolto « engageait surtout les adultes à répondre au sens de répondre de soi, de sa position d'adulte » (*id.*, 83). Dans un second article sur le contre-transfert, Laurence Gavarini montre comment « l'embarras, voire l'impuissance et la souffrance de certains professionnels à tenir une place et même leur fonction, face à ces élèves » l'ont conduit à mobiliser cette notion de répondant. Kaës définit le répondant comme « un sujet ou un ensemble de sujets qui reçoit, accueille et soutient nos questions sur ce que nous sommes et devenons » (Kaës, 2015, 17). Cette notion de répondant permet d'envisager la responsabilité du clinicien-chercheur « du possible qui passe par nous » (*id.*, 114), qui s'inscrit, non plus seulement dans un contre-transfert anticipé, mais dans la direction d'un dispositif d'intervention dans le transfert mettant au travail la demande des professionnels et de l'institution.

Le dispositif d'intervention est, pour moi, polymorphe et chaque fois singulier. Il se caractérise par sa malléabilité, et donc par l'inventivité du clinicien-chercheur. Cette approche mobile et dynamique de l'intervention est souvent assimilée à un « bricolage », et rassure peu la rigueur scientifique sur la comparativité des matériaux. Cette limite, qui rend en effet la comparaison cavalière, offre une possibilité de percevoir de manière associative des processus complexes et inconscients. Penser la recherche clinique à partir des dispositifs, de leurs cadres et remaniements, constitue la démarche commune à des modalités différentes présentées ici : analyse des pratiques, intervention au collège, formation, observations. « Par bonheur », nous dit Devereux, ce qu'on appelle les « perturbations » dues à l'existence et aux activités de l'observateur, lorsqu'elles sont correctement exploitées, sont les pierres angulaires d'une science du comportement

authentiquement scientifique et non – comme on le croit couramment – un fâcheux contretemps dont la meilleure façon de se débarrasser est de l’escamoter » (1980, 29-30). La pensée clinique s’élabore autant du côté du chercheur, de sa démarche, que de l’objet en lui-même. Elle déplace les frontières entre chercheur et objet de recherche et met en difficulté la notion même de scientificité telle qu’elle peut être idéalisée.

L’observation a été pour moi une observation flottante et parfois participante. Pour Winnicott, l’observation clinique ne s’envisage pas seulement dans la prise en compte du seul développement de l’individu, mais plutôt dans l’appréhension de l’organisation individu-environnement, qu’il nomme « set-up » (Winnicott, 1969). Les adolescents dont je me suis préoccupé interrogent les capacités des adultes qui s’en occupent, ils déposent dans les équipes des questions, des conflits intrapsychiques qui se réactualisent sur la scène de l’équipe ou de l’institution. Les travaux de Winnicott ont fortement mobilisé mon écoute et mon travail au côté des professionnels à partir de la prise en compte de l’environnement et du setting des adolescents qui les préoccupaient. Dans *Jeu et Réalité*, Winnicott (1975, 55) donne le ton de la relation de l’individu au monde conçue comme un espace de jeu qui permet l’accès à la réalité. Dans son ouvrage *la Nature Humaine* (1990), qui regroupe ses cours sur le développement de l’homme, Winnicott donne quelques précisions sur sa définition de la nature humaine se dessine autour de trois dimensions : la réalité intérieure, la réalité extérieure et une aire intermédiaire d’expérience. Il parle bien d’expérience (« experiencing » en anglais), qu’il qualifie plus loin comme « *ce qui est éprouvé* » (1990, 186). Cette expérience se noue dans une relation entre l’intérieur et l’extérieur. La nature humaine a d’ailleurs selon l’auteur pour tâche essentielle de maintenir la différence et les frontières entre l’intime et le dehors, tout en gardant les tenants liés. Déjà se dessine une certaine manière de concevoir l’accès à la réalité. « Je me hasarde à avancer qu’il existe un état intermédiaire entre l’inaptitude du petit enfant à reconnaître et à accepter la réalité et son aptitude croissante à le faire » (*id.*, 171). J’ai conscience que cette conception du développement de l’enfant et de la place des adultes, marque ma manière de penser les espaces et la relation éducative. Winnicott, par sa façon d’envisager la déprivation et la manière dont l’enfant en vulnérabilité psychique sollicite son environnement pour qu’il soit suffisamment bon, amène à montrer la

continuité du lien psychique entre un sujet et son environnement. Winnicott travaille cette notion d'espace transitionnel à travers le jeu qui semble être une des formes de cette transitionnalité.

Ce qui m'intéresse dans une approche clinique de l'intervention c'est le cas où le clinicien se fait objet malléable, objet. Le dispositif se présente selon moi comme la possibilité médiatrice d'une rencontre, d'une expérience commune. Les incidences du dispositif d'intervention sur l'institution et les organisations peuvent alors être élaborées et prises en compte. Pour moi, cela se traduit très concrètement par le désir au-delà des groupes d'analyse de la pratique de pouvoir participer à des temps de travail, de prendre des temps d'immersion dans les établissements scolaire, des rencontres informelles avec d'autres enseignants que ceux inscrits dans le groupe d'analyse de la pratique. C'est la raison pour laquelle les ateliers ou séquences d'analyse des pratiques ne sont qu'un élément du dispositif d'intervention et ils peuvent être complétés dans la visée de recherche, mais aussi dans une certaine potentialité clinique par une démarche d'observation et par l'engagement dans d'autres espaces formels (réunions, entretiens à visée de recherche) ou informels (repas, présence sur l'institution). Par rapport à la démarche clinique et à la place de l'intervenant-chercheur dans la conduite des groupes d'analyse des pratiques. Peut-être est-ce là un point qui pourrait être discuté dans le champ des approches cliniques en Sciences de l'Education : c'est le rapport du clinicien à l'institution et la manière dont il considère les interstices (Roussillon, 2009, 179) des séances d'analyse de la pratique dans sa démarche clinique, mais aussi dans sa démarche de recherche. Ce « dehors » du groupe d'analyse de la pratique se traduit par les échanges informels en préalable à la séance ou à la fin de la séance, mais aussi des moments de passage et de présence dans les couloirs de l'institution. Il peut s'agir aussi des invitations à des réunions en amont ou en bilan de la mise en place des dispositifs.

Mon questionnement méthodologique est aussi à mettre en perspective avec mon statut de départ, et son évolution au cours de ma thèse. Certains chercheurs balayent trop rapidement cette question des « positions enchevêtrées » entre l'intervention clinique et la recherche, par la réponse de la rupture épistémologique. Ces clivages et ces ruptures qui sont mobilisées pour clarifier les positions, ne

correspondent pas vraiment à la façon dont s'est déroulé mon travail de thèse. J'ai construit mon approche de recherche à travers trois influences : celle initiée en DHEPS et en Master de « praticien-devenant-chercheur », l'initiation à la démarche clinique d'orientation psychanalytique et la recherche collaborative. Si ces trois dimensions ont permis un parcours riche et une mise au travail des questions de recherche, elles ne sont pas sans poser de questions sur les modalités de restitution de la recherche et de production des données de celle-ci.

La clinique d'intervention ne produit pas des données mais elle est la résultante d'une expérience, elle produit des processus, des effets et des analyses. Le clinicien chercheur analyse ces expériences et ces processus ; et au gré de son travail propose de les comprendre et d'en saisir éventuellement de nouvelles interprétations. Cette manière de travailler et de se laisser travailler permet d'appréhender de manière singulière des processus par ailleurs délicats à analyser ou souvent points aveugles de la recherche. Selon Claudine Blanchard-Laville, « il est possible d'imaginer des dispositifs d'investigation nouveaux et féconds dans le cadre de l'approche clinique, tout en respectant des exigences de rigueur tout à fait nécessaires dans une démarche de recherche » (2005, 10).

Mon travail comme clinicien chercheur est d'abord un engagement dans une intervention socio-clinique qui porte des effets de recherche. Mes interventions se sont construites et pensées, d'abord à partir de la demande et de son élaboration avec les professionnels concernés. Chaque intervention proposée a son propre cadre, ses propres questions et ses propres modalités de production de savoirs (que l'on pourrait qualifier d'effet de recherche). Mon travail de recherche clinique s'est poursuivi, en amont des interventions, à côté et dans les interstices des interventions. Il s'agit d'un travail de recherche dans un autre temps logique, articulé à d'autres enjeux. En cela, je ne pense pas que le dispositif d'intervention est plié sur le dispositif de recherche. « La clef se trouve dans la nécessité de ne pas confondre les effets locaux du dispositif de recherche-intervention (comme l'éventuelle amélioration d'une situation) et les enseignements plus généraux que la recherche peut apporter » (Monceau, in Marcel, 2016a, 222). Pour Monceau, c'est en croisant les différents résultats exportables de diverses interventions qu'une recherche socio-clinique « peut véritablement enrichir les connaissances

académiques sur les transformations sociales dans lesquelles les sujets que nous sommes sont impliqués » (id., 222).

**PARTIE II : INTERVENTIONS ET
ANALYSE CLINIQUE DU
DECROCHAGE SCOLAIRE**

INTRODUCTION PARTIE 2

Cette partie est dédiée aux terrains de l'intervention, à leur présentation, à la manière dont se sont mises en place ces interventions et aux analyses qui ont pu se construire à partir de ces terrains. Il n'est pas toujours aisé de suivre le fil des élaborations des chercheurs qui articulent une intervention et une recherche clinique, tant le dispositif clinique d'intervention est entremêlé avec le dispositif de recherche. L'élucidation du chemin parcouru d'une clinique d'intervention aux résultats de la recherche me semble déjà être, en soi, un des matériaux pour l'analyse. Je n'ai pas proposé ici un dispositif de recherche modélisé et réitéré sur chaque terrain de l'intervention. A la faveur d'un principe éthique et clinique, je considère que les interventions se sont mises en place à partir de la demande, de la rencontre et d'une négociation avec mes interlocuteurs. Je considère l'intervention comme étant chaque fois singulière et malléable au regard des demandes, mais aussi à la faveur de l'élaboration du complexe transférentiel dans lequel est pris le clinicien-chercheur. Je propose donc dans les chapitres suivants une présentation et une analyse séparée de chaque terrain d'intervention. Cela me paraît essentiel même s'ils présentent parfois des redondances ou des angles communs d'analyse. J'ai donc choisi de présenter, au début de chaque chapitre, le point de départ de chaque intervention et la façon dont elle s'est négociée à partir d'une commande institutionnelle, d'une demande de professionnels et/ou de propositions que j'ai pu faire. Le décrochage génère de l'incompréhension, un sentiment d'impuissance ou un désir d'agir des professionnels. Le clinicien se met au travail, à partir de l'écoute des tensions entre demande, besoin, et désir. Ces dimensions sont elles-mêmes mises au travail à des niveaux divers : singuliers, groupaux, institutionnels. Il s'avère alors nécessaire de comprendre le sens de telles demandes d'accompagnement et le désir de changement adressé au clinicien-chercheur. C'est « de là » qu'il anticipe et crée un dispositif (des cadres, des temps, un rythme, etc.) qui lui semble être répondant. C'est ce que Rouchy (2006, 2008) nomme « le contre-transfert anticipé », manière dont le clinicien « rêve » et anticipe le dispositif d'intervention avant qu'il ne se mette en place.

Même si l'on trouve dans les dispositifs groupaux des configurations communes (collectif de professionnels, analyse de la pratique) ce n'est donc pas à partir de la reproductibilité et la comparativité des procédés de recherche que l'on trouvera les bases d'un modèle d'analyse. Chaque terrain a contribué à une élaboration clinique associative et progressive pour la recherche. Dans ces jeux entre dispositifs pédagogiques, dispositifs d'intervention et dispositifs de recherche, s'ouvre une voie pour l'analyse des écarts entre le contre-transfert anticipé du démarrage de l'intervention et sa clôture, entre la demande-commande initiale et l'attente à la fin d'une intervention. Par ailleurs, j'ai choisi d'organiser l'ordre de la présentation de ces terrains de recherche comme un focus progressif : d'un premier terrain de recherche externe à l'école lié à une intervention aux côtés de référent PRE (au chapitre 4), un second reprenant les territoires de l'éducation dans une articulation dedans/dehors de l'école (au chapitre 5), puis enfin à une intervention plus circonscrite dans l'espace d'un établissement scolaire (au chapitre 6). Au moment de la rédaction de la thèse, ce choix de présentation permet aussi de montrer les butées communes sur la question du décrochage adolescent dans des configurations groupales et institutionnelles différentes.

Comme je le disais dans l'introduction générale, l'écriture du dernier chapitre est plus tardive. Le Chapitre 7 retrace de manière récapitulative comment, depuis une place de clinicien-chercheur et d'intervenant-formateur, se sont progressivement élucidées mes hypothèses de recherche. J'ai mené les dispositifs d'intervention entre 2010 et 2015. Période à la suite de laquelle j'ai traversé certaines difficultés d'élaboration et de formalisation de mon travail. Il m'a fallu du temps pour faire de ce temps mort de la thèse et de mes inhibitions à écrire des éléments pour penser ce travail du lien éducatif et les déliaisons en jeu dans le décrochage scolaire. En revenant sur les hypothèses de départ, ce chapitre cherche à marquer une rupture pour élaborer théoriquement le négatif des terrains de recherche ou un certain nombre d'éléments se présentant comme répétitifs et redondants. Il s'agit pour moi de penser le décrochage comme modalité de lien et de remaniement dans l'entrée en adolescence, tout en prenant en compte le travail du négatif à l'œuvre dans ce que je qualifie de mésinscription.

*

Les Chapitre 4 à 6 mobilisent un ensemble de matériaux de la recherche. Ce rapprochement d'éléments hétérogènes procède tantôt de verbatim saisis en situation, tantôt de récits écrits de pratiques amenés en séances par les participants. Ces écrits produits par les participants ont été intégrés aux journaux d'atelier. Les matériaux mobilisés peuvent aussi être extraits de mes propres notes d'après-coup et des élaborations qu'elles m'ont inspirées. J'ai choisi de présenter ces éléments de manière chronologique au fil des interventions et de les faire dialoguer, sans m'arrêter chaque fois sur le travail interprétatif tel qu'il s'est déroulé en séances. Mon analyse articule narration, contextualisation, analyse en situation et réflexivité d'après-coup.

Afin d'aider le lecteur à s'y retrouver dans la variété des matériaux utilisés lors de mes recherches, j'ai organisé les annexes par intervention. En début de partie, un texte reprend pour chaque intervention le type de matériaux disponibles et précise s'ils ont été retranscrits ou non.

Je souhaite préciser, maintenant, la manière dont j'ai mis en forme ces matériaux dans l'écriture des chapitres qui suivent. J'ai choisi le présent de l'indicatif pour retranscrire les observations afin de mettre le lecteur en situation d'implication dans la scène observée. L'usage du présent permet aussi de donner à entendre une concertation ou un échange en construction. Chaque extrait du verbatim des entretiens et des observations de séance est entre « ... » et en italique lorsqu'il est dans le corps du texte. Les citations extraites des écrits de professionnels sont présentées dans un texte décalé, jouant sur les marges et la typographie. J'essaie chaque fois de situer le contexte et le type de matériau mobilisé. Les références entre parenthèses renvoient aux annexes dans lesquelles les matériaux sont retranscrits (notes des carnets de terrain ou entretien retranscrit).

CHAPITRE 4 : LES PROGRAMMES DE REUSSITE EDUCATIVE : ENJEUX, INJONCTIONS ET PARCOURS

4.1 ATELIERS D'ANALYSE DES PRATIQUES DES REFERENTS DE REUSSITE EDUCATIVE

4.1.1 Mise en place d'un atelier de recherche à partir des pratiques

L'association Profession Banlieue³⁰ accompagne depuis plusieurs années, sur la Seine-Saint-Denis, la demande de municipalités ou de professionnels pour la mise en œuvre d'espaces de qualification et d'échanges sur les pratiques dans le champ de la politique de la Ville. A la demande de Profession Banlieue³¹, j'ai conduit un atelier *sur* les pratiques, maillant une analyse des pratiques, un travail de réflexion thématique et un atelier d'écriture. Ce dispositif a réuni une douzaine de référents PRE du 93 entre 2011 et 2012. Commanditaire de cette action de formation, Profession Banlieue partait de l'hypothèse que les apports des acteurs de terrain mis au travail dans le cadre d'un « *dispositif accompagné* » *pouvaient apporter un regard inédit et renouveler la mise œuvre de la politique de cohésion sociale de 2005* »³².

Un premier travail de recherche-action sur l'analyse de parcours et des pratiques des PRE dans le département du 93 avait été mis en œuvre par Profession Banlieue avec le CERAS³³ (Messika, 2010). Ce travail semblait avoir laissé un reste et une insatisfaction sans qu'il soit clairement identifié ou nommé. Je comprendrai plus tard que le travail mené avait révélé une fracture dans le groupe, quant aux représentations des pratiques autour de ladite réussite éducative. Les séances de

³⁰ <http://www.professionbanlieue.org/>

³¹ Je remercie ici Isabelle Ferment sans qui ce lien ne se serait pas fait. Elle a aussi accompagné à cette période, comme directrice du centre de formation GRAPE, la mise en place de ce dispositif de formation, sa négociation comme dispositif de recherche et des espaces d'échange sur sa conduite.

³² Cf. Chapitre 1.

³³ <http://www.ceras-projet.org/>

travail ont révélé, au-delà du texte de référence de la loi de cohésion sociale de 2005 et de ses prescriptions, des conceptions différentes des PRE quant à leur pilotage à la mise en place des équipes de réussite éducative³⁴ (types de professionnels présents, fiches de poste), à la composition des équipes pluridisciplinaires de soutien³⁵, au rôle et de la place du référent. Tout au long de la conduite de cet atelier avec les référents, j'ai dû soutenir l'explicitation des conceptions qui sous-tendent ces pratiques, et des choix opérés par chaque ville (équipe présente), en aidant à ne pas considérer ces pratiques comme évidentes. Finalement, même si les missions des programmes de réussite éducatives sont communes, leur déclinaison concrète est variable selon les territoires. Les modalités d'actions des équipes de réussite éducative peuvent être très hétéroclites d'une ville à l'autre, voire antagonistes quant à la manière de penser la place des référents dans le maillage éducatif, dans la mise en place d'action éducative et dans l'accompagnement des parents par exemple.

Ces ateliers sur les pratiques ont été pensés comme un lieu et un temps donné pour, d'abord, aborder en groupe des faits et des événements du quotidien des participants, liés à l'accompagnement d'enfants, d'adolescents, de leurs parents, des familles dans le cadre des dispositifs de réussite éducative. Il s'agit bien de partir du vécu des acteurs et de leurs questions pour construire progressivement des outils d'analyse et de nouvelles hypothèses de travail. Cette démarche intègre le contexte, les missions, les points de difficulté et les ressources de chaque professionnel.

Ma démarche a consisté, au démarrage, en l'installation d'un cadre de travail avec ses invariants en termes de forme, de durée, de régularité et de règles communes pour la conduite du travail. Chaque participant est invité à proposer une situation de la pratique au groupe. Il amène cette situation parce qu'elle fait question, qu'elle a laissé des traces psychiques ou qu'elle est peut-être restée en souffrance. Il ne s'agit pas d'une étude de cas d'un enfant ou d'une personne

³⁴ Nous parlerons ici d'équipe de réussite éducative (ERE) pour les équipes internes au PRE.

³⁵ Nous parlerons d'équipe pluridisciplinaire de soutien pour les réseaux et les concertations interinstitutionnelles constituées autour de l'enfant.

accompagnée au sens où il s'agit bien de travailler sur une situation précise contextualisée. Souvent, les adolescents décrocheurs sont « parlés » en séance dans le registre de la causalité. Quand je présente le dispositif, j'insiste sur le fait que l'analyse de la pratique ne « causalise » pas et ne cherche pas forcément à expliquer. Elle permet de parler d'un ensemble de facteurs (psychologiques, relationnels, sociaux, etc.), des contextes particuliers. Bien sûr, c'est une visée de travail. L'expérience me montre qu'il faut soutenir les professionnels pour qu'ils puissent arriver à faire le récit des situations et les aider à dire la manière dont ils lisent et interprètent ces situations. Souvent, nous le verrons dans les pages qui suivent, le modèle d'analyse des situations, qu'ils ont en tête, est fortement prescrit par les modalités législatives, et la manière de penser l'enfant dans un réseau et dans un parcours. Je montrerai à travers ce chapitre comment ces règles de départ se sont aménagées, et comment l'écrit a pris place tant dans les ateliers.

Lorsque Jean-Pierre Pinel présente les consignes qu'il donne lors de ses groupes d'analyse clinique de la pratique dans l'article *Enseigner et éduquer en institution spécialisée : clinique des liens d'équipe*, il commente : « Ces consignes inscrivent d'emblée la problématique des liens comme objet de travail princeps en maintenant une part d'indécidabilité quant aux localisations et aux sources des dysfonctionnements. Autrement dit, ce dispositif indique explicitement qu'il prendra nécessairement un caractère d'intervention clinique auprès de ce groupe spécifique que constitue l'équipe, sans mésestimer l'impact de la psychopathologie sur l'économie des praticiens » (2001, 143). J'ai conscience en lisant ce commentaire de Jean-Pierre Pinel, que je ne situe pas la dimension clinique au même endroit. Ou disons que le contrat posé avec l'équipe n'est pas tout à fait le même et ouvre de ce fait, une forme de mise au travail des liens et de la pratique différente. Mon intervention auprès des professionnels s'est centrée d'abord sur la préoccupation d'interroger leurs pratiques dans un dispositif donné, le PRE, accueillant des adolescents en difficulté scolaire. Au fil de l'intervention, il est devenu important pour moi d'articuler mon écoute et mon travail interprétatif à une visée d'élaboration et de (dé)construction de la pratique. Cette façon de procéder a à voir avec mes enracinements théoriques et ma formation, mais aussi je pense avec un style clinique issu de ce parcours. D'ailleurs, cette façon d'être n'est pas

étrangère à mon goût prononcé pour la clinique winnicottienne du Squiggle Game par exemple.

Les statuts de ces professionnels des PRE, leurs cadres de travail sont souvent précaires, et se caractérisent par un important turn-over dans certaines municipalités. Ce groupe de travail mensuel a été l'occasion de partages entre intervenants comparant leurs dispositifs, mais aussi entre « référents qui démarrent » et « référents plus expérimentés ». Au fil des séances, ces échanges sur les pratiques des équipes PRE semblent avoir joué un rôle de transmission. Lors de la première séance³⁶, nous avons décidé collectivement que ces temps d'ateliers sur les pratiques débuteraient par la présentation d'une équipe PRE, de son fonctionnement et d'une situation d'accompagnement. Les membres du groupe ont, en effet, exprimé le souhait « *d'un lieu de recul, d'échange avec d'autres référents pour ne pas s'engouffrer dans les difficultés et de ne pas s'y perdre* ». Chacun choisissait avant de venir à la séance, le parcours d'enfant ou d'adolescent qu'elle souhaitait exposer au groupe et « mettre au travail ». Le récit de cette situation permettrait au groupe d'élaborer en deux temps : d'abord, sur la situation en elle-même, puis sur ce qu'elle permettait de penser de manière plus générale quant aux pratiques en PRE. Par cette réflexion collective, les participants pouvaient ainsi appréhender au mieux les situations du quotidien, et tenter d'ajuster leur place. Nos échanges ont montré rapidement l'implication forte de chaque professionnel dans ces situations de familles ou d'adolescents en grande difficulté. Cette façon de me situer à l'interstice entre analyse et construction de la pratique a été une manière de répondre de ce qui m'a été donné d'entendre et de travailler avec les professionnels. Y répondre de là où je pouvais me faire clinicien à leurs côtés, de là où nous pouvions aussi nous mettre au travail. Les animateurs de groupe d'analyse de la pratique nomment finalement assez peu les liens qu'ils nouent avec le groupe d'analyse de la pratique et la manière dont les groupes les convoquent à une certaine place. Les dispositifs envisagés alternent entre des moments d'une analyse clinique des pratiques liés à la déconstruction et au « dégagement » des professionnels dans leur relation d'accompagnement, et l'expérience d'un « penser et travailler ensemble » par la lecture commune et croisée des situations. Cette

³⁶ 14 séances de 3h travail ont eu lieu sur les deux années.

seconde dynamique n'est pas sans lien avec l'enjeu même du travail de ces référents.

4.1.2 Déroulement des 14 séances et plans des journaux d'ateliers

Au total, quatorze séances ont été organisées sur environ deux années civiles. Chaque séance a fait l'objet d'un journal d'atelier qu'il faut ici distinguer des prises de notes liées à la réflexivité sur le dispositif de recherche et à l'analyse de mon implication. J'ai, en effet, tenu au fil de mes interventions un carnet d'écriture qui se distingue de la construction des journaux d'atelier du groupe. Il convient ici de revenir sur la place de chacune de ces démarches d'écriture dans l'intervention.

Le travail du chercheur pris dans son terrain peut ressembler à certains égards à celui de l'ethnologue. A ce titre, Jeanne Favret Saada (1985) dans son travail sur la sorcellerie témoigne de la façon dont elle a été happée par sa recherche et à son insu « prise » dans son objet de recherche, qui plus qu'un objet est devenu un « matériau vivant ». Matériau qui n'est pas que formule sur le papier, mais incidences dans sa vie, ses manières de penser, etc. Dans la perspective clinique, à partir de laquelle j'ai mené mes dispositifs d'intervention il ne s'agit pas stricto sensu d'observations directes récoltées chaque jour où, comme le dirait Jeanne Favret Saada, « *se constitue une chronique des événements quotidiens, qui devient le matériau principal de la recherche.* » (1985, 10). Ces carnets d'écriture ont plutôt constitué, durant les cinq années de la thèse, un espace d'auto-analyse. Même si mes interventions ne peuvent être considérées comme des interventions socio-analytiques, elles possèdent un caractère commun avec celles-ci : celui de l'immersion du clinicien-chercheur dans un terrain. Elle engage ainsi la nécessité d'une réflexivité sur ses implications et sur les mouvements transférentiels en jeu. Pour René Lourau, « la participation qu'exige l'observation participante ne doit pas être confondue avec le sens que ce mot, ou les mots « engagement », « implication » prennent dans le contexte démocrate-chrétien des éducateurs et réformateurs fusionnels (...) L'observateur avant de « s'impliquer » (au sens large de s'engager plus ou moins), est engagé sur le terrain. Cette implication en tant qu'objet d'analyse est ce qui rend fiable un dispositif d'observation. L'analyse dont

il est ici question est-elle pensable en dehors de la tenue d'un journal ou de tout autre exercice équivalent ?» (1988, 38).

Ces carnets d'écriture sont à distinguer des journaux d'atelier dont il est ici question. Le journal d'atelier³⁷ est une pratique que j'ai reçue de mes enseignants de Paris 3 qui m'ont formé à la recherche-action et à la démarche d'Henri Desroches. Par ailleurs, dans certains groupes, il me semble qu'entre deux séances ou qu'au fil du travail, quelques apports ou réflexions théoriques peuvent venir soutenir la mise au travail du groupe et la pensée. Je m'octroie cette possibilité surtout dans les ouvertures de séance pour reprendre le travail de la séance précédente ou en conclusion pour restituer un fil associatif qui s'est développé lors de la séance groupale. Au début de chaque nouvel atelier, je propose une reprise de dix minutes de l'atelier précédent. Dans cette même optique, à partir de quelques notes de séance ou d'après coup, je rédige un journal de séance. Ces journaux d'atelier laissent des traces des réflexions, des pratiques élaborées, des points de repères sur la lecture du groupe des pratiques. Ce journal d'atelier est d'abord un outil interne au groupe en réflexion. Chacun peut après sa lecture proposer des ajouts ou des amendements. Ce travail a été systématique et très investi par le groupe.

4.1.3 Ecrit final de restitution

A la demande de Profession Banlieue, et selon sa démarche habituelle (chaque groupe de travail laisse une trace de ce qu'il a élaboré) ces quatorze séances ont fait l'objet d'une publication de Profession Banlieue (Le Clère, 2013). La finalisation de ce travail a été longue. En effet, j'ai souhaité que les participants soient acteurs de l'écriture de ce document et de sa relecture. C'est aussi pour cette raison que j'ai choisi de mettre en place les journaux d'atelier et des jeux d'écriture au gré des séances. L'écrit qui résulte de ces ateliers est au cœur de la question de la parole qui circule entre le dedans et le dehors, et de l'information partageable. Il s'inscrit pleinement en écho avec l'attention éthique et pratique que portent chaque jour les professionnels des PRE : que restituer de ce travail ? Qu'est-ce qui peut être partagé ou non ? Qu'est-ce qui demeure de la pensée du groupe et son

³⁷ Je propose, en annexe, un tableau récapitulatif des séances.

élaboration propre ? Qu'est-ce que de ce parcours d'analyse des pratiques, Profession Banlieue peut mutualiser, et d'une certaine manière transmettre ?

Ce document publié, en s'appuyant sur les journaux d'atelier, cherche à la fois à décrire et présenter le travail minutieux et délicat des référents tout en tissant des analyses plus globales sur leurs places dans les politiques éducatives actuelles. Dans le contexte de la reterritorialisation des politiques publiques et de l'action socio-éducative, les PRE ont dû trouver une place à l'interface de divers champs d'action sociale qui chacun jusqu'ici avaient eu ses propres développements. En effet, les PRE ont dû délimiter leurs actions en articulation avec le travail social classique, la Protection de l'Enfance, les Politiques de la Ville et l'Education Nationale. Les PRE ne cessent d'être aux prises avec le territoire municipal à partir duquel ils ont été pensés, mais aussi avec lequel ils doivent « composer ». Ces équipes travaillent sur des territoires ZEP, des territoires ZUS, mais selon les villes peuvent se définir autrement. Il fallait tout d'abord penser un langage pour faire le récit de cet accompagnement spécifique en PRE.

Au sein de cet imbroglio partenarial sur les territoires, il semblait utile de pouvoir produire un dictionnaire de la pratique en PRE en proposant neuf mots-clés du langage quotidien des acteurs de la réussite éducative. Il s'agissait de définir les questions que portent les professionnels des PRE et les pratiques qu'ils ont pu élaborer.

La deuxième partie du document rédigé donne directement la parole aux référents PRE et au récit de leurs propres parcours professionnels³⁸. Au fil des séances, dans la diversité des pratiques nous avons pu échanger sur la manière dont les identités et les pratiques professionnelles sont déplacées, mises en tension, voire mises à mal par l'accompagnement des enfants et des adolescents en PRE. Comme le révèle aussi le travail d'Ecole et Famille (cf. chapitre 5), ces territoires déjà dessinés de l'action et des politiques publiques, suscitent le travail un réseau et en partenariat avec différents acteurs liés au droit commun des familles : Aide Sociale à l'Enfance, CMPP, Service Social Départemental, etc. Les référents PRE

³⁸ L'ordre des parties a été inversé dans la publication du rapport.

construisent leur professionnalité et leurs gestes professionnels à partir des rencontres avec l'enfant, ses parents, sa famille et des liens de travail qu'ils tissent avec les autres professionnels du réseau auxquels ils s'associent. Cet accompagnement de parcours peut produire des chevauchements des cadres d'intervention avec des services déjà à l'œuvre dans le travail auprès des familles, etc. Les participants au groupe se sont justement employés à penser ces rencontres entre leurs cadres de travail respectif et la manière dont ces chevauchements sont vécus et se pratiquent au quotidien. Nous avons consacré plusieurs ateliers à ces questions en retravaillant sur le rapport de chacun à sa formation initiale et à sa professionnalité de « référent PRE ».

Plusieurs matériaux et documents ont, donc, été produits pendant la recherche :

- les documents de contractualisation entre le commanditaire (Profession Banlieue) et l'organisme de formation (GRAPE). Ces documents ne sont pas annexés.
- mon carnet de terrain au fil de l'intervention. Ce document n'est pas annexé.
- les journaux d'atelier des séances, annexés sans la page de garde et l'état des présents, absents, excuses.
- l'écrit final. Publié.

4.1.4 Démarche d'analyse des 14 séances

Outre les analyses proposées dans l'écrit final de restitution, j'ai essayé de mettre au travail, pour ma propre recherche, et dans un second temps, les matériaux denses des ateliers. L'analyse que je proposerai dans ce chapitre n'est pas directement articulée au plan et à la démarche d'écriture du rapport final commandité par Profession Banlieue. J'ai cherché, plutôt, à retravailler les séances en me situant à un autre niveau d'analyse et de réflexivité au fil des séances. Même si je m'appuie sur les journaux d'atelier et sur les premières analyses produites avec le groupe, le travail de reprise des séances à distance, et la « *réflexion récapitulative* » (Anzieu, 1994) m'amènent à prolonger cette réflexion au-delà de ce qui s'est discuté avec les participants. Je reprendrai à mon compte la proposition de Paul-Claude Racamier dans l'introduction de son ouvrage *Le psychanalyste sans divan* le travail d'élaboration produit aujourd'hui a été conçu et rédigé « *dans le*

calme et cette zone libre de conflits où seules peuvent se poursuivre la recherche et la réflexion scientifique » (1993, 5).

4.2 DESSINE-MOI UN P(E)RE ?!

4.2.1 Premier atelier du 18 mars 2011

Lors du premier atelier de travail (Annexes 1.1, Journal d'atelier n°1) avec les référents de réussite éducative, les participants étaient beaucoup plus nombreux que ce qui avait été annoncé avec le commanditaire (22 personnes au lieu d'une quinzaine). Cela m'indiquait d'emblée la limite du travail susceptible d'être engagé. Je décidai de partager ce point de réflexion avec le groupe. Après la troisième séance, quelques personnes ont quitté le groupe exprimant un désaccord avec l'approche proposée. Le groupe s'est finalement stabilisé autour de 15 personnes. Rapidement, j'ai senti les participants s'engager dans un travail de groupe vivant et soutenant. J'ai eu plaisir à les retrouver une fois par mois pendant trois heures.

J'ai souhaité commencer la première séance par un jeu d'écriture pour permettre aux participants de saisir le style de la démarche proposée. Pour la présentation, j'avais proposé une première consigne d'écriture : celle de l'acrostiche P/R/E. Ensuite, j'ai invité les participants à écrire cinq « Je me souviens » à la manière de Georges Perec. Plus d'un an après cette séance, en retravaillant les notes dans mon carnet, je retrouve mes propres écrits lors de ce jeu. Mon acrostiche PRE est : P comme Parents, R comme Rire et E comme Enfants. Le rire sera effectivement très présent dans ce groupe, et ma formation de clown de théâtre elle aussi me permettra d'interpréter parfois par la grimace ou le pas de côté des situations lourdes, des pesanteurs émotionnelles et de déjouer certaines défenses massives du côté d'apparentes revendications identitaires des professionnels.

Les « je me souviens » de mon texte traduisent ma connaissance et ma propre expérience passée des PRE. En effet, quand je travaillais comme responsable d'une équipe d'éducateurs de rue, l'association dans laquelle j'exerçais avait de nombreux liens avec le PRE de la Ville. Seulement, ce travail était aussi le

fruit de beaucoup de tensions et d'incompréhensions. J'avais d'ailleurs communiqué sur ce travail lors d'une journée du GRAPE et commis un article : « On dirait en vrai qu'on parle de Riad : une expérience de construction d'un réseau de réussite éducative. »³⁹. Il relate l'expérience d'un dispositif pédagogique d'accueil d'élèves exclus temporairement et ses évolutions avec l'apparition des PRE. Rédigé au début de mon travail de doctorat, cet article interrogeait les cadres du partenariat, l'échange d'information et leurs effets sur la clinique éducative. En fait, j'ai eu souvent l'impression qu'en équipe pluridisciplinaire ou dans certaines occasions de travail partenarial nous ne parlions pas vraiment des jeunes concernés par lesdites équipes pluridisciplinaires. Surtout, nous ne pouvions pas vraiment parler de ce qui faisait et défaisait notre relation éducative. J'ai raconté, dans cette communication, l'accompagnement d'un jeune, Riad, les manquements et ratages des adultes, et la dégradation de l'état de l'adolescent. A l'époque comme éducateur, j'avais beau dire que ça n'allait pas avec Riad, je devais quand même tenir ma place parce que c'était l'objectif opérationnel. La situation de Riad avait été pensée dans un parcours nécessitant une série d'actions. « *Tu veux jouer au programme de réussite éducative ? Aujourd'hui, on dirait, en vrai qu'on parle de Riad. On dirait en vrai que tu serais l'éducateur et tout se passerait bien.* ». Cette formule me permettait à moi de m'extraire de ce jeu et de m'en distancier un peu. Je me demandais, alors, que « *faire de l'inquiétante étrangeté ? Inquiétante étrangeté souvent entendue du côté de l'incompréhension culturelle et de la culture familiale. Rarement la place de la culture de la cité et de la culture de l'entre-pairs sont pris en compte* ». Au seuil du travail groupal avec les participants des PRE, cette expérience était encore très présente. J'ai, moi aussi écrit, un *Je me Souviens* sur mon carnet que je ne partagerai pas avec le groupe :

« Je me souviens des mails de la coordinatrice PRE.

Je me souviens ce jour où j'ai cru bouillir et vomir ma colère. Affront, coude à coude.

Je me souviens de Rayan, sa mère en dépression, mon impuissance et mon indisponibilité.

Je me souviens des bricolages, des trouvailles et de l'équipe de V.

Je me souviens de mon aurevoir ». (Carnet de terrain, extrait, non-annexé)

³⁹ in « Penser et travailler ensemble. Désir d'équipe, désir d'éthique. », 2012, *Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°85-86, Erès, pp :99-108

Chacun à leur tour, les participants se présentent à partir de leurs acrostiches et de leurs souvenirs. Libre à chacun de choisir ce qu'il partage ou non avec le groupe. Dans ce tour de table des rencontres marquantes, le moment d'installation de certaines professionnelles dans leurs postes sont évoqués : « *Je me souviens du début des PRE, définitions des rôles, des champs d'action* ». Il a été question aussi de situations délicates d'accompagnement, du premier signalement de telle famille, du mutisme de tel jeune. Déjà ces présentations nous font saisir, par le détour du jeu d'écriture, le poids émotionnel des situations et la complexité du travail mené.

Dans ce tour de table, un souvenir a accroché mon oreille. Marisa avait proposé un texte qui avait mobilisé l'attention du groupe. Je le retrouve dans les textes laissés que certains membres du groupe m'avaient laissés⁴⁰ :

« Je me souviens d'une dame qui se faisait refaire le portrait. La dame quand elle s'est fait refaire le portrait ne s'est pas du tout reconnue. » Cette proposition est de Marisa, référente de parcours dans une petite ville. Elle avait proposé, juste avant, comme acrostiche : « PRE : Prévention-Partenariat Réseau Echec ». Elle a ensuite accompagné son propos d'un discours associatif sur le métier d'assistante sociale (AS). « Je vois, nous-dit-elle, les AS de l'autre côté. Je ne suis pas reconnue comme AS mais comme référente PRE alors que je suis AS de formation. » S'interrogeant sur le secret professionnel, elle questionne : « Est-ce qu'on est aussi fermées que ça ? ». Elle conclue qu'« en tant que référent PRE, il faut pouvoir se situer face aux élus, aux partenariats difficiles avec l'Aide Sociale à l'Enfance ». (Acrostiche écrit par Marisa pendant le premier atelier, Carnet de terrain, non-annexé)

Dans l'après-coup, je prends conscience que Marisa a pris, ce jour-là, une place singulière dans le travail groupal. Pourquoi sa présentation a-t-elle été plus retenue dans mes notes d'après séance ? J'ai senti un climat particulier, à ce moment du tour de présentation. Ma prise de note se centre, à ce moment, sur les réactions de membres du groupe. « *Les relations avec les AS du département est catastrophique, elles sont débordées* » a souligné une référente en écho aux propos de Marisa. Une autre a réagi de manière vive : « *Elles pensent qu'on leur pique leur travail* ». Le souvenir de Marisa actualise par le récit d'une défiguration les

⁴⁰ J'ai choisi de ne pas les reproduire dans le journal d'atelier.

mutations que vivent ces professionnels dans l'exercice de cette nouvelle fonction que représente le référent PRE. La figure de l'assistante sociale prendra une place importante dans l'élaboration de ce groupe de travail. Elle sera la figure mythique du référent PRE, parfois associée à son ancêtre : « *la bonne sœur* ». Mais dans la réalité quotidienne, cette assistante sociale de secteur ou assistante sociale scolaire est souvent présentée par les référents PRE comme le partenaire insupportable qui ne répond pas aux demandes, ou qui résiste à « *faire de la place* » aux référents dans les espaces de collaboration. L'assistante sociale de secteur se présente dans les récits, comme double (en) miroir, tantôt identifiée à l'Idéal du Moi du référent PRE, tantôt comme figure du travail social dépassé/à dépasser.

Une autre participante, Karima raconte dans un de ses souvenirs sa tentative d'expliquer à un adolescent ce qu'est un référent PRE : « *je ne suis pas éducatrice, je ne suis pas assistante sociale, je suis quoi alors ?* ». Cette séance se termine sur une crainte exprimée par quelques membres du groupe : celle de tomber dans un débat identitaire, apparemment récurrent, et que la recherche-action menée précédemment n'avait pas résolu : il y a des différences fortes et des approches très distinctes dans les PRE entre ceux qui se nomment « *référents de parcours* » et ceux qui se qualifient par leurs formations initiales « *AS, éducateur, etc.* ». Je partage alors une interrogation avec le groupe : peut-on imaginer l'identité professionnelle comme se définissant au sein de pôles en tension ? Peut-on nommer des paradoxes sans forcément opérer des choix définitifs ? Être référent PRE constituerait un champ de professionnalité plus qu'une profession ?

4.2.2 Identités professionnelles déshabillées ou nouveaux habits des référents PRE

Au terme des ateliers, après une dizaine de séances, le travail groupal est revenu sur ces questions qui avaient ouvert la première séance : la défiguration et la « traversée du miroir » que l'on pourrait aussi relier à un sentiment de profanation (Agamben, 2007) ou de désacralisation des pratiques professionnelles. En relisant mes notes, j'ai retrouvé des paroles et commentaires qui ont accroché mon attention.

J'ai noté : « *L'habit d'AS on ne l'a jamais quitté. Ce sont nos sous-vêtements.* ». Cette formule d'une des participantes prête à sourire. Pourtant, cet abord de la professionnalité comme un vêtement nous a conduit à réfléchir à « l'habit » de référent PRE. A plusieurs reprises, nous avons envisagé le vestiaire de la professionnalité. J'ai pu entendre, à travers ces images, des enjeux identificatoires et les processus de subjectivation de l'identité professionnelle. Les éducateurs eux ont parlé de « *casquette d'éducateur ou de casquette de référent de parcours* ». » (Journal n°11-12-13, Annexes 1.11, 56). Dans l'analyse d'après séance, cette formule à la fin du journal d'atelier a d'autant plus attiré mon attention qu'il avait déjà été question des religieuses comme figure de l'assistante sociale lors de la première séance. Une référente raconte que sur la Seine-Saint-Denis, un groupe d'assistantes sociales avait d'ailleurs mis en place il y a quelques années un défilé de mode sur les styles et les tenues dans l'histoire de leur profession. On pourrait se demander si cette histoire de sous-vêtement ne touche pas à la formation initiale et aux premières identifications professionnelles. La fonction de référent PRE semblerait conduire les professionnels à un travail de remaniement identitaire et de (ré)identification professionnelle secondaire.

Dans un contexte de déstandardisation professionnelle et d'évolution des pratiques du travail social, cette notion d'identité professionnelle semble désigner un référentiel et des positions élaborées, statiques et assumées. Le réseau suppose, lui, une certaine malléabilité, une capacité de dépassement des règlements professionnels. Dans les équipes pluridisciplinaires animées par les référents, les professionnels confrontent des identités et des positionnements professionnels en négociation permanente entre une identité d'appartenance (celle de la formation initiale, de la profession, voire de l'équipe) et une identité attributive (donnée/projetée par les autres, ce que les autres nous confèrent) (Dubar, 2000). Ces deux dimensions d'appartenance et d'attribution permettent d'appréhender les points de tension, les décalages et les frictions qui s'expriment dans ces espaces de concertation. La profession d'assistante sociale scolaire est assez représentative de cet écart. Mes recherches durant ces trois dernières années, m'ont amené à constater que cette profession est mise en difficulté par les évolutions des politiques de l'action sociale et des politiques scolaires. L'externalisation de l'aide scolaire à travers les PRE, mais aussi le développement des instances de concertation école-

quartier ou école-famille, tendent à réduire ou à « télescoper » le champ d'action spécifique qui était auparavant dédié à ces professionnelles au sein de l'Education Nationale.

Parmi les intervenants du travail socioéducatif, les professionnels des PRE apprennent à se positionner, à expliciter leur place, leur rôle. Ce n'est pas toujours évident semble-t-il ! Une participante du groupe de travail l'écrira dans un de ses textes :

« Toutes ces identités professionnelles ne sont pas (ou n'étaient pas) réellement « habituées » à travailler ensemble, ni même désireuses de partager leur point de vue, même après avoir signé « la » charte de confidentialité. Enfin les travailleurs sociaux d'une part et les personnels de l'Education nationale sont restés longtemps dubitatifs voire farouchement opposés à ce nouveau dispositif. Mais les choses bougent et il faut donc ne pas tarder à progresser dans de nouvelles voies et formuler de nouvelles propositions ». (Journal n°12, Annexes 1.11, 59)

L'intervention auprès des référents PRE questionne la professionnalité des intervenants a priori non-prescrite par un métier ou une formation initiale. La loi du 2 janvier 2002 a rénové l'action sociale et posé de nouveaux cadres aux droits des personnes accueillies. D'autres textes, comme celui du 11 février 2005, partent de l'idée d'une action éducative qui n'est plus définie par le référentiel métier mais par le projet et par la centration sur les personnes. Il ne s'agit plus d'institutions définies avec leurs protocoles d'accompagnement, mais plutôt de mise en œuvre de dispositifs mouvants et adaptables aux projets des personnes, laissant une part indéfinie à la fois créative et anxiogène pour les professionnels engagés dans les PRE. Lors de la séance du 28 mars cette part de flou et d'indéfinissable apparaît comme dérangeante. S'il signifie une part de créativité et de malléabilité, ce flou dit aussi quelque chose d'un manque à dire. Alors que le groupe se constitue, quand il s'agit de s'adresser à ses pairs du PRE et de se présenter, que dire ? S'agit-il de parler des cadres référentiels, discours professionnels classiques : je suis éducateur, je suis assistante sociale ? Ou s'agit-il de se risquer à dire ce que serait être référent PRE au regard de la rencontre des adolescents et des familles ? Il semblerait que pour les participants au groupe, se mettre à parler à l'endroit de cette rencontre et de cette rénovation des pratiques professionnelles est un risque. Il pèserait une menace

ou un risque de répréhension par les pairs, comme s'ils transgressaient les codes habituels de la profession initiale. Certains ont pu parler de sentiment de « trahir », ou ont repris des études pour changer de point d'appui.

En tant que référent PRE, ils se situent parfois à partir de leur profession de départ : « *je suis ... assistante sociale, CESF, psychologue, éducateur spécialisé* », ou dans d'autres cas à partir de leur mission de « *référent de parcours ou référent PRE* ». Là-dessus les approches divergent dans chaque équipe, mais aussi selon les personnes. Autre formule dans ma prise de note, plus étrange peut-être tant elle est liée au fil associatif du moment : « *Dessine-moi un PRE... vous êtes bi, trans, dragqueen. Profession queers* ». Cette idée du bi et du double est à mettre au travail, elle revient comme fil associatif répétitif avec le souvenir de Marisa de cette femme défigurée, refigurée, insatisfaite. Cette formule des professions « bi », me fait aussi penser par association à un autre premier tour de table lors d'une autre intervention où un enseignant avait dit « *ici on est tous bivalents* » pour signifier qu'ils enseignaient deux disciplines (cf. chapitre 6).

Lors des séances suivantes, l'abord des situations singulières feront réémerger ces questionnements : être assistant de service social ou éducateur spécialisé en PRE, se définir comme référent PRE, qu'est-ce que cela veut dire ? Le référent de parcours est-il le référent de la famille (position plus habituelle pour l'AS) ou le référent de l'enfant (position plus habituelle pour l'éducateur) ?

4.3 ENFANTS DE DISCORDE CONJUGUALE ET PARTENARIALE

Les trois séances suivantes se sont centrées sur l'analyse clinique des pratiques autour de trois situations présentées en séance par les référents PRE. Chaque fois, des participants ont fait le récit de situations d'accompagnement mises ensuite au travail avec le groupe.

4.3.1 Atelier n°2 : la situation de Paul et Louise

Lors de la première séance, Carine et Aïssatou avaient accepté de choisir la situation d'un jeune accompagné par leur PRE. Je n'avais pas anticipé le fait que,

dans le groupe, presque tous les PRE étaient représentés par un binôme. Lorsqu'ils arrivent en séance, les référents ont travaillé la situation en amont pour la présenter au groupe. Cette première séance inaugurera la trace écrite systématique du récit des accompagnements. Ces textes sont introduits dans le journal d'atelier et me servent ici de point de discussion avec le fil de la séance et la narration de la situation.

Les deux référentes ont choisi de présenter la situation de Paul pour cette deuxième séance. Carine présente la situation au groupe. Voici le texte avec lequel elle arrive en séance :

« Paul est un collégien de 13 ans, orienté vers le PRE suite à une semaine d'exclusion pour bagarre. À ce titre, il est accueilli par le dispositif d'accueil des collégiens temporairement exclus. Durant cet accueil, Paul « participe activement aux ateliers et s'intègre bien au groupe ». (Annexes 1.3, Journal n°2, 14)

Carine explique qu'à l'issue de cet accueil, le PRE « *prend le relais à la demande de l'éducatrice afin de pouvoir mettre en place des espaces de socialisation avec des jeunes de son âge, notamment par le biais du sport* ». Un premier entretien avec les parents permet à Carine de « *poser le cadre de l'accompagnement et de prendre connaissance du parcours du jeune* ». C'est un autre parcours qui entre alors en scène. Carine apprend que les enfants sont nés et ont vécu au Maroc chez leur grand-mère jusqu'à son décès en 2009. Ils ont ensuite rejoint leur mère en France ainsi que leur beau-père. Paul est scolarisé depuis son arrivée en classe d'accueil. Le collègue lui propose un passage en classe de 5ème. Louise, quant à elle, est scolarisée à l'école primaire. Lors du premier entretien au PRE, la mère verbalise « *une grande inquiétude concernant les résultats scolaires et le comportement de son fils* ». La référente PRE propose d'accompagner Paul au soutien scolaire du service municipal de la jeunesse et l'invite à réfléchir sur ses « *envies de loisirs* » (ses demandes et celles de sa mère étant différentes). Elle présente également à la mère, la référente famille du PRE, avec les possibilités d'accompagnement pour Louise (Annexes 1.3, Journal n°2, 14-15).

Pour justifier le choix de la présentation de cette situation au groupe, Carine ouvre son récit en disant : « *le lien est fragile, même si Paul accroche ...* ». Selon les procédés habituels des PRE, la situation de Paul et de Louise est présentée en EPS (Equipe Pluridisciplinaire de Soutien).

« Au collège, Paul connaît des difficultés relationnelles (bagarres, vols, racket ?) avec les autres jeunes. Il est perçu par les adultes comme étant dans la manipulation et se positionne tantôt comme victime tantôt comme instigateur de ces tensions. (...) Pour l'équipe PRE, il apparaît que Paul a besoin d'espaces de socialisation par le groupe de pairs mais qu'il présente également une problématique familiale et identitaire qui l'empêche d'y avoir pleinement accès. Un travail autour de ces questions devrait être proposé à Paul et sa mère. Paul adhère à la proposition d'accompagnement scolaire de la structure jeunesse. Il s'y rend très assidûment et s'intègre au groupe, même si des difficultés sont également relevées. Il est suspecté de vols. Assez rapidement, il dit « *son manque d'intérêt pour avoir d'autre loisirs* » et ne souhaite plus rencontrer la référente » (Annexes 1.3, Journal n°2, 14).

La situation de Paul et Louise met en valeur les multiples interlocuteurs qui peuvent être impliqués plus ou moins directement dans l'accompagnement d'un adolescent fragilisé à l'école et de sa famille. Sans trop en savoir sur l'histoire de migration qu'a pu vivre cette famille, nous percevons dans le récit un temps de recomposition des liens conjugaux et intrafamiliaux au moment de l'arrivée dans la nouvelle ville d'habitation. Paul est caractérisé par des défenses antisociales telles que pourrait les mettre en évidence Winnicott (1945, 1946) à travers la notion de tendance antisociale. Deux choses m'ont interpellé dans le travail du groupe autour de cette situation. Tout d'abord, dans l'accompagnement la référente ne sait pas à qui s'adresser à Paul ou à la mère ? Ensuite, la référente centre son travail sur la séparation mère-enfant sans réellement percevoir par quoi elle pourrait passer et comment elle pourrait être travaillée. Face à la répétition des difficultés, celle-ci tente une nouvelle approche et propose un espace de travail avec la mère, pour lequel Paul est d'accord.

La rencontre prend plusieurs mois pour se mettre en place. Mme ne répond pas aux propositions de rencontre mais se rend auprès des partenaires (Service jeunesse, accueil des collégiens exclus) pour mettre en avant ses demandes d'aide,

demandes auxquelles ils ne peuvent répondre. À la suite d'une rencontre fortuite avec la référente PRE chez l'un de ces partenaires, Mme accepte de retourner au PRE pour rencontrer à nouveau la référente et la psychologue. Ce rendez-vous permet d'échanger autour du parcours des enfants, des relations intrafamiliales. (Annexes 1.3, Journal n°2, 05/05/2011)

Des rencontres entre la psychologue et les enfants sont proposées afin d'évaluer l'orientation possible vers un travail thérapeutique. La référente famille sollicite la mère pour accompagner Louise vers des activités de loisirs. Dans son récit, la référente argumente par le fait qu'elle a dix ans et qu'elle ne fréquente « *aucun lieu de socialisation* ». Elle n'a pas d'activités extérieures.

« La maman est d'accord pour faire l'inscription et se rend au service de l'enfance pour faire le calcul du quotient familial. Elle est d'accord aussi pour que Louise aille au centre de loisirs tout en précisant devant cette dernière qu'elle est libre d'y adhérer. Louise préfère partager les temps d'activités, mais pas les repas. Une prise en charge financière est proposée à la famille, mais Louise n'a plus souhaité y aller. Elle souhaite attendre la rentrée prochaine pour aller dans la structure jeunesse que son frère fréquente. » (Annexes 1.3, Journal n°2, 15)

Alors que ces référentes venaient exposer une situation vécue comme « *ratée* », incomplète et « *différente de d'habitude* », l'échange dans le groupe et la mise en récit qu'ils permettent, ont éclairé les temporalités de l'accompagnement en PRE. J'ai d'ailleurs été surpris par la réaction du groupe devant mon interprétation : « *c'est un début de relation et d'accompagnement* ». J'ai eu en retour un silence, puis une explosion de rire. Il a, en effet, fallu des temps préliminaires : se donner le temps d'évaluer et d'observer, pour qu'émerge une autre demande. Malgré un début d'accompagnement vécu comme une « *évolution positive de la situation* », les liens sont restés fragiles et les résistances ont continué à s'exprimer dans l'accompagnement. S'appuyant sur l'expérience avec Paul, les référentes se sont souciées de Louise, sa sœur. Elles ont souhaité proposer des activités, mais ont été confrontées, à ce moment, à de nouvelles difficultés relationnelles et des divergences de visées avec la mère. Ce type de moment de crispation peut être difficile à vivre pour les référents. Ils sous-estiment ou dénie le temps nécessaire pour s'expliquer, pour comprendre les points de butées, pour murir des décisions.

D'ailleurs, il est intéressant de noter dans cette situation que ce moment de tension et d'incompréhension avec la mère a ouvert des pistes nouvelles. Même si les professionnelles ont pu se sentir en impuissance, elles ont tenté d'y réfléchir avec la psychologue, d'émettre de nouvelles hypothèses. Elles ont pu entendre aussi les limites de la mère et ses points de fragilité. Le sentiment de ratage de la référente qui expose cette situation semble articulé à une urgence de résultats. Le temps, qui me semble souvent dénié, est celui du temps de travail nécessaire à l'installation d'une relation et aux mouvements psychiques de Paul, de Louise, de leur maman et les mouvements au sein de la famille.

J'ai interrogé le groupe sur cette insistance à relier, à tisser, à vouloir absolument « *mettre en lien* » alors même que ce qui qualifie l'accompagnement de cette famille c'est ce « *quelque chose qui ne prend pas* ». La mère dépose à des interlocuteurs de proximité des demandes et les partenaires disent : « *nous elle vient nous voir, mais on ne peut rien faire ; et ils renvoient vers la référente PRE vers qui la maman peine à venir.* » Cette mère cherche la relation dans les lieux de son fils, au service jeunesse. Et c'est d'ailleurs au moment où la relation mère-fils sera considérée comme l'objet de la rencontre au PRE que Paul acceptera l'accompagnement et que la mère viendra. Nous y revoilà à ce « *quelque chose qui ne prend pas* ». Paul a rapidement montré qu'il investissait le service jeunesse et les activités. Même s'il ne souhaitait plus trop un lieu « *pour lui* », « *pour qu'il parle* » comme l'imaginaient les référents, il a acquiescé à la proposition d'un lieu pour lui et sa maman, un lieu de parole et de médiation qui engage sa mère, déplaçant sa demande du côté de la relation mère-fils et de la préoccupation maternelle. La référente nous indique que Paul a pleuré quand ils ont échangé. Elle vit cela aussi comme un ratage. A la réflexion, j'ai pensé qu'il s'agissait peut-être au contraire d'une possibilité offerte à Paul de faire place à ce qui fait conflit pour lui.

Il s'agit de la seconde séance, et j'avance prudemment avec le groupe. Pour nous aussi, il s'agit de laisser le temps de nouer une relation et de faire groupe. A l'issue des deux heures passées, je propose de lister les questions de chacun(e) qui ont émergé à travers la situation de Paul et Louise. J'ai pris le temps de les écrire au tableau :

- « - Comment prendre en charge une fratrie ?
- Accompagner le parent ? Accompagner l'enfant ? Espaces communs ou différenciés ?
- Le « référent de parcours » est-il forcément le référent de famille ?
- Que faire de cette multiplicité de professionnels au sein du PRE ?
- Ou s'arrête ma libre-adhésion ? Où commence la relance ?
- L'incitation des parents jusqu'où ?
- Comment travailler la notion de temps : temps des partenaires ? Temps des familles ?
- Comment travailler les situations et les évaluer avec les partenaires ?
- Comment réutiliser les ratages ? Les réinterpréter ?
- La demande : de qui est-elle ? Comment la faire émerger ? L'entendre ?
- Comment aider la personne par rapport à ses priorités, à partir de la personne elle-même ?
- Comment les familles comprennent-elles la mission du référent PRE et ce qu'il/ elle apporte ?
- En quoi le PRE menace ? Peut-il être perçu comme menaçant ?
- Comment amener les parents et enfants à adhérer ?
- Comment gérer/réagir face à l'immobilisme des familles ?
- Comment expliquer à mon réseau que le partage d'informations n'est plus bénéfique ?
- Les limites du partage d'informations ». (Annexes 1.3, Journal n°2, 16)

Après la pause de dix minutes, il nous reste environ quarante-cinq minutes de travail. Je propose un atelier d'écriture. C'est la question du temps qui a été portée fortement par le groupe et qui sera mise en jeu dans cet atelier d'écriture : comment travailler avec le temps des partenaires et le temps des familles ?

4.3.2 Atelier n°3 : Tom

La situation de Tom présentée lors de la 3^{ème} séance est une situation très préoccupante pour Christelle, sa référente PRE. Elle nous a occupés toute la séance. Parce que la situation est particulièrement complexe, il m'est apparu opportun, ici, de reconstruire le fil de l'échange et de l'analyse à partir du texte de Christelle. D'ailleurs, le texte très long et détaillé qu'avait préparé la référente et qu'elle enverra dans l'après-coup de la séance témoigne, à mes yeux, d'une forme envahissement. Reprenons le fil de la situation de Tom à partir du texte rédigé par Christelle pour le journal d'atelier :

« **Prise de contact.** La famille avait été orientée avant mon arrivée par l'école. Elle avait été reçue par la psychologue de la PRE qui avait vu l'enfant six fois en entretien individuel. Auparavant, l'enfant était suivi par le CMP, mais suite à plusieurs RDV ratés, Mme n'a pas donné suite. C'est un garçon de 8 ans en CE2. Il est décrit comme « *très perturbateur avec des troubles du comportement* » selon la psychologue scolaire. Tom a été changé de classe en octobre, car ils étaient deux à avoir des comportements difficiles.

Contexte familial. Suite à des violences conjugales, la mère a porté plainte et le père a quitté le domicile. L'enfant a été témoin de scènes de violence dont une où le père aurait détruit tous les meubles de l'appartement. Depuis, l'enfant serait protecteur de ses sœurs et de sa mère. Il a malgré tout, une bonne relation avec son père auquel il semble s'identifier fortement. Mme craint beaucoup le papa mais me dit « *qu'il est un bon père et qu'il s'occupe bien de ses enfants* ».

Première rencontre. Tom m'est apparu comme être un vrai petit ange, poli, calme et à l'écoute de ce que je lui dis. C'est un enfant « adultisé », il a un comportement d'adolescent voire de petit homme. La mère le responsabilise vis à vis de ses deux petites sœurs. Mais il sait ce qu'il veut et ce qu'il ne veut pas et s'oppose très fréquemment à sa mère. C'est un enfant qui s'ennuie.

La mère semble ravie de cette prise en charge car elle ne comprend plus le comportement de son fils. Elle paraît déprimée et ne semble pas être capable d'imposer quoi que ce soit à son fils, elle baisse les bras. Mr lui met des bâtons dans les roues quant à sa capacité à être une bonne mère. J'ai rencontré le père seul dans un second temps, qui m'a semblé très agressif et en conflit permanent avec Mme. J'ai eu beaucoup de difficulté à recentrer l'entretien sur Tom car Mr passait son temps à reprocher des choses à Mme, selon lui, « *elle n'a fait des enfants que pour toucher les allocations* » (Annexes 1.4, Journal n°3-4, 20).

Ce qui frappe, dans la situation de Tom, c'est encore une fois la multitude des intervenants, des propositions, des feuillets d'actions qui s'entremêlent. Christelle propose de détailler la mise en place « *du parcours individualisé* ». Les découpages de son texte et la manière dont elle le restitue au groupe montre déjà comment se scandent la rencontre et l'accompagnement en PRE, dans les fourches caudines du dispositif.

« Soutien à la parentalité : ce champ était à travailler en priorité selon moi car le désinvestissement progressif de la mère ne faisait qu'aggraver les choses pour Tom. D'une part, soutenir la mère dans son rôle « d'éducateur

de son enfant », mais pour cela, il a d'abord fallu la soutenir dans plusieurs de ses démarches (recherche d'emploi, accompagnement vers le service social, mise en lien avec les femmes relais, proposition de rencontre avec le bureau d'aide aux victimes...). De plus, il était urgent de déresponsabiliser Tom vis à vis de ses sœurs et de remettre Mme face à ses responsabilités.

Quant au père, j'ai tenté de le sensibiliser aux difficultés de son fils tout en lui proposant une médiation familiale pour permettre de réinstaurer de la communication avec Mme afin qu'ils trouvent un objectif commun. J'ai aussi évoqué la possibilité qu'ils puissent faire la demande d'une Aide Educative à Domicile.

Sport : première chose qui m'a paru importante afin que Tom ait une activité autre que de jouer à la console ou de traîner dans le quartier, mais aussi pour qu'il puisse être en réussite dans un groupe qui ne le connaît pas. Après en avoir discuté avec lui, nous avons fait une inscription au tennis pour des cours.

Suivi psychologique : dans un premier temps, suivi par la psychologue du PRE, il m'a paru nécessaire de refaire un lien avec le psychologue du CMP qui l'avait suivi. La psychologue n'ayant pas souhaité le faire, je me suis tournée vers la psychologue scolaire. Suite à cela, la psychologue du PRE n'étant pas restée, l'enfant s'est trouvé sans aucun suivi et nous avons donc repris le contact avec le CMP où il va régulièrement depuis février.

Séjour : il semblait nécessaire que Tom puisse partir pendant les vacances et cela pour plusieurs raisons. Sa relation conflictuelle avec sa mère qui baissait les bras de plus en plus, son manque d'activité durant les vacances, le fait qu'il traîne dans son quartier et pour lui permettre de créer d'autres liens avec d'autres enfants. Mais aussi pour lui montrer qu'il est capable de partir en séjour, d'en profiter et de ne pas se faire détester de tous. Ce départ a été longuement préparé avec Tom et sa mère, il n'est pas venu en remplacement de celui proposé par l'école » (Annexes 1.4, Journal n°3-4, 21).

Sans que je n'arrive à le verbaliser pour le groupe directement, je ressens au fil du récit le sentiment d'un trop plein lié à la forte agitation autour de la famille. Le soutien psychologique est ici un analyseur. La référente nous explique qu'après quelques séances avec le psychologue du CMP et une grosse crise de Tom au sein de son cabinet, la psychologue scolaire a été contactée pour faire un point. Celui-ci ne se souvenait pas de l'enfant, « *qu'il avait pourtant vu une dizaine de fois* » nous dit Christelle. C'est à ce moment que la référente PRE a proposé à la maman de rencontrer un psychologue libéral, pour un suivi plus régulier. Elle nous précise que ce psychologue : « *a une bonne réputation et qu'il accepte la CMU* ».

Ce suivi psychologique qui n'arrive pas à se mettre en œuvre en est presque symptomatique. L'équipe PRE ne semble pas savoir dans quelle direction orienter le soin : travailler le lien conjugal ? Intervenir auprès de l'enfant ? Entreprendre une thérapie familiale ? Dans cette situation, nous pouvons repérer un psychologue scolaire, un psychologue au CMP pour la maman et un projet de CMPP pour l'enfant et finalement une psychologue en libéral. Je découvrirai en fin de séance que la référente qui a présenté la situation est elle-même psychologue. Durant la séance, quelqu'un proposera un « *etnopsychologue* » comme nouvelle piste possible.

Tom est un enfant de discorde. Il est aussi qualifié de « *diabolique* », celui qui divise, enfant dit « *pervers* » pour la psychologue scolaire. La référente parle de Tom comme « *adultisé* », et les intervenants divers n'ont de cesse de vouloir qu'il reprenne sa place d'enfant. Tom semble être aux prises avec les oppositions adultes, « enfant go-between » (Perrenoud, 1987). La référente PRE devenant celle qui récolte les plaintes, et se positionne en opposition à ce regard posé sur Tom. Identifiée au potentiel créateur de cet enfant, elle semble vouloir se situer dans une démarche réparatrice.

Le texte écrit par Christelle, reporté dans le journal d'atelier, illustre bien ces tensions autour de Tom. J'é mets l'hypothèse qu'elle avait écrit un bout de texte avant de venir en séance, et qu'elle l'a retouché avant de me l'envoyer par mail pour le journal d'atelier. Dans cette situation Christelle prend de plus en plus position. Elle s'inscrit comme tiers et médiatrice dans ces conflits nombreux. Son texte révèle un lien qui se noue progressivement à l'enfant et à la mère. Son écriture semble passer du protocole d'accompagnement à une narration plus subjective. Elle semble désormais s'adresser à la mère et à l'enfant. J'ai le sentiment en relisant son texte, au moment de l'écriture, que Christelle dans l'après séance a réécrit la seconde partie tant le texte est plus réflexif et sa parole impliquée. Elle a d'ailleurs tardé à m'envoyer son texte. Il me semble intéressant de restituer dans le fil de la séance, des morceaux de ce récit écrit.

« **Réunion à l'école.** L'école m'appelle dès qu'il y a un souci avec Tom, comme si mon intervention aurait du arranger les choses du jour au

lendemain, ils me convient à toutes les réunions auxquelles je ne vais qu'avec l'accord des parents.

Un point sur le comportement « désastreux » a été organisé avec la directrice, l'enseignante, le père d'un côté, la mère de l'autre avec Tom et les 2 petites. L'enseignante expose le comportement de Tom en classe, sa relation conflictuelle avec les autres enfants qui ont tous verbalisés leur ras-le-bol. Un séjour découverte est prévu en mai et personne ne semble vouloir qu'il y participe. L'enseignante demande à Tom ce qu'elle peut faire pour qu'il change de comportement, elle lui propose des temps à part, mais il n'est pas coopérant, il semble complètement blasé et porte peu d'intérêt à ce qu'elle dit. La psychologue scolaire parle de comportement « pervers » envers ses camarades. Il remue tout le temps, se retourne, tire la langue, ricane, fait des bruits bizarres, fait des croches pattes... Ses résultats en classe vont en s'aggravant puisqu'il n'est pas capable de se concentrer plus de 5 minutes. La réunion se termine par le coup de colère de Mr qui se lève en furie, prétendant que Mme l'a mal regardé et que si c'est comme ça, il ne viendra plus. Une fois de plus, il n'est pas capable de dissocier son conflit d'avec Mme, des difficultés de son fils qui de surcroît sont en grande partie issues de ce même conflit. Mr finira par dire que si Mme n'est pas capable de s'en occuper, qu'il va en demander la garde.

Proposition d'un PPRE (projet personnalisé de réussite éducative), avec adaptation de son emploi du temps. Toujours rien de mis en place à ce jour ! Evocation d'un possible changement d'école pour faire redescendre les tensions. » (Annexes 1.4, Journal n°3-4, 21-22).

Ce que caractérise aussi le récit de la situation de Tom c'est la difficulté de passer de l'exposé des problèmes et des points de fragilités à une démarche d'accompagnement. La mise en place des PPRE (Projet Personnalisé de Réussite Educative) va dans ce sens, elle procède d'un contrat garantissant et englobant les actions, mais ne garantit en rien la capacité des professionnels à s'y engager. Même s'il y a eu la proposition d'un PPRE avec adaptation de son emploi du temps, rien de concret n'a été mis en place à ce jour. La référente évoque un possible changement d'école pour faire redescendre les tensions. Elle partage ensuite son point de vue et son approche de la situation de Tom et de sa famille. Elle nous brosse aussi l'évolution de la situation et des propositions d'accompagnement.

« Lors d'une visite à domicile, j'ai retrouvé Tom en plein conflit avec sa mère. Le matin même, elle lui avait demandé d'emmener les petites au centre de loisirs mais il ne voulait pas, il a traîné et lorsqu'ils sont arrivés, il était trop tard. Quand je suis arrivée, elle « insistait » pour qu'il fasse une

punition qu'il avait eu en classe, mais lui n'avait pas du tout l'intention de la faire. Après avoir discuté avec lui, je me suis aperçu qu'il s'agissait de 2 punitions de 4 pages chacune. J'ai eu moi-même du mal à trouver les mots pour lui expliquer qu'il devait le faire, tellement cela me paraissait énorme. Il m'explique son changement de classe et le fait que ce soit lui qui ait dû changer, ce qui lui est apparu comme une grande injustice.

Après avoir beaucoup discuté, lui avoir avoué ce que j'en pensais, avoir essayé de lui faire comprendre qu'il ne tenait qu'à lui de ne pas avoir de punition, après qu'il m'ait exposé la rancœur qu'il avait contre son enseignante... il a fini par accepter d'en faire une partie à mon départ et l'autre avant le repas du soir. » (Annexes 1.4, Journal n°3-4, 22)

Tom est en conflit, particulièrement à l'école et semble ne plus être capable de faire marche arrière, plus il se sent rejeté et plus son comportement s'aggrave, ce qui mène à des situations où l'équipe éducative ne sait plus comment le punir, alors qu'il faudrait plutôt chercher d'autres alternatives. Christelle déplie certaines trouvailles comme la visite à la bibliothèque.

« **Accompagnement en découverte de la bibliothèque.** J'ai accompagné Tom dans la bibliothèque de son quartier afin qu'il puisse s'y inscrire, voir que ce que ce lieu pouvait lui apporter, mais aussi pour avoir un moment privilégié avec lui. Cet accompagnement s'est très bien passé, il s'est montré très intéressé par tout ce qui se rapporte à l'histoire, mais aussi à l'art. J'ai pu voir à quel point Tom s'intéresse à beaucoup de choses et à quel point il pouvait être perspicace et intelligent. Ce jour-là, j'ai compris qu'il pouvait évoluer en relation duelle et j'ai sollicité la maman concernant la demande d'AED » (Annexes 1.4, Journal n°3-4, 22).

A travers son récit, Christelle nomme en creux une spécificité du travail de proximité des PRE : la visite à domicile. Christelle noue une relation de proximité avec Tom et ses parents. Le départ en séjour de Tom et la séparation qu'il engendre fait événement dans le parcours PRE proposé.

« **Départ en séjour.** Après un entretien avec Tom, la maman me reparle de l'AED et me dit qu'elle souhaite en faire la demande car elle a de plus en plus de mal à imposer son autorité. Elle me dit qu'elle va beaucoup mieux, qu'elle a repris le travail et qu'elle reprend confiance en elle. Elle est ravie qu'il parte en séjour, ce qui lui redonne un peu d'espoir. Dès le deuxième jour du séjour, je reçois un appel de la directrice du centre qui m'explique que ça ne va pas du tout avec Tom, qu'il fait des crises et qu'il est ingérable.

J'apprends que deux enfants de son école font partie du séjour et que c'est avec eux que ça se passe mal. En voulant le mettre dans un autre contexte que celui de l'école où il est totalement exclu, je n'avais pas imaginé que 2 camarades pourraient déplacer le problème. Elle me dit que si rien ne s'arrange, elle sera obligée de le renvoyer chez lui, ce qui serait vécu comme un échec total. Nous discutons et je lui propose de contacter le père, mais elle me répond que Tom lui a dit qu'il ne voyait plus son papa. Je comprends alors à quel point sa relation avec son père joue un rôle important dans son comportement. Ne fait-il pas tout ça pour attirer l'attention de son père qui n'a d'yeux que pour la relation conflictuelle avec sa mère... Effectivement, une fois que Tom a pu parler avec son père au téléphone, les choses se sont arrangées ». (Annexes 1.4, Journal n°3-4, 22).

Christelle explique qu'elle a reçu de nombreux appels du service des séjours qui lui reproche de « *ne pas avoir tout dit sur l'enfant* ». Elle explique son échange pour dédramatiser la situation, et justifie que Tom n'a pas de pathologie particulière.

« C'était la première fois qu'il partait en vacances, qu'il voyait autre chose que son quartier et il s'est réellement retrouvé en place d'enfant qui s'amuse. Lorsque je l'ai revu, il était rayonnant, m'a raconté ses aventures et m'a demandé s'il pourrait repartir bientôt. C'était la première fois que je l'entendais avoir une demande, une envie, se projeter dans quelque chose de réjouissant. J'ai reparlé à Tom de l'éducateur qui viendrait pour l'aider et il m'a dit qu'il trouvait que c'était une très bonne idée ». (Annexes 1.4, Journal n°3-4, 23).

Prendre en charge la situation à l'interne en se faisant référent de l'enfant ou de la famille ou à l'externe, en se faisant référent d'un maillage partenarial, tel est l'enjeu que pose la situation de Tom. Ces situations ont chaque fois amené dans le groupe la question triviale et pragmatique : par quel bout prendre soin de cette famille et de ses membres ? Chaque nouvelle situation amène son lot d'imbroglio de relations, mais aussi des personnes ressources : dans et hors l'école, dans et hors la famille. Même si les référentes parlent aisément de « *parcours individualisé*⁴¹ » de l'enfant, chaque situation requiert sur la scène du PRE à la fois le familial et d'autres liens extérieurs. Le PRE se retrouve au carrefour d'un accompagnement individuel du jeune, mais aussi d'une rencontre du « *familial* », lui-même entendu

⁴¹ Terminologie du discours de la réussite éducative.

parfois du côté des liens conjugaux, des fonctions parentales ou encore des liens dans la fratrie. Les référents peuvent parfois se retrouver dans une forme d'omnipotence et dans ce désir inconscient que ce parcours pourrait répondre à toutes les problématiques.

« **Demande de RPP pour AED.** Suite à la demande de la mère et avec l'accord du père, j'ai donc demandé une réunion pluri-professionnelle au service social afin que l'ASE puisse proposer l'intervention d'un éducateur pour une aide éducative à domicile pour soutenir la mère dans son rôle d'éducateur vis-à-vis de Tom. Je souligne que la directrice de l'école ainsi que la psychologue scolaire qui ne cessent de me solliciter dès que le comportement de Tom dévie, ont été conviées à cette réunion mais ne se sont pas libérées. Elles sont pourtant ravies de cette démarche mais continuent à rejeter à l'extérieur, les difficultés. Après avoir exposé la situation, les éducateurs de l'ASE ont accepté d'intervenir à partir de juillet 2011.

Réunion d'équipe pluridisciplinaire de soutien. Tout au long de cet accompagnement, j'ai eu l'occasion de passer la situation lors de 3 EPS (toujours de façon anonyme), ce qui m'a permis de prendre du recul car il m'arrivait de voir la famille une fois par semaine, mais aussi de pouvoir exposer les difficultés que je rencontrais et d'avoir les conseils et l'appui des différents professionnels qui composent cette équipe. L'enjeu principal dans cette situation, était de rétablir une communication plus saine entre les deux parents et permettre à chacun de trouver sa place. Tom devait retrouver son statut d'enfant, Mr devait trouver une place de père malgré l'éloignement, Mme devait résoudre ses problèmes et surmonter sa dépression pour se réapproprier son rôle d'éducateur de ses enfants, elle devait aussi reprendre confiance en elle pour prendre les bonnes décisions. Le rôle de l'école est primordial et il me semble qu'ils ont tenté d'externaliser les difficultés plutôt que de les affronter (changement de classe, responsabilité du PRE, exclusion du séjour, appel à la mère dès le moindre problème, absence à la RPP, absence de la mise en place d'un PPRE...) ainsi, tout le monde s'accorde à dire que Tom est « méchant » et qu'on ne peut rien en faire ! Contrairement aux responsables du séjour, qui ont tenté de régler le problème en interne en essayant de comprendre ce qui n'allait pas » (Annexes 1.4, Journal n°3-4, 23).

La situation de Tom amène assez peu d'associations dans le groupe quand elle est présentée. Au terme de cette séance, j'essaie de partager avec les membres le fait que ce temps de l'accompagnement des parcours des PRE se façonne à la fois à travers les étapes du parcours, et ses moments de transition. C'est ce qui fait,

selon moi, son tempo. Je dessine au tableau un schéma que je reproduirai dans le journal. L'entrée dans le parcours, l'accompagnement et la fin de l'accompagnement jalonnent ce parcours et scandent ce temps du PRE. On peut considérer que le début d'un parcours commence avec la mobilisation de la famille, de ce qu'elle dit de ses attentes et de ses besoins, en dehors même de ce pour quoi la famille a été orientée vers le PRE. Le référent de parcours aidera à l'émergence de la demande de la famille, ce qui permettra une co-construction d'objectifs, en fonction des priorités mêmes des familles. Ces premiers objectifs poseront donc une première étape du parcours. Un premier entretien ne constitue pas forcément le début d'un parcours puisque les référents ne peuvent envisager la notion de parcours que lorsque la confiance est installée, ce qui induit une notion de temps variable d'une personne à l'autre. Ces objectifs sont à réévaluer régulièrement pour ne pas perdre le fil des priorités et ne pas se perdre dans le labyrinthe des problématiques familiales. Cela permet aussi un réajustement permanent des objectifs, notamment en fonction des liens tissés avec les partenaires afin d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexions, de faire des propositions de co-accompagnement, de susciter l'investissement de lieux ressources de proximité par et pour les familles.

Pour un membre du groupe, le parcours prend fin, *« lorsque les barrières qui empêchaient la réussite éducative de l'enfant sont tombées et que la famille arrivera à être la plus autonome possible dans ses choix d'actions et de démarches »*. En contre-point de cette idéalisation de l'accompagnement, et à partir des situations abordées, j'essaie de définir le parcours comme une succession d'objectifs réajustés dans le temps. Un parcours peut avoir plusieurs étapes. Il n'a de fait plus rien à voir avec la continuité et la linéarité que les référents voudraient bien lui donner.

4.3.3 Atelier n°4 : Danny

Dans le bus, je prends le temps de relire mes notes sur le chemin qui m'amène à Profession Banlieue. Sur mon carnet avant d'aller en séance, j'ai écrit : *« 30 juin 2011. Jour de speed. Le CR n'est pas prêt. Je suis débordé, comme la référente qui m'a envoyé son texte il y a 3 jours »*. De fait, cet envoi tardif (trois

jours avant la séance) m'a mis dans l'impossibilité de produire le journal⁴². En même temps, que ce petit morceau de texte parle du débordement vécu par le groupe lors de cette troisième séance, il exprime aussi mon engagement dans le travail groupal.

Lors de cette quatrième séance, c'est la situation de Danny qui est évoquée par Najat. Cette situation questionne la notion de temporalité, non plus dans le temps long et lourd de l'accompagnement, mais dans l'urgence dans laquelle la situation de Danny a pu mettre l'équipe. Danny a été orienté vers le dispositif d'accueil des collégiens exclus en mars pour une durée de quatre jours avec, pour motif d'exclusion, diverses perturbations de cours et une attitude agressive voire violente envers ses pairs et envers les adultes. Danny est un collégien de quatorze ans né dans les pays de l'Est et arrivé en France il y a environ trois ans. Il ne parlait pas du tout le français à son arrivée ; il a donc intégré une classe non-francophone. Danny a très mal vécu cette période d'intégration en France. Les référents PRE ressentent un sentiment d'infériorité de Danny par rapport à ses camarades. Il vivait dans un petit appartement et la cohabitation avec ses parents et ses deux sœurs était compliquée (manque d'intimité, tensions intrafamiliales). Les parents de Danny sont ensuite venus s'installer dans une maison que son père rénove progressivement.

C'est dans ce contexte que l'équipe du PRE rencontre Danny et sa famille. Le texte de Najat reprend, très en détail ce contexte, ces premières rencontres :

« **Entretien d'accueil de Danny.** Danny est venu seul le jour de l'accueil, il était triste et fermé. Il a tout de suite évoqué qu'il ne voulait plus rentrer chez lui : *« j'en ai marre de chez moi, je ne veux plus rentrer »*. Je lui ai demandé ce qu'il se passait chez lui, il m'a confié que sa mère et lui subissaient des violences physiques de la part de son père. J'ai demandé à Danny s'il acceptait que je demande à ses parents de venir pour en parler avec eux, il m'a répondu : *« oui, mais mon père ne viendra pas »*. Suite à cet entretien, échange avec l'EPE où nous avons pris la décision de rencontrer

⁴² Au fil de mon expérience de ce type de dispositif, j'ai pensé qu'il n'était pas vraiment bon d'éditer à chaque séance le journal d'atelier. Lorsque je sens qu'une réflexion est en cours, et nécessite une jachère, je reporte à la séance suivante l'écriture. Il ne s'agit pas que d'un compte-rendu mais d'une « pensée en cours » cherchant à soutenir la pensée, et non la boucher en entravant le travail associatif.

tout d'abord la mère de Danny. Nous avons informé l'assistante sociale du collègue, qui avait déjà des suspicions, concernant des violences au sein de la famille.

Entretien avec la mère de Danny. Madame est venue le lendemain avec sa plus jeune fille, qui a 5 ans. Au début de l'entretien, nous avons parlé essentiellement des problèmes que Danny rencontrait au collège. Lorsque j'ai voulu aborder la relation que Danny entretenait avec son père, madame changeait de sujet. Danny s'en est rendu compte et a pris la parole afin d'exprimer les violences qu'il subissait à la maison. La mère de Danny tout d'abord gênée s'est ensuite exprimée, sur le fait qu'elle aussi est victime de ses violences. Cet entretien a permis de faire un rappel de la loi concernant les maltraitances sur enfant, d'informer la mère sur l'existence de l'association - à - et de demander à rencontrer le père. Madame me précise qu'elle accepte que l'on parle à son mari des violences qu'il fait subir à Danny mais en aucun cas de celles qu'elle subit. Suite à un nouvel échange sur cette situation en réunion d'équipe, nous avons décidé d'avoir dans un premier temps un rôle de médiation auprès du père et si monsieur ne se présentait pas au rendez-vous ou ne considérait pas importante notre intervention, nous rédigerons une information préoccupante.

Entretien avec le père de Danny. J'ai annoncé à monsieur que je voulais le rencontrer, il savait déjà pourquoi, car sa femme l'avait informé de l'entretien qu'elle avait eu avec moi le matin. Le père était d'accord pour venir, mais il a reporté deux fois le rendez-vous. Suite à son deuxième appel pour annuler, il m'annonce : « je ne veux plus venir vous rencontrer, je gère ma famille comme je le souhaite ». Je l'ai donc informé de l'envoi de l'information préoccupante à la CRIP. Il a changé d'avis et a décidé de venir nous rencontrer le jour même avec sa femme et Danny. Cet entretien a été mené en binôme avec la coordonnatrice du PRE. Au début de l'entretien nous avons évoqué les problèmes rencontrés avec Danny au quotidien. Monsieur nous explique : *« j'ai tout essayé avec Danny, mais rien ne fonctionne, il fait toujours autant de bêtises et ne me respecte pas. Je lui ai parlé gentiment, je l'ai puni et comme ça ne marchait pas je l'ai frappé »*. Monsieur ajoute qu'il travaille beaucoup la semaine et que, le week-end, il rénove sa maison. Il partage avec nous la manière dont il a été élevé en Roumanie, notamment sur les violences qui font parties de l'éducation lorsqu'un enfant n'écoute pas ses parents. Cet échange a permis d'ouvrir le dialogue entre Danny et son père » (Annexes 1.4, Journal n°3-4, 24).

En séance, Najat ne déploie pas vraiment tous ces éléments de manière chronologique. Elle dit surtout qu'elle a rappelé aux parents que la violence était interdite. Elle s'appuie sur certains éléments de la situation pour exposer au groupe les questions et les problématiques soulevées par cette situation dans son travail :

comment évaluer la prise de risque pour la famille et pour l'enfant ? A signaler ou non ? Le signalement est-il un frein dans la relation de confiance instaurée avec la famille au sein du PRE ? Comme elle l'écrit dans son texte, la problématique centrale qui a amené au PRE est la violence du père à l'égard de Danny et la relation altérée entre le père et son fils. Danny le verbalise fortement.

« Danny lui a dit ce qui lui manquait dans leur relation et pourquoi il se rebellait de cette manière. Il lui a expliqué que les coups qu'il reçoit ne le feront pas changer. Ce qu'il souhaite c'est passer du temps seul avec son père hormis les travaux effectués dans la maison. Le père était très à l'écoute, il s'est détendu, a souri et a regardé son fils avec tendresse. Il s'est engagé à ne plus lever la main sur son fils et à lui accorder du temps hormis celui partagé au travail. Au vu de la réaction du père de Danny, nous avons proposé à la famille de mettre en place ce qui venait de se dire (plus de violence, moments privilégiés à partager, respect de Danny envers ses parents...) » (Annexes 1.4, Journal n°3-4, 25).

Najat déploie les différents ingrédients des actions et du parcours qui seront proposés à Danny : un point hebdomadaire au PRE, un travail avec les assistantes sociales de secteur pour une AED, mais aussi la proposition d'activités. Najat insiste sur l'estime de soi de Danny et les activités qui pourraient l'aider comme les sorties ou la pratique sportive.

La situation de Danny fait associer les membres du groupe sur des situations similaires où ils ont pu jouer un rôle de médiation dans ce genre de situation transitoire avant une AED. Comme pour la situation de Tom, c'est la tension entre le temps des partenaires et le temps des familles qui mettra au travail le groupe. Au fil de l'échange de fin de séance, nous sommes amenés à distinguer trois temps à partir desquels se tissent l'accompagnement en PRE : le temps de chaque partenaire professionnel, le temps des parents et des familles, les événements. Plus tard, dans l'écrit final publié, nous les caractériserons de la manière suivante :

- **Le temps de chaque partenaire professionnel.** Les partenaires confient la situation pour que les référents agissent et permettent un changement. Leur désir de vouloir une réponse immédiate et des effets rapides sur l'évolution de la difficulté repérée est prégnant et pousse à la gestion dans l'urgence. Par exemple, les partenaires scolaires attendent des effets positifs

du parcours dans les échéances du calendrier scolaire. L'explication récurrente du travail des référents et les moments d'évaluation sont essentiels pour apaiser chacun des partenaires et rassurer sur le travail possible au long cours. Un travail d'explicitation des contraintes et de négociation du temps de chacun est nécessaire pour échanger, comprendre les différences et les points de convergences (missions, finalités, etc.).

- **Le temps des parents et des familles.** « Prendre le temps » est, en effet, fondamental pour permettre aux familles d'adhérer, de reconnaître leurs difficultés et de saisir des propositions d'aide. L'accueil dont il a été question plus haut est un outil de travail qui permet de créer une relation de confiance, de différer, d'évaluer, de construire un accompagnement avec la famille et l'enfant. Pour les référents, le professionnel se doit de respecter le temps des familles et des enfants tout en étant garant du temps institutionnel.

- **Les événements.** Le temps peut être bousculé par des échéances administratives, parfois contre le gré des référents. Certains événements familiaux ou institutionnels s'imposent. Ces événements sont parfois des opportunités pour que des « bifurcations » de parcours, des prises de conscience ou des passages puissent s'opérer. D'autres fois, ils constituent l'expression d'une impossibilité, d'une résistance ou d'une mise en échec qui traduit la répétition. Le travail de relecture des événements, de parole autour de ceux-ci, est fondamental pour que les professionnels ne tombent pas dans la répétition à leur tour.

4.3.4 Rendre possible un temps de latence

Dans le récit de cette situation se dessine le cheminement de l'équipe depuis la préoccupation de l'école qui alerte le PRE, jusqu'à l'information préoccupante. A vrai dire, je ne savais pas trop ce que venait interroger cette référente à propos de Danny lorsqu'elle a partagé cette situation assez lisse, alors que la situation s'est démêlée pour le mieux sans trop d'encombre. A la fin de la séance autour de la situation de Danny, je dessine un schéma au tableau pour illustrer cette transition et formaliser ce temps de passage d'un espace d'accompagnement à un autre. Je propose au groupe de considérer que ce temps de latence entre les paroles de Danny et la réunion de synthèse avec les services sociaux a été un temps « potentiel » au sens winnicottien du terme. Il a permis une parole, a médiatisé les rapports intrafamiliaux et a permis d'impliquer les parents dans la demande d'AED. En

précisant la manière dont ce temps s'est déroulé quelques participantes ont cherché à identifier les risques, mais aussi les points de « garantie » pour gérer ces situations-limites de la manière la plus rigoureuse et professionnelle en prenant en compte aussi le temps des parents et leur parole. Ce temps de transition est vécu par les référentes comme un manque de coordination et une perte de temps. Leur souci de l'opérationnalité plonge parfois dans une efficacité immédiate.

Ce n'est qu'au moment de la rédaction du journal que j'ai pris conscience de ce que cette situation est venue mettre au travail dans l'élaboration groupale. Comme je l'ai noté dans le journal d'atelier, cette situation a amené le groupe à penser les situations « limites » interrogeant les rapports des PRE avec la Protection de l'Enfance et le « *devoir de remonter une information préoccupante aux services ad hoc* ». Si, durant la séance, je me suis interrogé sur la manière d'accompagner l'analyse clinique de cette situation, je me suis rendu compte ensuite que l'exposé de la situation de Danny a généré de l'inquiétude au sein du groupe. Cette situation a réveillé une vive interrogation au départ sur le temps qu'ont pris la référente et ses collègues pour s'entretenir avec les parents, pour vérifier les informations reçues, etc. Dans le groupe tout le monde n'interprétait pas sa place et ses obligations de la même manière. D'ailleurs, en reprenant ce point précis, ils se sont interrogés sur le texte de loi et les obligations légales sur lesquelles certains participants n'étaient pas au clair.

L'accompagnement en PRE commence par un accueil, accueil qui révèle ces relations effilochées, blessées et manquantes. Tom, Paul, Louise et Danny grandissent dans des environnements marqués par la violence conjugale ou des conflits parentaux récurrents. Dans la dysharmonie des temporalités d'accompagnement, que nous avons déjà repérée lors des premières séances, il me semble que l'intervention du référent PRE permet de poser un « sas » : temps nécessaire pour repositionner la famille et la soutenir à l'interne, mais aussi pour réguler les relations de la famille avec ses interlocuteurs. En cela la démarche des PRE n'est pas du tout incompatible avec d'autres dispositifs de droit commun ou de protection de l'enfance, tant elle constitue une démarche préventive, mais plus encore participative permettant d'accompagner les transitions. Dans les situations de Paul, Louise et Tom abordées précédemment, les référents tentent d'instaurer un

temps nécessaire de latence et de jachère (Rouzel, 2011, 84-96). Dans la situation de Danny, ce temps d'un mois entre la parole de l'enfant et la mise en œuvre d'un accompagnement mandaté est un temps d'inquiétude de ne pas être dans les clous de la Loi et de ne pas aller assez vite, pour les professionnels, même s'ils ont l'intuition que la démarche professionnelle passe par une évaluation de la situation et une recherche d'adhésion des parents. Le contact permanent avec l'assistante sociale scolaire semble avoir été une garantie qui a permis d'avoir un regard et un soutien en extériorité pour évaluer le danger.

A la fin de cette même séance, les membres du groupe ont exprimé le désir d'approfondir les thématiques qui ont émergé lors des trois séances d'analyse cliniques des situations singulières présentées. Ils proposent de travailler sur les notions de passage de relais et d'estime de soi. Dans les parcours individuels mis en place par les référents il est en effet souvent question d'activités pour « restaurer l'estime de soi ». Au sujet de Tom et de Danny il a été dit : « *il ne croit pas en lui* », « *il a honte devant les autres.* » Il est alors proposé aux adolescents de faire du sport, des activités collectives. Durant les séances, cette question de l'estime de soi m'a agacé fortement parce qu'elle ne semblait pas ouvrir à un échange. J'ai souvent entendu cette formule « *restaurer l'estime de soi des adolescents décrocheurs* ». J'ai le sentiment que cette notion, comme la notion de passage de relais, prend place dans la langue professionnelle des référents, court-circuite la possibilité de penser d'autres dimensions non élaborées. Mon oreille était agacée par leur idée de l'estime de soi envisagée comme un manque d'attention à l'enfant. Je l'entendais comme un enjeu narcissique des professionnels mettant l'enfant en position d'objet phallique ou narcissique, rendant peut-être ainsi difficile la possibilité pour l'enfant qu'il ne puisse se présenter comme porte-honte, ou comme décevant.

Dans le journal d'atelier, je propose quelques réflexions sur ces thématiques et j'adresse ma propre réflexion à travers le texte suivant adressé aux participants :

« Afin de ne pas tomber dans une pensée magique, il serait nécessaire de préciser ce que l'on entend par mésestime de soi et restauration de l'estime de soi. Par quoi cela passe-t-il ? La recherche d'un regard valorisant a en effet tout son sens dans la construction narcissique et identitaire de l'adolescent, mais le regard de qui cherche-t-il ? Quels types de liens sont

« nourrissants » (« restaurants » ☺) ? Ne pourrions-nous pas aussi visiter la notion de honte et de traverser/dépasser la honte ? Se poserait alors les notions de fierté et de dignité ? »
(Annexes 1.4, Journal n°3-4, 28)

De manière associative et intuitive, ces situations m'amèneront à penser au triangle lacanien : privation, frustration, castration sans vraiment savoir comment le mobiliser. En effet, l'excès de précaire et de pauvreté entraînant de nombreuses privations des familles, a tendance à faire oublier/dénier la dimension structurante de la castration et de la frustration dans les situations abordées. Les dispositifs de formation et d'intervention sont parfois scandés par des périodes de vide comme ici l'été. La lecture du *Séminaire IV La relation d'objet* de Lacan (1994) constituera mon devoir de vacances en écho avec le travail mené aux côtés des référents PRE. Les séances reprendront à la rentrée scolaire, nouveau départ pour le groupe que je vivrai comme un passage dans la dynamique groupale. Ma relecture estivale des séances, la reprise des journaux d'atelier m'ont permis de m'installer à partir de cette 5^{ème} séance plus fermement dans une conduite du travail. Les situations présentées lors des quatre premières séances sont prises dans une lecture codifiée et prescrite de ce qui est entendu institutionnellement comme la réussite éducative.

Finalement, dans l'après coup de ces premières séances, je prends conscience que nous sommes peu entrés dans l'élaboration d'hypothèses autour des enfants. C'est un grand groupe qui s'est plus centré sur la réflexivité à partir du dispositif PRE et de ses prescriptions. Chaque fois, il s'agissait pour les « référents » de présenter une constellation d'acteurs, un parcours de jeunes et des actions proposées. J'ai choisi pour l'animation des séances suivantes de mettre en place des modalités de repérage et d'explicitation des discours d'appui des référents. Il me semblait qu'il fallait mettre au travail ces pratiques instituées et ces discours prescrits : parcours, réussite, situation éducative, estime de soi, etc. J'émettais l'hypothèse que cela puisse ouvrir le regard et l'écoute des situations de ces enfants et adolescents vulnérables. Ce n'est peut-être pas anodin que ce soient les recettes toutes faites et l'estime de soi qui feront l'objet de notre travail à la rentrée.

4.4 REVISITER LES DISCOURS D'APPUI ET LES SIGNIFIANTS-MAITRES DE LA REUSSITE EDUCATIVE

La séance de rentrée est consacrée à un échange sur les pratiques à partir de cette notion d'estime de soi. Finalement, ce temps de latence réclamé par Danny a été aussi fructueux pour le groupe lui-même. Ces temps de suspension de l'été et de suspension du travail sur les situations ouvrent une nouvelle étape dans le travail groupal. En effet, au fil des échanges et des situations qui seront apportées, je conduirai les participants à interroger leur langage professionnel. Les référents PRE racontent leurs pratiques à partir de mots-clefs (parcours, équipe pluridisciplinaire, actions, etc.) constituant un vocabulaire professionnel. Ces mots constituent un discours d'appui, mais permettent aussi d'entendre selon la chaîne de signifiants articulés aux signifiants maîtres de la réussite éducative et du P(E)RE. Le psychanalyste, Marie-Jean Sauret, rappelle que le signifiant-maître « polarise un savoir de l'extérieur, ordonne la façon dont il est présenté dans un discours, préside sa logique, et dicte leur place aux sujets qu'ils rassemblent » (2005, 10). Il s'agit donc, de ne pas prendre ces signifiants dans ce qu'ils polarisent, ordonnent, président ou dictent dans leurs évidences, mais tout au contraire d'en discuter le sens, les sens, et d'en percevoir les effets dans la mise en œuvre pratique de l'intervention des référents PRE.

Lors des ateliers d'écriture, à partir des situations évoquées en séance et des définitions construites par le groupe, ce sont les notions de territoire, de situation, d'accueil de la demande, d'estime de soi, de parcours, d'équipe pluridisciplinaire de soutien et de partage d'information qui seront abordées. Bien sûr chaque notion en appelle une autre, mais c'est en acceptant de les déplier tranquillement que l'on peut voir se dessiner le travail des référents et des équipes PRE. Les jeux d'écriture et des temps de travail en sous-groupe permettront de conduire cette élaboration progressive. Ces mots-clefs indiquent aussi une chaîne de signifiants autour de la question du décrochage et de sa « prise en charge ».

4.4.1 Recettes de l'estime de soi

Atelier n°5

La notion d'estime de soi ne renvoie pas qu'aux enjeux narcissiques d'une société d'individus en quête de reconnaissance, dans les paroles de ces professionnels elle est au carrefour de la rencontre entre des trajectoires de vie singulière et la capacité d'espaces sociaux ou de groupes humains à leur faire une place (école, centre de quartier, etc.). Les référents PRE pensent beaucoup le travail sur l'estime de soi à partir de la création de lien social, l'inscription de l'adolescent dans des espaces extérieurs à la famille. Ces référents PRE me font penser à des couturières qui prisent, qui retissent, qui tricotent du lien, et cherchent à nouer ou renouer. Lors de cette séance, je noterai dans mon carnet : « *le référent PRE est un métier à tisser : fil du dedans, fil du lien social* ».

Pour penser la notion d'estime de soi et partager nos représentations sur cette question, j'ai proposé un jeu d'écriture avec une recette de cuisine de la tarte aux fruits, avec la pâte à sucre héritée de ma grand-mère. Métaphore de la cuisine, métaphore de la couture et du tricot qui ne peuvent que me renvoyer au décès durant l'été de ma grand-mère, celle qui a le plus noué chez moi des points de fierté. Il s'agissait pour chacun d'écrire un texte, en transposant les ingrédients, en inventant sa recette de l'estime de soi. Ensuite, en groupe de 6-7 personnes une recette était proposée. Voici le livre de cuisine : « Petites recettes d'estime de soi. » ! Les recettes (ci-dessous) rédigées lors de l'atelier d'écriture s'énoncent dans un langage beaucoup moins technique et professionnalisé. Elles sont constituées d'ingrédients qui traduisent une relation de proximité et d'attention aux enfants et aux familles. Les recettes de cuisine parlent d'amour, de reconnaissance ou de dignité, dimensions non formulées jusqu'ici dans le dictionnaire de la réussite éducative.

PETITES RECETTES D'ESTIME DE SOI :

Recette n°1 :

150 g de reconnaissance
75 g d'énergie et de joie de vivre
75 g de désir et de rêve
1kg d'amour
1 verre de réussite
1 œuf de liberté
100g de confiance

Recette n°2 du Quatre quarts de l'estime de soi :

¼ jeune (image de lui-même, respect de soi, goût de la vie)
¼ famille (une place d'enfant, environnement digne et sécurisant)
¼ d'école (une place, reconnaissance de compétences lien entre les parents et l'école)
¼ pairs (reconnaissance par les pairs)
Parsemez de pépites de PRE.

Recette n°3 :

Pâte : 300kg500 d'amour bienveillant
1kg de sécurité
1 kg de connaissance de son histoire
500g de liens multiples
Garniture : 250g de respect
250g de valorisation
250g de confiance
250g de « prendre soin »
1 pincée d'humour

Recette n°4 :

Pâte : 150g de famille contenante et bienveillante (farine, « ciment familial »)
75g de développement des compétences
40 g d'épanouissement personnel selon ses désirs propres
Relation avec ses pairs (œufs)
1 pincée de « moi », « je », « ego »
Garniture : 500g de rencontres amoureuses et amicales
1 verre d'adultes bienveillants (acteurs sociaux, professionnels et adultes qui côtoient l'enfant).
50g d'environnement sécurisant, favorisant l'épanouissement de l'enfant,
(œuf) Réussite personnelle de l'enfant (sa représentation).

(Annexes 1.5, Journal n°5, 31-32)

Durant cette séance, outre les recettes de cuisine de l'estime de soi, c'est la visite à domicile qui est abordée amenant chacune des participants à discuter de l'intime des familles. L'une d'entre elle parle en effet « *d'un risque de sentiment*

d'intrusion chez les personnes, mais cela répond en même temps au besoin de rencontrer les familles dans leur réalité de vie ». Une autre référente indique que les familles sont parfois demandeuses de proximité d'un : « *venez voir dans quoi et où on vit !* ». Les professionnels du groupe ont aussi exprimé ce souci d'aller vers les familles et de s'adapter à leurs réalités, respectant des enjeux pragmatiques (une maman qui doit garder ses enfants, des soucis d'orientation dans la ville, etc.). Les pratiques de visites à domicile ne sont pas les mêmes d'un PRE à l'autre, certains préférant un lieu plus « *neutre* » et distant du domicile pour les entretiens. Une phrase fuse dans le groupe : « *des fois on se fait des films sur les familles* ». En effet, certains référents partagent le fait qu'ils ont pu avoir affaire à des réalités qu'ils n'avaient pas imaginées. Les familles parfois disent aussi « *venez voir* », on ne peut pas s'imaginer. Il y a les professionnelles qui ne veulent pas aller à domicile parce que c'est une façon de « *mettre une distance et de se protéger* », d'autres pensent que « *c'est une façon d'être dans le concret des situations* », de « *mieux comprendre* ». Il s'agirait de pouvoir « *se déplacer sans avoir peur* ».

A travers sa formule : « *On se fait des films sur les familles* », cette référente me permet de situer différents registres dans la rencontre avec les adolescents en difficulté et leurs familles : le champ de l'imaginable et son corollaire fantasmatique, du pensable et représentable. La mésestime, d'eux-mêmes, des parents ou du jeune, peut être liée à des aspects très concrets des conditions de vie ou des réalités quotidiennes que l'on peut ne pas percevoir sans « *y mettre les pieds* ». A l'inverse, il arrive que les professionnels aient peur de cette proximité, s'imaginant des situations bien au-delà de ce qu'elles sont. Les pères de Danny et Tom ont d'ailleurs été présentés lors des premières séances comme « *faisant peur, avant de les rencontrer !* ».

Je clos l'atelier en indiquant que l'intervention des équipes de réussite éducative s'inscrit dans de nouvelles pratiques de proximité. Elles tentent un accompagnement au plus proche des réalités des jeunes et de leurs familles. J'adresse quelques questions : à partir de quelles réalités, de quelles représentations et de quelles paroles, l'équipe pluridisciplinaire pense le projet et le parcours ? Quelles images et quel imaginaire sont construits sur les familles ?

Préparant la séance suivante, il m'a donc semblé nécessaire de déplacer la réflexion conceptuelle des notions d'estime de soi et d'intimité ; en abordant avec le groupe les concepts psychanalytiques de castration, frustration et privation, telles qu'ils sont explicitées par Jacques Lacan dans son séminaire *La relation d'objet* (1994, pp : 36-39). Je conviens que le rapport peut ne pas sembler évident, mais les trois dimensions Imaginaire, Réel et Symbolique m'avaient été très utiles depuis le début de cet atelier pour penser avec les référentes les situations des adolescents et des familles accompagnées. La lecture collective du texte de Lacan prolongeait ces premiers éclairages ponctuels. Elle nous a permis de penser quelques éléments d'attention dans la mise en place du parcours des enfants et adolescents qui en situation de privation et de précarité pourraient générer une sorte de surprotection, ou de surcompensation de la privation par les référents PRE. L'école a parfois un regard dur et sans concession sur les enfants, en occultant des réalités concrètes de privation ou de précarité. Une situation est proposée d'un enfant collé le mercredi parce qu'il n'a pas son matériel et cette situation se répète. La sanction est vécue comme dure par la référente qui expose cette situation parce qu'elle ne solutionne rien de ce qui empêche l'enfant d'avoir son matériel. Ces premiers exemples ont permis de discuter la différence entre la privation et la frustration. Le texte nous conduit à distinguer, dans ces situations, différentes expériences psychiques et sociales qui participent du processus de subjectivation de ces enfants et adolescents. Le manque est fondamentalement structurant pour l'enfant et tout n'est pas une « privation » nécessairement dommageable.

D'autre part, ce texte nous a amenés à échanger sur la façon dont les équipes ou les référents interprètent les situations. Plusieurs exemples ont été proposés où la référente PRE peut faire face à un écart entre la manière dont elle s'imagine l'enfant, sa difficulté et des événements qui viennent mettre face à une réalité sociale ou psychique de l'enfant. La confrontation soudaine au réel d'une situation sur laquelle la référente est d'une certaine manière impuissante, peut être sidérante. La visite à domicile est alors réabordée par les membres du groupe comme événement de rencontre dans l'intimité des familles. Ces scénarios imaginaires sur l'enfant et sa famille, peuvent être entretenus par les fameuses équipes

pluridisciplinaires ou par les réseaux qui se constituent autour de l'enfant. Outre leur propre engagement dans la relation à l'enfant ou sa famille, certains référents jouent parfois un rôle de partage d'informations et d'éclairage sur des situations auprès des partenaires. Dans les situations évoquées lors des séances, il m'a semblé que les participants ne prenaient pas conscience que ces éclairages nouveaux venaient bousculer la manière dont ces enfants sont pensés, interprétés par les partenaires. Finalement, en tissant des liens entre partenaires, les référents PRE déplacent le regard et la parole sur l'enfant. Leurs remarques, leurs « retours » participent d'une sorte de retour du refoulé ou de réinvasion de ce qui avait été mis au dehors par commodité économique. Nous touchons là à une fonction du réseau qui serait celle du co-refoulement tel que Caroline Leroy (2008) a pu le souligner dans ses travaux. L'alliance recherchée avec la référente PRE qui anime les concertations ne serait plus une alliance autour et dans l'intérêt de l'enfant, mais une alliance dénégative (Kaës, 2009), fondant le lien sur la négation d'éléments de haine, de mort ou de destruction.

4.4.2 Le passage de relais : événement analyseur

Nous avons prévu pour cette 6^{ème} séance, que Pauline responsable d'un PRE propose une situation en écho à ce terme récurrent du langage des référents PRE : le passage de relais. Les situations proposées par les référentes sont des situations d'imbroglios relationnels. Nous l'avons déjà discuté : l'urgence de proposer des actions et l'injonction à la réussite absorbent le temps, et soutiennent un fantasme de toute puissance ou une illusion d'une réparation possible, entravant le processus de séparation nécessaire. Le référent PRE court le risque de tenir toutes les places, de s'occuper de tous les liens et de chercher à tout réparer, ou restaurer. Le travail en équipe, les équipes pluridisciplinaires et le travail parfois en RPP au Conseil Général sont utiles pour soutenir une réflexion sur les places à tenir et sur les leviers d'intervention de chacun, mais aussi pour penser les limites et les points d'arrêt. Mais quand un professionnel touche aux limites de son intervention, il fait appel à un autre professionnel, une autre structure... et dans ce cas se pose la question de « *passer le relais* ». Pour les participants le passage de relais ne représente pas un simple coup de téléphone ou un entretien dans un bureau. Il demande d'être pensé et parlé, mais aussi ritualisé et inscrit dans un temps de

passage de relais (pas en une seule fois). Une référente du groupe dit « *qu'il lui arrive de laisser un temps de co-accompagnement lors de 3 à 5 entretiens pour faire place progressivement à un partenaire, le créditer et s'effacer progressivement* ».

Pauline étant responsable du PRE, elle débute sa présentation par la mise en place de son PRE⁴³.

« L'équipe est constituée d'une coordonnatrice à temps plein, et de mi-temps de psychologue, d'éducateur spécialisé et d'une assistante sociale. Cette équipe se constituera par étape :

« 2009 – 2010 : 1 coordonnatrice et 1 psychologue à mi-temps.

2010 – 2011 : 1 coordonnatrice, 1 psychologue à temps plein et 1 mi-temps d'éducateur (sic) spécialisé pendant 6 mois (octobre 2010 à février 2011) donc à nouveau 2 personnes de mars à août 2011.

2011-2012 : septembre, arrivée de la nouvelle éducatrice spécialisée à temps plein, et octobre, arrivée de l'assistante sociale à mi-temps. Son autre mi-temps est pour le CCAS » (Annexes 1.6, Journal n°6, 36).

Dans la présentation de son PRE, Pauline donne des éléments chiffrés que l'on retrouvera dans sa notice écrite. Le nombre de jeunes suivis en parcours individualisés a augmenté très fortement en trois ans : « *21 en décembre 2009 : 132 en décembre 2010, 152 sur l'année en cours.* » Elle ajoute : « *le PRE ne doit pas dépasser les 155 pour décembre 2011* », et conclut : « *la charge de travail et de suivis est très lourde pour chacun d'entre nous. Elle produit un « débordement » dans nos fonctions et nos missions respectives* ».

L'introduction de Pauline, montre comment son équipe a été confrontée à plusieurs situations de passages de relais en interne à l'équipe. Ces passages de relais sont liés à des transmissions lors d'un départ, mais aussi à l'arrivée de nouveaux collègues. Au fil de son récit, Pauline interroge la façon dont se jouent ces passages et explicite les critères qui les sous-tendent. Elle éclaire aussi

⁴³ C'est une donnée récurrente avec les référents PRE. Ils commencent par refaire le récit des origines et de la mise en place de leur PRE avant de faire récit, comme si leur PRE était très différent des autres et qu'il fallait donner l'histoire du dispositif et de sa mise en œuvre pour comprendre l'accompagnement.

comment les situations de passage de relais remanient les relations au sein de l'équipe, viennent convoquer les implications respectives de chaque professionnel, mais aussi leurs repères professionnels. Bien qu'étant tous référents de parcours, dans ces moments charnières, chaque professionnel semble mobiliser des repères liés à sa formation professionnelle initiale. Pauline propose dans son récit, deux figures du passage de relais.

Une première figure de passage de relais est liée au départ d'un collègue. Je restitue ici les éléments du texte de Pauline pour le journal d'atelier :

« **Première étape.** Le terme « passage de relais » et les questions qu'il suscite apparaissent entre les membres de l'équipe, lors du départ annoncé de l'éducateur spécialisé. Nous décidons à trois que c'est lui qui proposera la répartition de « ses » jeunes, selon la connaissance des familles qu'il a acquise au gré des visites à domicile (VAD) qu'il a réalisées. Il « annonce donc et prépare son départ » auprès des jeunes. Selon leur âge et les liens tissés, les « réponses » voire les « réactions » sont différentes.

- rejet : « pourquoi tu pars, t'es pas sympa »

- abandon : « mon père/mon grand frère aussi sont partis »

- absent : le jeune ne répond plus aux sollicitations, ne va plus à l'action où il est inscrit.

- un élève de CM2, lui réclama sans faire de commentaire : « donne-moi quelque chose de toi » ; il lui fait un dessin sur l'ordinateur, l'imprime et le lui tend ; le garçon le prend et le plie minutieusement jusqu'à en faire un tout petit paquet, qu'il glisse dans sa poche et dit : je le garderai toujours, maintenant je veux partir ».

2^{ème} étape. Devant les difficultés suscitées par ce départ, tant pour l'éducateur spécialisé que pour l'équipe, il est décidé de « construire » ce que l'on nomme « une permanence de lien, une continuité ». Cette question est débattue en EPS pour savoir qui est le mieux placé pour prendre le relais ; on évoque les intervenants des actions – jeu d'échecs, théâtre, orientation, art-thérapeute. Certains d'entre eux sont d'accord, d'autres non, faute de disponibilité. La répartition se fera finalement de manière moins construite que ce que nous aurions souhaité.

3^{ème} étape. Recrutement d'une éducatrice spécialisée, grands et petits l'appellent d'emblée « la remplaçante de ... » et elle est attendue de pied ferme ! » (Annexes 1.5, Journal n°5, 37).

La deuxième figure du passage de relais est liée cette fois à l'arrivée d'une collègue. Quelques interventions de participants viennent questionner Pauline :

pourquoi l'arrivée de cette nouvelle collègue est-elle si envahissante ? Pauline, nous avait déjà mis sur la piste en racontant que le recrutement de l'éducateur spécialisé constituait à ses yeux un enjeu majeur. Elle commente avec une formule courte mais incisive : « *un homme, un vrai* ». Elle poursuit « *c'est en marchant qu'on s'emboîtait, se réorganisait, se complétait* ». Cet éducateur s'en va en février et c'est « *hyper décevant* » pour Pauline et pour l'équipe. Une assistante sociale candidate et Pauline est enchantée : « *je pensais voir arriver une assistante sociale du Ciel* ». A ce moment, je réagis très spontanément, disant que ça m'a fait penser à Joséphine Ange Gardien ; mais Pauline renchérit d'emblée, laissant sa joie première de côté. Une autre question se pose « *On va la mettre-où ?* ». Dans ma tête, une association : met-trou. Je le garde pour moi. Pauline a des formules assez troublantes, dont elle ne semble pas saisir la portée sexualisée. Son récit me plonge crument sur une autre scène. Certains membres du groupe me regardent un peu en attente d'une réaction. J'invite Pauline à avancer un peu dans son récit. Elle reprend le fil. Elle note ceci dans son récit écrit :

« La permanence et la continuité du travail de tous les suivis quels qu'ils soient ont été assurées par deux personnes, sentiment de frustration de n'avoir pu analyser la qualité de ces « relais ». Nous accueillons cette nouvelle éducatrice : 2 bureaux de 14 m² pour trois... La gestion des trois emplois du temps est difficile et cette éducatrice se retrouve dans le bureau de la coordonnatrice. Parallèlement, il faut gérer et réinstaller les instances, pour la rentrée : l'organisation initiale a été déstabilisée par ce temps de fonctionnement à deux.

À la faveur de la préparation pour la fin du mois de septembre de la répartition des parcours, un débat s'instaure dans la nouvelle équipe sur le passage de relais. Les écueils liés au départ du collègue éducateur amènent la collègue psychologue à exprimer sa difficulté à passer le relais. Elle dit ne pas vouloir être « maltraitante », c'est-à-dire elle ne veut pas « réactiver des conflits intrapsychiques chez certains jeunes qu'elle suit depuis seulement quelques mois ». La nouvelle collègue éducatrice de son côté s'interroge sur le terme « maltraitante ». Elle ne considère pas ces temps de séparation, de transmission et de passage de relais : « c'est la vie ». Elle pense aussi qu'elle peut venir en soutien dans des situations où elle a l'impression que l'équipe s'épuise » (Annexes 1.5, Journal n°5, 37).

À partir de questions proposées par Pauline qui a exposé cette situation nous pourrions relever ici quelques lectures cliniques de ce fameux « passage de relais ».

Au fil des séances, ce terme de passage de relais s'est décliné autrement. Au démarrage des accompagnements, le passage de relais est une « prise de relais », puisqu'il s'agit d'un temps d'accueil de la demande et du travail du relais d'un partenaire en direction du dispositif PRE. A d'autres temps du parcours, le passage de relais qualifie l'articulation entre un accompagnement des familles et celles des partenaires. Dans tous les cas, le temps du passage de relais, nomme un passage difficile voire inopérant. Il renvoie les référents au travail de séparation inhérent à tout parcours d'accompagnement. Ce terme de passage de relais est finalement assez peu explicite au regard des réalités multiples qu'il recouvre. Pauline, l'emploie pour nommer des situations de transmission et de transition à l'intérieur de son équipe. A cette étape de reconstruction du dispositif PRE, Pauline cherche à rassembler l'équipe autour de valeurs communes, notamment parce qu'en octobre arrive une nouvelle collègue assistante sociale et qu'elle craint qu'elle ne redéfinisse à sa manière les cadres.

Les situations exposées par Pauline amènent à penser les passages de relais à l'interne des PRE dans des équipes qui bougent beaucoup. Ces passages de relais sont les révélateurs des liens noués dans l'équipe et avec les jeunes. Elle nous fait prendre conscience que l'accompagnement a à voir avec des processus d'investissements subjectifs et d'attachements au sein de l'équipe, entre ses membres, avec les jeunes eux-mêmes et leurs parents. Cette implication subjective, faite de haine et d'amour, de rejet et d'attirance, d'émotions multiples, prend place dans l'accompagnement sans toujours être élaborée en équipe, pourtant elle se révèle souvent dans les moments de passage de relais (temps de remaniement des relations, des engagements, etc.). Avec cette image du passage de relais, nous dit cette coordinatrice, « *le relais ce n'est pas l'information, mais l'enfant lui-même* ».

A travers ce relais, c'est l'élaboration de la dette et du manque qui sont au travail. Plusieurs exemples montrent que certaines personnes demandent que le référent « *laisse quelque chose de lui, donne quelque chose de lui* ». L'éducateur spécialisé, ici nommé, a à voir avec la continuité, le dire « *aurevoir* », à ce moment-là tu me donnes quelque chose de toi. « *Donner quelque chose de soi à tous ceux qui lui demanderaient.* » C'est dans ce rapport d'attachement-détachement que cherche à se jouer la séparation nécessaire aux jeux de reconnaissance réciproque,

et de ce fait à l'estime de soi. Ce temps de la séparation est vécu comme rupture et comme l'instauration d'une discontinuité dans des situations déjà fragiles de décrochages et de ruptures scolaires.

« La psychologue, par exemple, a en charge une trentaine de suivis psychologiques : si on admet facilement qu'il est difficile pour elle de traiter la globalité du parcours des jeunes qu'elle a en suivi psychologique, qu'est-ce qui interdit qu'elle suive d'autres jeunes dans leur globalité ? La répartition par problèmes familiaux, ou scolaires, ou médicaux, est-elle pertinente et sera-t-elle efficace ? Doit-on envisager ou peut-on envisager de « confier » à l'une d'entre nous, provisoirement, la résolution d'un des « problèmes » du jeune, parce c'est « son » métier ? L'équipe, composée de trois professionnels et d'une coordonnatrice, peut-elle concevoir un « travail partenarial », chacune pouvant être à un moment ou un autre complémentaire d'une autre collègue ? Qu'est-ce qu'une coordonnatrice de PRE ? Qu'est-ce qu'un référent ? » (Annexes 1.5, Journal n°5, 39)

4.4.3 La convocation du P(E)RE

Séance n°7

Lors de la séance n°7, une nouvelle situation est présentée par Clara. Il s'agit d'une famille orientée vers le PRE par l'Éducation nationale pour le motif suivant : « *comportement difficile de l'enfant* », que l'on nommera Jean. Ce dernier est décrit comme étant « *insolent, arrogant, répondant à l'enseignante, cherchant le contact physique avec les copains, mais ne se bagarre pas* ». Clara présente la situation :

« Il s'agit d'une famille qui a deux garçons. L'aîné, Jean, est âgé de 11 ans et son frère Martin est âgé de 7 ans. À l'entrée dans le dispositif, ils sont respectivement âgés de 10 ans et 6 ans. Le père et la mère sont salariés. Le père travaille de nuit et rentre au matin. La situation m'a été orientée lors de mon recrutement. La passation n'a pas posé de difficulté à la mère, elle n'avait rencontré la référente précédente qu'une seule fois. Madame décrit Jean dans les mêmes termes que l'école. Elle précise que certaines nuits, il est agité et il la rejoint dans son lit. Martin est également décrit comme insolent. Mme dit aussi que le père est de plus en plus sévère avec les enfants et qu'ils n'en peuvent plus » (Annexes 1.7, Journal n°7, 41).

Avant même de laisser place au récit de la situation, la présentation de la situation familiale génère des réactions immédiates dans le groupe. La figure du « *père travaillant et peu disponible* », ainsi que la mère dans une relation « *trop proche de l'enfant* » convoquent des associations de deux référentes. L'une explique qu'elle les appelle « *les enfants tardifs avec la mère* ». Sans vraiment déplier, elle donne sa définition : « *maman doudou et peurs nocturnes* ». A ma requête qu'elle s'explique un peu, elle raconte les échanges avec ces mamans qui angoissent la nuit et dont les enfants se retrouvent dans le lit ou devant la télé. Pour une autre référente, « *il y a des mères qui s'interdisent d'être avec des hommes.* ». Je fais un lapsus puissant dans un échange à demi-mot : les mères « *interrorisent* », au lieu de dire *intériorisent*. Mon lapsus coupe court au chahut dans le groupe. Un silence s'installe. Le récit de la situation commence. Clara expose les actions mises en place avant l'intervention du PRE en lisant son texte, qu'elle me donnera ensuite :

« Soutien psychologique. Les parents rencontraient une psychologue à la PMI. Ils ont cessé de s'y rendre, du fait « des absences répétées de la psychologue ». Jean a eu également un suivi au CMP pendant un an. L'orientation a été préconisée par l'école. La maman n'a constaté aucun changement chez son fils et a pris la décision d'arrêter les RDV. Loisirs. Les deux frères sont inscrits au centre de loisirs. Jean a également un comportement difficile dans ce lieu. Il a été convoqué par le directeur du centre. Les deux frères pratiquent le judo sur des temps différents ». (Annexes 1.7, Journal n°7, 41)

Clara, comme les autres référents, utilise un référentiel prescrit pour analyser le parcours : ce qui a été mis en œuvre et proposé (côté parent, côté enfants/ soutien scolaire, psychologique et loisirs.). Elle développe ensuite les deux propositions faites par l'équipe pluridisciplinaire à la famille : le soutien à la parentalité - l'objectif est de soutenir les parents dans leurs fonctions éducatives et parentales ; et une consultation au CMP pour Jean. La maman de Jean accepte le soutien à la parentalité après en avoir parlé à son mari. Par contre, elle refuse la proposition du CMP pour Jean. Suite à une réunion équipe éducative (REE), l'école a également proposé le CMP pour Martin. La mère a accepté cette proposition. Le délai d'attente pour avoir une date de rendez-vous est de six mois. Dans les faits, ce

garçon n'est jamais allé au CMP. Clara développe, dans son écrit pour le journal, la mise en place de ce soutien à la parentalité par la psychologue du PRE.

« Les parents sont réguliers aux RDV. Les axes de travail de la psychologue sont les suivants : travailler sur les générations, travailler en sous-système (couple, couple + enfants). Son hypothèse de travail est de « convoquer le père ». Divers changements se sont produits dans le quotidien de cette famille qui ont nécessité plusieurs mois de travail. Par exemple, au niveau du coucher, avant de se rendre au travail, le père met désormais au lit les enfants. Pour Madame, ce changement est vécu difficilement car elle regardait la télévision avec son fils Jean. Lors d'entretiens, je valorise le fait qu'elle prenne conscience que cette situation est liée à sa peur d'être seule le soir et qu'elle dépasse son angoisse dans l'intérêt de son fils.

Les entretiens avec Madame ont longtemps été des entretiens téléphoniques avant de se rencontrer physiquement. Cela était suffisant du fait de la mise en place du soutien à la parentalité et des points réguliers avec la psychologue. L' « accès au père » et à Jean a demandé du temps car il fallait que la mère ait confiance » (Annexes 1.7, Journal n°7, 42).

Au moment du départ de la psychologue du PRE qui a un cabinet en libéral, étant donné l'investissement de cette famille dans « la guidance parentale », la décision a été prise par l'équipe pluridisciplinaire de participer financièrement au paiement du soutien psychologique en libéral pour éviter une nouvelle rupture. De plus, des événements difficiles ont déstabilisé la famille : décès du cousin des enfants, licenciement et problème de santé pour Mme ».

Comme à chaque fois, l'intervention du PRE arrive dans un moment de tension et de dégradation de la situation. Jean est souvent renvoyé de l'école ou mis de côté en journée. La relation école-famille est devenue tendue. Les comportements de Jean et Martin sont redevenus difficiles, à l'école comme à domicile. L'inspection académique a convoqué les parents et les enfants. La référente a été également contactée par l'inspection, une REE devrait être organisée pour réfléchir à ce que l'école peut proposer. La mère décide qu'à la rentrée scolaire, son fils aurait une autre enseignante. La référente se retrouve à l'interface de ces différents interlocuteurs et la REE devient l'objet d'une mobilisation importante. Si dans l'écrit ci-dessous, elle décrit les faits et les différents

interlocuteurs en séance, elle parle plutôt de la pression que cela représente et du sentiment qu'elle est à la fois l'objet d'attentes fortes pour trouver des « *pistes concrètes* » d'action et de « *rejets de la part des professionnels* ».

« **Préparation et déroulement de la réunion équipe éducative (REE).** À la demande de Mme, (c'est la 1^{ère} fois que Mme exprimait aussi clairement une demande à mon intention) et après avoir eu l'accord de l'école, j'ai participé à cette réunion. J'ai préparé Mme à la REE en lui conseillant de mettre en exergue les démarches qu'elle et son mari ont entreprises et que la réunion était aussi une opportunité de savoir ce que l'école en interne pouvait ou avait mis en place (RASED, accompagnement éducatif etc.). Mme s'est exprimée clairement, ce qui a été relevé à la fin de la REE en son absence.

Le point difficile pour Mme a été l'attitude de la psychologue scolaire qui n'a vu Jean que deux fois en plus d'un an et qui a « rendu » une analyse « psychologique ». L'école demande à nouveau une orientation vers le CMP pour Jean et Martin en insistant, alors que Mme fait une autre proposition.

Autre point évoqué par les enseignantes, l'absence du père au sein de l'école. Mme a expliqué que son mari ne venait plus car lorsqu'il vient « les enseignantes lui tombent dessus pour lui dire tout ce qu'il ne va pas ». Les enseignantes ont expliqué qu'elles lui « tombent dessus » justement parce qu'elles ne le voient pas souvent. Nous convenons que j'évoque ce point avec le mari et que s'il accepte de venir plus souvent à l'école, les enseignantes s'engagent à ne pas « lui tomber dessus ».

M. a accepté d'aller plus souvent à l'école. Les parents ont décidé que Martin rencontre la psychologue qui partage le cabinet avec l'orthophoniste » (Annexes 1.7, Journal n°7, 42).

Cette situation marquée par un lien effiloché entre l'école et la famille mobilise particulièrement le groupe. Dans ce lien école-PRE, les professionnelles notent cette tendance récurrente des enseignants et équipes éducatives à vouloir « convoquer le père ». La référente dans son écrit parle « d'avoir accès au père ». Alors que nous avons débuté la séance avec les mères trop proches et dans le confusionnel, nous terminons la séance sur les pères absents. Les réunions à l'école, les passages de relais avec les partenaires se font souvent par la mère. Ce lien père-école a demandé une intervention en finesse de la référente avec ce papa « épidermique » vis-à-vis l'école au regard de ses expériences passées. Il a fallu préparer l'équipe enseignante pour que cela se passe mieux lors de ses visites. « *Dès qu'un père se présente, on lui saute dessus* » dit une référente. Dans cette

situation, Clara confirme que cette convocation du papa et le travail qu'elle a mené pour lui redonner une place ont été plutôt au bénéfice du climat familial.

Je propose au groupe une interprétation de ce qui circule : « *Avez-vous déjà entendu cette proximité entre PRE et PERE quand on les prononce ?* ». Une référente réagit avec détermination « *Oui mais il y en a assez que l'on convoque le père à tous les coins de rue* ». Peut-être faut-il entendre dans cette convocation du père réel ou du « pre » la recherche d'une loi, d'un cadre, d'un point d'autorité qui rassure, qui ré-ordonne. Cette loi est-elle à chercher forcément du côté du père réel ? N'y-a-t-il pas parfois des convocations du père/pre qui ont à voir avec des professionnels qui ne se positionnent pas, qui ne sanctionnent pas vraiment ou qui ne savent pas comment positionner la loi ?

Dans son écrit, Clara aborde sa relation d'accompagnement avec Jean, et les propositions concrètes qui se sont dessinées dans le parcours. Elle n'aborde pas cette question dans l'atelier. Comme les situations précédemment évoquées avant l'été, la mise à distance de la famille par un séjour ou un internat scolaire semble être un levier important. Autre point troublant pour moi, à chaque fois que ces professionnelles nomment le début d'une relation qui se noue, elles pensent et semblent devoir « passer le relais ».

« **Rencontre avec Jean.** J'ai proposé à Jean qu'il participe à un séjour dont l'objectif est « la remotivation scolaire ». Il a été reçu par une collègue de l'Éducation nationale et par moi-même. Ma collègue ne souhaitait pas qu'il y participe du fait de son comportement difficile. Après négociation, entre le PRE et la Maison du Handicap, elle a accepté. Le séjour s'est bien passé. L'enfant a travaillé et il n'y a pas eu d'incidents.

Jean est passé en 6^{ème}, du coup ce n'est plus moi qui peut le suivre. Je dois travailler la passation avec ma collègue (référente collègue). Je l'ai introduite au téléphone auprès des parents. Ces derniers ont accepté que je lui transmette les informations. Nous avons convenu avec les parents, des entretiens communs. Nous avons défini que le premier entretien commun ait lieu dans mon bureau car les conditions d'accueil avec ma collègue sont très différentes. Elles sont à expliciter aux parents. En effet, l'espace où reçoit ma collègue est un lieu où il y a beaucoup de passage car il y a différentes actions qui y sont proposées » (Annexes 1.7, Journal n°7, 43).

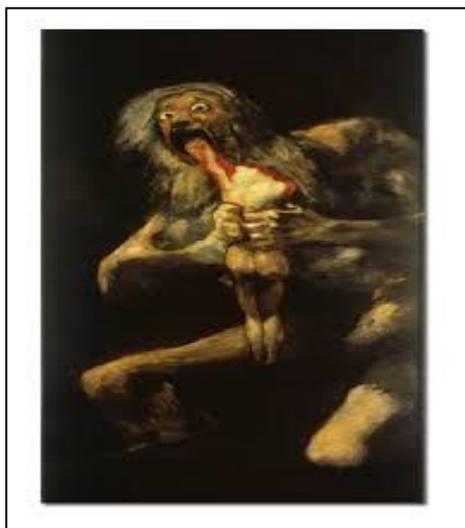
Atelier n° 8

La 8^{ème} séance (Annexes 1.7, Journal n°7, 45) avant les congés de Noël ouvrira un temps de bilan des huit séances déroulées, nombre de séances fixées au départ lors de la contractualisation avec Profession Banlieue. Le travail est en cours, mais il est clair que ces huit séances n'ont pas été suffisantes et que je propose à Profession Banlieue de poursuivre au regard du travail engagé dans cette intervention. Le groupe est demandeur de poursuivre et nous n'en sommes pas au temps de la séparation, bien au contraire. Ce bilan intermédiaire permettra aussi de revenir sur les situations des jeunes et des familles dont les situations ont déjà été abordées en atelier.

L'équipe de Profession Banlieue commence à solliciter la production d'un écrit composé à partir des séances. C'est une pratique courante dans cette association : garder une trace, un document qui puisse être adressé à d'autres ; et qui donne à entendre le travail mené par un collectif. A ce moment de la sollicitation, je ne suis pas très à l'aise. Je ne comprends pas bien la commande et ne comprends surtout pas qui veut adresser quoi à qui ? Cet écrit porterait la parole de qui ? Comment ? Je suis un peu sceptique sur le désir du groupe de transmettre quelque chose au dehors. En écho, cette séance fera l'objet d'un échange sur des questions vives liées à l'évaluation des politiques publiques et aux cadrages préfectoraux que vivent les professionnelles.

J'ai proposé au groupe de penser la place des PRE qui intervient après de la loi 2002 et des réformes de la protection de l'enfance. Les PRE, nous l'avons vu à travers les situations analysées, ouvrent un interstice et une redéfinition de cette protection de l'enfance en lien avec une réalité forte : celle des quartiers, de la précarité et des politiques éducatives. La proximité donne une légitimité à ces nouveaux acteurs que sont les PRE. Seulement, ce que soulèvent aussi nos analyses, c'est que la rencontre est grégaire. J'ai entendu aussi à travers les situations et les rapports interprofessionnels une guerre des territoires et une guerre de l'information sur les situations. Une formule fuse dans la bouche d'une référente et me permettra certainement de prendre conscience de la menace qu'est le PRE : « *est-ce qu'on peut accepter d'être menacé ?* », en réunion de concertation on peut

entendre la formule « *cette situation nous revient* ». Je note sur mon carnet : « *Il faut manger... prédation.* ». En écrivant, c'est le tableau en couverture du séminaire *La relation d'objet* de Lacan aux éditions du Seuil qui me revient. La parole circule dans un bouillonnement et un certain brouhaha.



Ce tableau qui m'était venu en tête, et qui figurait en couverture de *La relation d'objet* édité par Jacques Alain Miller, c'est *Saturne dévorant l'un de ses fils* de Goya (1823). Il a été peint sur une maison proche de Madrid appelée « maison de campagne du sourd », maison que Goya avait achetée à un propriétaire sourd.

4.4.4 Parcours, partenariat et pluridisciplinarité

Chemin faisant, de l'estime de soi, au passage de relais, ce sont progressivement les thématiques du « partenariat » et de la mise en œuvre de « parcours » qui occuperont l'échange groupal. Les récits des référentes amènent ces scènes du travail en réseau et en concertation telles que je l'ai déjà rencontré avec Ecole et famille. A la faveur de ce que j'avais déjà pu entendre, j'ai choisi d'associer la notion de dispositif à la notion de parcours de réussite éducative. De même que le travail sur les recettes de cuisine est venu aider le groupe de manière plus intuitive et associative. Cette fois-ci c'est la rencontre de Thésée et du Minotaure qui a permis au groupe de sortir de l'abord prescrit du parcours de réussite et de faire effraction dans le discours trop ficelé sur la réussite éducative.

Atelier n°9

Le mythe de Thésée et le Minotaure m'a beaucoup suivi dans ma sacoche de formateur, mais aussi dans mon travail d'élaboration clinique des matériaux de recherche. Je l'ai travaillé à plusieurs reprises avec des équipes éducatives ou des professionnels lors de sessions de formation. Cette histoire, ses personnages et leurs

parcours, mais aussi les lieux (la terre ferme, la mer, le labyrinthe, l'île de l'abandon), les objets (le fil d'Ariane, le bateau, ses voiles) ont été plus que des prétextes, des occasions de prendre la parole pour ces professionnels en permettant de ne pas aborder de front les questions. Avec une équipe d'éducateurs de rue que je rencontrais chaque mois pour un temps d'analyse de pratique, elle ouvrira même les voix d'une possible parole et permettra que le débat contradictoire reprenne place dans cet équipage. La psychanalyste Françoise Bernard⁴⁴ a développé une approche très spécifique et méthodique de lecture et de travail sur le texte du Minotaure. C'est d'ailleurs le fait de l'avoir entendue lors d'une journée d'étude, organisée à l'école doctorale, qui m'a donné l'intuition que ce mythe pourrait constituer une médiation intéressante dans ma clinique d'intervention. Les psychanalystes et psychopédagogues sont nombreux à dire l'importance des mythes auprès des adolescents en difficulté d'apprendre. Je voulais de mon côté en faire un support pour les équipes en empêchement de penser. Je propose la lecture du texte, un échange sur les personnages en présence puis un échange libre et associatif.

J'avais donc décidé de travailler ce texte lors de la séance du 19 janvier. Le parcours de Thésée est d'un autre ordre que celui des enfants du PRE et, en même temps, c'est dans le travail de ce texte que nous ferons un lien entre dispositif et parcours. J'avais l'intuition qu'il pourrait soutenir une mise au travail de ces deux questions que sont le travail de séparation et celui du parcours. Peut-être aussi la séance de décembre m'avait-elle mis sur la piste de processus plus archaïque telle que la dévoration (cf. plus haut).

Les PRE, entendus comme dispositifs à la demande des partenaires, peuvent avoir pour objectif comme le Dédale, de mettre hors de la vue le monstrueux. D'ailleurs, pour plusieurs participantes, le labyrinthe évoquera le lieu de la punition, du placard et de l'obscurité. Il sera aussi assez rapidement assimilé aux dispositifs des élèves exclus. Lorsque je propose de reprendre l'histoire de Thésée et de la reformuler avec les professionnels, il arrive souvent un moment dans l'élaboration groupale, où l'histoire est remaniée, les personnages interrogés quant à leurs places ou leurs décisions. Ici, une référente propose que « *la mère soit*

⁴⁴<http://www.institut-ifb.com/>

enfermée dans le Labyrinthe. Pourquoi c'est le Minotaure qui l'est ? ». Une autre référente, fait la remarque que « *Thésée ne paraît pas si courageux et audacieux, le minotaure dort et il n'a pas l'air si monstrueux* ».

La 3^{ème} partie d'échange libre sera assez courte. D'ailleurs dans le journal d'atelier, je ne retranscrirai rien de ces échanges (Annexes 1.9, Journal n°9, 47-49). Je crois que le récit du mythe est tellement décalé de la thématique que les participants se demandent pourquoi je souhaite qu'on le lise. Nous partageons quelques remarques tout de même sans que cela n'engage un travail associatif. L'atelier d'écriture suivant ouvrira la voie à un débat important sur les notions de parcours et de référence. Nous touchons là à un lieu de discord et de débat entre les référents. Déjà présentes à l'ouverture des séances un an auparavant, des tensions se font jour. Elles se rapprochent des questions apportées par Pauline à propos du passage de relais dans une équipe. Il y a deux conceptions des PRE et des professionnels en PRE qui s'éclairent alors. Dans le premier modèle, c'est le professionnel qui dirige l'accompagnement et en porte les objectifs en partenariat avec d'autres professionnels. Le référent est référent de la situation et coopère avec d'autres professionnels. Dans le second c'est l'équipe pluridisciplinaire qui porte ce travail et définit des actions et des parcours. La notion d'accompagnement est supplantée par celle de projet. Ici, le professionnel est référent d'un parcours et d'un projet, en situation de coordonner un ensemble d'acteurs.

La nécessité de travailler sur les professionnalités des membres du groupe s'exprime de plus en plus. Je perçois plus fortement le fait que les professionnelles présentes dans le groupe ne sont pas identifiées de la même manière aux enfants, aux familles, mais aussi à ce que devrait être leur métier et leur pratique d'accompagnement en PRE. Pauline, lorsqu'elle avait exposé sa situation sur les passages de relais avait déjà nommé cette dimension. Les temps de passage de relais mobilisent les pratiques professionnelles liées aux expériences et aux formations de chacun. Dans son écrit proposé dans le journal d'atelier du mois d'octobre, Pauline précise qu'en travaillant sur le passage de relais « contraint », se sont posées finalement plus de questions sur leurs professionnalités :

« Quelle méthode pour réaliser des « passages de relais » réussis ? Devons-nous nous « accrocher » à notre « métier » en excluant tout autre suivi ? Comment devenir « référent de parcours » quand on est d'abord ou qu'on revendique d'abord sa spécialité : psychologue, éducateur spécialisé ou assistante sociale ? Dans un PRE, le psychologue doit-il se « limiter » à être psychologue ? L'éducatrice spécialisée doit-elle se « limiter » à intervenir auprès de l'adolescent souffrant d'insertion sociale et familiale ? L'assistante sociale travaille-t-elle uniquement avec l'environnement de la personne/du jeune en difficulté, c'est-à-dire la famille ? » (Annexes 1.6, Journal n°6, 38).

Malgré ces questions vives, nous décidons, pour la fois prochaine, de présenter de nouvelles situations en analyse de pratique et de quitter un peu l'abord thématique développé depuis trois séances. Après coup, il me semble que le groupe craint d'entrer dans ce travail sur les repères professionnels et sur ce qui est discordant entre eux.

Atelier n°10

Pascal et Zahia, qui travaillent dans la même PRE, nous proposent d'exposer la situation d'une famille qui a été orientée vers la réussite éducative en décembre 2009 par le directeur de l'école du dernier enfant de la fratrie. Zahia nous présente la situation familiale. La référente choisit d'anonymiser le cas avec un prénom plein de sens pour moi : « Jules ». Je remarque alors que les participants ont systématiquement choisi des prénoms francisés, et qu'ils renvoient souvent pour les garçons à une place de petit homme ou de mari (T'homme, Mon Jules).

J'ai peu de notes dans mon carnet sur cette séance. Zahia et Pascal ont préparé leur présentation, et le texte très lissé qu'elle lit, ainsi que les analyses très construites, laissent peu de place aux associations et à une analyse partagée. C'est l'écrit de Zahia qui me fait reconstruire le fil de la présentation de la situation.

« Madame a eu quatre enfants de trois unions différentes. Les filles ont le même père. Au moment de la première rencontre avec le PRE, elle vivait avec le père du dernier enfant. En fin décembre 2010, le couple s'est séparé.
- Jules né en août 1988, 24 ans à ce jour. Il présente un handicap (troubles pathologiques depuis sa naissance). Il bénéficie depuis peu d'une tutelle

exercée par un tiers. Il vit encore au domicile de sa mère, refus d'être en foyer. Travaille dans un ESAT.

- Patricia née en novembre 1991, 20 ans à ce jour. Elle vit au domicile de sa mère. Redouble sa terminale.

- Alicia née en février 1994, 18 ans, à ce jour. Elle vit au domicile de sa mère. Continue ses études dans le sanitaire et social (vient d'avoir son BEP)

- William né en août 2002, 9 ans et demi, à ce jour. Il est scolarisé en CE2. A redoublé l'an dernier son CE1.

Le père de William, a été marié puis divorcé en 1997. Trois enfants sont issus de cette union (27, 24 et 22 ans à ce jour). William les connaît mais a peu de liens avec eux. Monsieur est agent intercommunal. Il rencontre une problématique addictive.

Parcours de la maman. A 23 ans, Madame s'est retrouvée enceinte. Elle a accouché sous X de son aîné, puis s'est rétractée. Madame a toujours été très isolée et rejetée par sa famille. De 1988 à 1990, elle s'est retrouvée avec son fils dans un foyer maternel collectif. Puis accédera à un logement géré par une association accueillant des jeunes mères (elle sera en bail glissant pendant 3 ans). Elle s'est retrouvée dans le même quartier de son enfance qui reste encore le quartier où vivent ses parents. Ils sont donc voisins. Un des frères et une sœur célibataire de Madame vivent encore chez les parents, mais ils ne se fréquentent pas avec Madame. Cette dernière, croise son père pour « boire un café de temps en temps ».

La valeur travail est une notion importante pour cette maman, c'est un lieu refuge, un lieu de socialisation mais aussi de valorisation. Elle est cantinière depuis plus de 20 ans au même endroit.

Madame a eu besoin, dans son parcours de soutien psychologique et éducatif dont une mesure d'A.E.M. O judiciaire et administrative » (Annexes 1.10, Journal n°10, 50).

Zahia présente ensuite la manière dont s'est négociée l'orientation par le directeur de l'école à la rentrée 2009. William est alors en CE1.

« La demande du directeur est explicite : « mettre en place un accompagnement eu C.M.P.P » car il nous dit : « Quand l'enfant y va : retour plus positif de l'enfant (séances ont démarrés en début 2009). La mère est fatiguée, dépassée, épuisée, éparpillée, besoin de soutien, demande ce relais pour accompagner son fils. Le père est très absent à l'école, sinon peu enclin à discuter, discours incohérent et surtout très négatif à l'égard du C.M.P.P ». La 1^{ère} rencontre au service a eu lieu en décembre 2009 avec la maman Lors de l'entretien, Zahia entend que compte tenu du changement de RDV au C.M.P.P et étant donné qu'elle travaille, elle ne peut emmener son fils au C.M.P.P au jour proposé. Rien de modifiable pour le psychologue, elle ne peut pas compter sur le père pour cela même s'il est très présent pour

son fils. La mère dit : « Tous mes enfants ont été au C.M.P.P, c'est bien pour eux ». Elle commente ensuite les propos de la maman : « William reste beaucoup à la maison pour regarder la TV, être sur l'ordinateur ou jouer à la play-station. Les filles, elles sortaient plus à son âge notamment au centre de loisirs, elles ont une vie sociale et des amies. Scolairement : William participe aux ateliers de l'aide personnalisé et de l'aide éducative, au sein de l'école. Madame dit « je ne peux pas trop l'aider scolairement, je suis fatiguée, cour partout. La sœur aînée est là pour lui quand même un peu ». Elle dit qu'il y a toujours l'éducatrice A.S.E qu'elle peut appeler ainsi que les filles mais n'ont pas vu depuis longtemps l'éducatrice » (Annexes 1.10, Journal n°10, 51).

Zahia évoque au cours de son récit la liste des actions élaborées. Je note sur mon carnet « *en faveur de l'enfant avec l'implication des parents et famille dans la construction du parcours personnalisé* ». Elle a en tête de donner à entendre cette notion de parcours et comment cela la questionne. Encore une fois, l'enfant qui pose difficulté est vécu comme un « *enfant manipulateur* ». J'ai été marqué lors de cette séance par la difficulté de qualifier ce qui est nommé. Finalement, les professionnels usent de figures de styles ou de termes assez flous pour nommer des hypothèses de compréhension. Par exemple, la référente présentant la situation dira : « *l'ambiance familiale est lourde* », je lui propose : « *Et si nous essayons de qualifier ces relations familiales ?* ». Ce qui prime c'est son ressenti et la lourdeur qui lui pèse. C'est d'ailleurs ce qu'elle me répondra « *pesante* ». D'ailleurs, l'écrit de Zahia, qu'il donnera ensuite, est lui aussi très pesant. Il est très informé et très précis sur les dates et les événements. Il porte quelque chose de procédurier et de très scandé pour essayer de se repérer.

Entre janvier 2010 et avril 2011, trois contrats sont signés avec les parents posant les axes des propositions envisagées. Cette situation fera l'objet de deux équipes pluridisciplinaires de soutien. Zahia y déplie la liste des actions menées :

« Contact CMPP : modification d'horaire pour mise en place accompagnement par notre service. Le psychologue est d'accord sur le principe avec comme seule nécessité pour le maintien d'un lien, que la maman prenne le relais pendant les vacances scolaires car elle ne travaille pas et le CMPP est ouvert. Le suivi psy est donc en place de janvier à juin 2010 puis de septembre 2010 à mai 2011 ensuite plus rien.

Participation de William aux activités découverte culturelle et sportive en avril et été 2010.

Participation avec William et ses sœurs aux sorties culturelles en famille (le soir et week-end) puis mère et fils 2011.

Participation atelier art-thérapie du quartier le mercredi matin plutôt que de regarder la télévision... Refuse de plus en plus le centre de loisirs.

Recherche d'activités sportives de son choix.

Préparation projet résidence scolaire du fait du redoublement du CE1.

Enfant pas dans la lecture, lacunes importantes... Ce séjour permettra aussi de voir comment l'enfant évolue hors de son contexte familial et comment la séparation est vécue et gérer de part et d'autre. Rencontre préalable avec le père pour lui expliquer le projet, voir son point de vue et sa relation père/fils. Investissement dans la relation et le projet. Discussion aussi autour du CMPP et des conflits entre parents.

Réunion E.P.S en novembre 2010. Le séjour se déroulera de novembre 2010 à fin février 2011, période de retour en classe.

A compter d'avril 2011, William a choisi le sport qu'il veut faire : le judo.

Essai concluant, il ira donc deux fois par semaine entre avril et juin 2011.

William parti en colonie de vacances en été 2011.

La mère participe au groupe d'échanges entre parents (animé par des psychologues cliniciens) pendant le séjour de l'enfant à la résidence scolaire puis y retourne dès qu'elle le peut » (Annexes 1.10, Journal n°10, 52).

Dans ce rhizome de difficultés familiales, individuelles et collectives, la référente interpelle le groupe. Zahia demande : « *Comment tisser un partenariat qui réponde de cette situation ?* ». Elle semble dire qu'elle « *est l'avocat de celui qu'on suit* » face aux partenaires. Il semble qu'elle ne perçoit pas de relation de confiance et de coopération avec les partenaires qui travaillent autour de cette situation. Elle parle aussi de la demande des partenaires comme « *demande déguisée* » : une ruse pour nouer des alliances trompeuses. Je note sur mon carnet : comment faire lieu pour faire lien ?

« **Partenariat.** En parallèle de ce travail auprès de la famille, des liens réguliers sont présents avec l'assistante sociale du secteur, qui est le principal partenaire direct, de cette situation. Puis, liens également avec l'éducatrice de l'ASE qui confirme qu'elle a toujours une mesure d'I.E. P (Investigation éducative précoce) et ce depuis février 2006. Les filles et la mère peuvent la saisir. Elle connaît bien la famille et depuis de longues années mais n'a pas été interpellée.

La mère a rencontré régulièrement toutes les assistantes sociales du quartier, lien fort à chaque fois, besoin d'étayage constant. La mère a bien compris au

fil du temps, la place de chacun des partenaires. Néanmoins, elle « test » souvent pour vérifier que les partenaires communiquent bien entre eux...

Pour être dans une plus grande cohérence d'action entre les différents acteurs de cette situation, en juillet 2010, il y a eu une tentative de travail partenarial pour réunir l'assistante sociale du secteur, l'assistante sociale du C.M.P.P (lieu de soins de William), l'assistante sociale du C.M.P (lieu de soins de Jules), le médecin psychiatre de Jules, l'assistante sociale et la psychologue de l'ESEAT et le référent de parcours de William. L'objectif de cette réunion (sollicitée communément par l'assistante sociale du secteur et la référente de parcours de la réussite éducative), devait servir à échanger sur la situation familiale, de faire remonter les inquiétudes face à l'attitude de Jules au domicile (disputes, bagarres, pressions...) et d'envisager d'éventuelles pistes de réflexion et de travail. Les parents de William, l'enfant et les filles sont souvent très démunis et subissent ces violences. Le père de William est le seul à pouvoir intervenir et s'interposer lorsqu'il est présent. Le lieu retenu pour cette réunion, pour son côté géographiquement central, a été celui du C.M.P adultes. Néanmoins, cette rencontre n'a pu se tenir. L'objectif de cette réunion n'avait manifestement pas été compris par tout le monde, ce qui a induit une fin de non-recevoir...

R.P.P (réunion pluri-professionnels) en septembre 2011, sollicitée communément avec l'assistante de secteur du fait d'inquiétudes toujours constantes devant la détresse et épuisement de la maman. Discours assez clairs par rapport au souhait de la mère d'être soulagée. Le séjour à la résidence scolaire a été comme un révélateur.

Injonction paradoxale du père dans ses attentes face à son fils (tu vas faire, je ne veux plus que tu fasses...). Se dit le protecteur de son fils par rapport au grand fils, qui est pour lui, la clé du problème dans cette maison. Inquiet quant à l'attitude de Jules avec les autres filles et la mère.

Pour le père « le séjour à la résidence scolaire s'est très bien passé, cadrant, bien suivi, c'était bien, c'est pour sa réussite ».

Pour la mère : « soulagée de cette rupture, moins de soucis, aimerait que ça dure... » Pour elle, son fils a été confronté à d'autres règles et contraintes c'est donc un plus » (Annexes 1.10, Journal n°10, 52).

D'après le directeur, depuis la rentrée scolaire de septembre, l'enfant s'est remis au travail. Pas de problème majeur cette année. Là encore, la négociation d'un temps de rupture avec le domicile familial, fait événement dans l'accompagnement et déplace le travail du réseau. A la suite de l'annonce de l'entrée de l'enfant dans un internat éducatif, le directeur n'est pas à l'aise. Zahia nous explique qu'il a cherché à questionner la maman au sujet d'une éventuelle maltraitance au domicile. La mère dit « *ne pas avoir eu envie de lui répondre, s'est*

sentie presque coupable ». A la fin de son texte Zahia commente : « *Ceci interroge la question des représentations et de la vision du travail : l'école nous interpelle souvent dans l'urgence or quand nous faisons notre travail dans une vision préventive, l'école se sent comme coupable et a du mal à gérer la situation...* ».

« **Bilan du séjour à la résidence scolaire (3 mois)**: difficile pour l'enfant d'être dans la contrainte d'organisation et de rythme. Sa mobilisation au travail est difficile dans la durée, souvent envahi par des soucis personnels manque de concentration, particulièrement les lundis et les vendredis. A acquis plus de confiance, communique dans la classe, aisance, plaisir retrouvé. D'un point de vue scolaire, la remise au travail à plus ou moins progressée.

Conclusion RPP. Comment peut-on protéger cet enfant dans ce contexte de vie plutôt négatif avec de l'insécurité, de la violence intra-familiale présente. Interventions multiples de travailleurs sociaux depuis des années. Une proposition est faite d'un accueil provisoire dans un foyer éducatif de l'ASE avec une scolarité externe. Cet A.P se ferait avec l'accord des deux parents pour être dans du préventif et ainsi éviter d'être dans une situation d'urgence, comme il y a pu avoir dans le passé. En cas de refus d'un des deux parents, un rapport au juge des enfants sera à rédiger. Les deux parents ont été favorables à cet accueil, l'AP a pu être signé, l'enfant est accueilli dans ce foyer depuis janvier 2012. Il revient chez sa mère les week-ends et voit également son papa ». (Annexes 1.10, Journal n°10, 53)

Une référente commente une réunion partenariale en disant : « *Je me mets devant la télé, je reste devant la télé.* » Elle présente la scène partenariale comme télévision. J'écris sur mon carnet : « *Transparence flippante* ». Les programmes de réussite éducative courent le risque de coller à l'injonction de la réussite et d'un accompagnement qui soit lisse, sans aspérité, sans défaillance. Le dispositif de réussite éducative est fondé sur l'injonction à la réussite et sur la difficulté à accepter que cela puisse rater. Quand la séparation est rendue difficile, mise au travail et le passage de relais délicat, ces enfants et adolescents font l'objet d'éjection ou de fin de prise en charge comme si c'était raté.

J'en viens à douter de l'efficacité d'interprétation de ces équipes pluridisciplinaires. La notion de « disciplinaire » est trop souvent entendue du côté du réglage, de l'ordonnancement et de la mise en ordre. Ce partenariat peut devenir érosif pour le lien éducatif noué avec les référents. Les équipes pluridisciplinaires et

les co-accompagnements mobilisent en permanence un échange sur les enfants et les familles, la circulation d'éléments d'information. Dans ces parcours de réussite, émerge une injonction à la transparence, à la vérité. C'est d'ailleurs pour cela que le partage d'information semble prendre autant d'importance entre les acteurs des équipes pluridisciplinaires. Dans le parcours des familles, il y a en effet des moments de synthèse/ de concertation. Les PRE ne sont pas les seuls initiateurs de ces lieux de partage d'information. Il existe déjà des réseaux légitimes et structurés sur leurs territoires d'intervention ; citons quelques-unes de ces instances : Cellule de veille des CLSPD, Groupe de suivi au collège, Concertation à l'Aide Sociale à l'Enfance, etc. Les chartes de confidentialité viennent souvent pour clarifier la place du PRE dans ces maillages déjà constitués. La charte de confidentialité est un garant. Elle rassure les partenaires, elle n'en demeure pas moins qu'un point de départ.

Plusieurs professionnels témoignent que ce sont ces liens de connaissance et de reconnaissance entre professionnels, de confiance établie au long cours avec les partenaires qui favorisent un partage d'informations. Le partage d'informations est défini non seulement par des chartes, mais aussi par des déontologies professionnelles et des missions de chacun. Cette parole dans des collectifs de travail ravive la question du rapport subjectif au savoir et au partage d'informations de chaque professionnel. Le partage d'informations et ces instances de concertation mobilisent les seuils de tolérance, de curiosité et les préoccupations personnelles dans les situations abordées même si parfois cela dépasse le champ de compétence du PRE. Les équilibres et les repères pour un partage d'une information utile dans un cadre juste et respectueux ne sont pas si simples à trouver. C'est justement affaire de rééquilibrage permanent. Une situation présentée par une participante assistante sociale nous a cependant alertés sur le fait que des relations de partenariats installées peuvent parfois faire oublier des précautions déontologiques. Cela mobilise une attention éthique individuelle et collective, difficile à tenir semble-t-il dans ces imbroglios partenariaux et face aux effets d'urgence des situations.

4.5 ACTUALISATION DES REGISTRES PARENTAUX ET CONJUGAUX DANS LES RELATIONS PARTENARIALES

4.5.1 Interroger la notion de « référent »

Au début de la 10^{ème} séance, je demande comme à mon habitude si le journal d'atelier nécessite un échange et des corrections. Zahia fait remarquer que le CR de la séance précédente ne retranscrit pas tous les éléments de l'analyse de la situation par le groupe. Il semblerait que ma prise de note ait été défailante, et ma mémoire aussi (Annexe 1.1, Journaux d'atelier n°11-28/03/2012, n°12-12/04/2012, n°13-03/05/2012). En effet, alors que nous échangeons sur la scène partenariale, cette référente avait associé sur une réunion au CMP dont elle avait été exclue sous prétexte qu'elle n'était pas travailleuse sociale. Elle nous l'avait alors raconté en détail. Cette scène de l'exclusion de la réunion CMP m'avait mobilisé et interrogé fortement pendant la séance. J'ai même été un peu surpris du peu de colère de cette référente. Cette situation a eu une incidence sur ma prise de notes. Cette scène, où le psychiatre demandait le diplôme de travail social comme garantie pour prendre part à l'échange, m'avait amené à poser la question : « quelles sont vos références alors ? ». Cette question a souvent été posée aux professionnels des PRE lorsqu'ils participent à des instances de concertation. De manière associative, la question suivante m'était venue en fin de séance : mais n'est-ce pas à votre propre parcours à que vous vous référez ? De vos propres déplacements et (dés)identifications ? Cette question avait ouvert une béance. Un temps de silence. Les participants laisseront quelques minutes s'écouler avant de se lever et de quitter la salle.

Force est de constater que les Programmes de Réussites Educatives ont fait l'objet d'un fort rejet et d'une agressivité, plus ou moins latente de la part des autres travailleurs sociaux sur les territoires. Il me semble que cette première observation est à rapprocher d'une seconde : plus nous avançons dans l'analyse des signifiants majeurs de la réussite éducative et plus c'est la notion de référent de parcours qui devenait un point de débat voire de tension. A la 10^{ème} séance, nous revenions à la question de départ, celle qui avait fait tension lors de la recherche-action qui avait précédé mes ateliers. En accord avec les participants, les dernières séances (11, 12 et 13) ont été dédiées au rapport de chacun à sa formation initiale et sa

professionnalité de « référent PRE ». Pour ce faire, j'ai proposé deux questions qui ont été travaillées par chaque participant avant de venir à l'atelier :

« 1- Quels sont les fondamentaux, les points d'appuis par rapport à la pratique d'accompagnement et la notion de « parcours » dans votre formation/profession initiale ?

2- En quoi ces fondamentaux sont mis au travail, sont déplacés, sont reformulés ou au contraire servent de point d'appui pour l'exercice de référent PRE ou de professionnel travaillant au sein d'un PRE ?

Lors de la séance du 28 mars, nous avons mis en place 3 groupes d'échange sur les pratiques et les identités en PRE :

- Un groupe de personnes Assistantes Sociales ou Conseillère en Economie Sociale et Familiale (3 AS et 1 CESF).

- Un groupe de psychologues (3 psychologues).

- Un dernier groupe moins évident à rassembler sous un même trait identitaire : éducateurs, médiateurs, formation universitaire. (1 Educateur spécialisé, 2 Master en Sciences de l'Education, 1 Animateur Social, 1 Médiation Sociale).

Nous avons visé de travailler cette fois sur les professionnalités. Chaque groupe est chargé de produire un texte écrit à l'issue de son échange et de son parcours » (Annexe 1.1, Journaux d'atelier n°11-28/03/2012, n°12-12/04/2012, n°13, 57).

Cet inconfort des référents PRE face aux autres partenaires nécessitant qu'ils conquièrent chaque fois leur légitimité et cet inconfort interne quant à leurs repères professionnels initiaux m'ont amené à questionner ce que les PRE déplacent. Je citais, en introduction, les réflexions de Dominique Ottavi sur l'expérience quotidienne des enfants et ses interrogations sur notre capacité sensible à appréhender ce quotidien. Pour Ottavi, « le terme de vie quotidienne évoque soit une réalité prosaïque sans importance, soit, dans une acception plus noble, la vie matérielle que les historiens soucieux de restituer la culture populaire du passé essaient de reconstituer, voire les pratiques populaires de l'invention du quotidien dont parle Michel de Certeau » (2009, 7). Pourtant, les référents PRE sont bien aux prises avec une réalité quotidienne (terme que j'ai employé de manière récurrente dans l'écriture). Ils appréhendent l'expérience quotidienne des enfants et des adolescents en dehors des cadres habituels de l'école, de la famille ou du centre de loisirs. Ils sont témoins des articulations et des incohérences, mais aussi des

impensés de ces espaces de socialisation. « Or, de même que l'école n'est pas toute l'éducation, la famille et le milieu n'en constituent peut-être qu'un aspect, certes important, mais qu'il serait réducteur de considérer comme entièrement déterminant, en négligeant l'évidence : la vie de l'enfant est un tout » (id., 7). C'est apparemment une expérience sensible difficile à partager et à supporter. Elle conduit à faire revisiter aux référents, les repères et distinctions qu'ils ont construits dans leur formation initiale, mais aussi à revisiter les coopérations entre professionnels et familles, ainsi qu'entre les professionnels eux-mêmes.

4.5.2 Conjugaison et conjugalité

A la séance 13, je propose la définition d'un plan pour notre écrit final qui rassemble des éléments des journaux d'atelier et nos réflexions. Un premier plan est validé, des tâches d'écriture sont réparties. Je quitte cette séance un peu inquiète car ce travail d'écriture est trop investi par le commanditaire, comme un « écrit à rendre ». Je crains que cette commande liquide le travail clinique à l'œuvre par l'excès de contrainte. Peut-être aussi cette urgence de l'écrit et la définition des échéances à court terme accélèrent-elles les temporalités et les processus à l'œuvre. Le petit déjeuner partagé et la dernière séance auraient dû ouvrir la possibilité de l'élaboration d'une séparation. Il n'en est rien ! Deux demandes se font entendre : la reprise d'un groupe d'analyse de la pratique, la possibilité de se revoir pour amender le texte final. Deux autres réunions auront lieu. Elles toucheront à deux points de fragilité chez moi : la difficulté d'accompagner la séparation et la seconde, plus symptomatique encore (en écho à l'écriture de la thèse) : la difficulté de clore un écrit.

Alors que se termine cette intervention, je dois rédiger la conclusion d'écrit final de restitution. J'ai l'intuition qu'il faut parler de « conjugalité ». Nous n'avons cessé de parler « d'apprendre à conjuguer les interventions ». A travers ces séances sur la professionnalité, j'ai le sentiment que la référence éducative interroge la capacité de coopération des acteurs. La tendance des équipes et des organisations en réseau serait d'éviter les conflits qui naissent en délimitant les zones d'intervention, en clarifiant les fiches de poste. Ce qui semble ressortir paradoxalement des séances avec les référents, c'est plutôt la nécessité de travailler

sur les espaces de chevauchement, de co-intervention. Cette idée passe assez mal au niveau des relecteurs de l'écrit. Cette notion de conjugalité pose question à mes interlocutrices car je la mobilise à un endroit inhabituel, hors champ de la parentalité. Les enfants concernés ont souvent à faire avec de la violence conjugale, des conflits parentaux récurrents et des empêchements dans les apprentissages. Je commence à percevoir au gré des séances, que c'est la notion de tiers qui est interrogée : il n'y aurait donc pas que le « tiers-Père », il y aurait du grand-parental. L'accompagnement proposé procéderait alors d'une réaffiliation généalogique, institutionnelle, sociale.

L'expérience des « communautés éducatives éphémères » pour reprendre le terme de Pierre Michard (2005) proposerait plus d'analyser à ce niveau du côté non pas d'Œdipe mais de Jocaste et Layos, et des effets du mouvement œdipien sur les parents, voire les grands-parents. Ailleurs, lors d'une séance de séminaire des doctorants, j'avais eu cette intuition que le travail en réseau est une forme de méta-cadre qui dans la structure familiale pourrait être renvoyé à la fonction grand-parental, en tant qu'elle réinscrit dans l'histoire, dans le générationnel. Dans le champ de la clinique psychanalytique, le décrochage scolaire adolescent est souvent renvoyé aux problématiques œdipiennes et aux difficultés de symbolisation des adolescents. Charlotte Maillard, collègue doctorante au CIRCEFT, avait évoqué lors des séminaires de recherche du laboratoire cette possibilité que les institutions jouent un rôle grand parentale, je me demande si les réseaux eux-aussi n'ont pas ce rôle dans le cadre du travail de concertation autour des adolescents décrocheurs. J'émetts l'hypothèse clinique qu'il est aussi question à travers ces recherches d'un maillage et d'un réseau, de la reconstitution de la « capacité conjugale » de ceux qui entourent ces enfants. Question qui s'est élaborée au fil des autres interventions.

CHAPITRE 5 : NOUVELLES ECONOMIES EDUCATIVES ET TERRITOIRES DE L'IMAGINAIRE

5.1 OBSERVATION DES SEANCES DE CONCERTATION DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE « ECOLE ET FAMILLE »

5.1.1 L'association Ecole et Famille

L'association Ecole et Famille propose une démarche⁴⁵ ordonnée autour de ce qu'elle nomme la « clinique de concertation »⁴⁶. Ici, la notion de clinique diffère de l'approche clinique d'orientation psychanalytique même si l'on peut trouver des points communs. Son concept, sa théorie et ses outils ont été élaborés par le psychiatre Jean-Marie Lemaire, superviseur de l'équipe de professionnels d'Ecole et Famille. Il participe aussi avec la directrice de l'association ou d'autres membres de l'équipe à des dispositifs d'intervention ou de formation. Ensemble, ils animent plusieurs types de concertations ou d'espaces collectifs allant de la thérapie familiale à la clinique de réseau. Inspirée de l'approche systémique contextuelle, cette démarche a une visée thérapeutique pour les familles, mais aussi d'une certaine manière pour ceux qui les entourent et les accompagnent. C'est d'ailleurs l'axe thérapeutique particulier de cette association sur lequel il faudra revenir. Une association française l'AFCC (Association Française pour la Clinique de Concertation) et son équivalent international (l'AICC)⁴⁷ initie cette approche systémique contextuelle. Ecole et Famille tient une place importante dans ces espaces qui constituent des lieux d'échanges d'expériences et de réflexion destinés à enrichir la démarche et ses outils.

Habituellement mobilisée dans le champ de la thérapie familiale construite par le psychiatre I. Boszormenyi-Nagy (Michard, 2005), la démarche contextuelle d'Ecole et Famille s'étend à l'ensemble des relations qui existent entre l'enfant et

⁴⁵ Je reprends ici les éléments du rapport intermédiaire de la recherche : Chauvenet A, (2011). *La démarche d'Ecole et Famille. Rapport d'étape*, Rapport adressé à la Fondation de France, janvier 2011.

⁴⁶ L'emploi de guillemets sans autre précision me permet d'identifier un terme technique, un concept, ou un outil de la pratique d'Ecole et Famille.

⁴⁷ <http://concertation.net/site/>

sa famille, l'école et les différents partenaires qui peuvent être amenés à intervenir en cas de difficulté de l'enfant. L'originalité de cette association par rapport à ses sources théoriques et pratiques, réside dans l'extension de l'approche contextuelle et systémique au travail interinstitutionnel et au réseau. La spécificité de l'approche d'Ecole et Famille, inscrite dans ce courant contextuel, tient à son objet : la relation de l'enfant dans sa famille et à l'école. L'association a d'ailleurs été fondée par une ancienne assistante scolaire.

L'approche proposée par la clinique de concertation a dans son principe vocation à s'appliquer à de multiples champs sociaux qui souffrent de « dysfonctionnements ». Elle s'apparente, selon moi, à une forme de clinique d'intervention auprès de l'institution scolaire, des réseaux d'acteurs de la politique de la ville ou du travail social. Concrètement, cette association est organisée en quatre pôles d'activité, articulés les uns aux autres : le pôle thérapeutique, le pôle parent relais, le pôle réseau, le pôle formation. L'équipe est ainsi composée de psychologues, de thérapeutes familiaux, de médiateurs et de parents-relais.

5.1.2 Une recherche évaluative et collaborative

A la demande de l'association Ecole et Famille et avec le soutien financier de la Fondation de France, Antoinette Chauvenet (chercheuse au CNRS et professeur émérite en sociologie à l'EHESS) a piloté une recherche dite « évaluative » sur les pratiques de l'association de septembre 2010 à novembre 2013. La « clinique de concertation » et le dispositif d'intervention propre à Ecole et Famille ont constitué le terrain majeur de cette recherche. Elle a duré trois ans, et elle a été suivie d'un colloque de restitution, de la publication des rapports de recherche ainsi que celle d'un ouvrage : *Famille – Ecole-Cité. Pour une co-éducation démocratique* (Chauvenet, Guillaud, Le Clère, Mackiewicz, 2014).

Au départ, le protocole de recherche d'Antoinette Chauvenet a consisté en un travail d'investigation de terrain important : des observations avec prises notes⁴⁸,

⁴⁸ « 110 réunions de nature très diverse et représentatives de l'ensemble des activités de l'association. Elles concernent les quatre pôles d'activité développées par celle-ci : le pôle thérapeutique, le pôle parent relais, le pôle réseau, le pôle formation. Les réunions regroupent tant

la passation de 70 entretiens⁴⁹, l'analyse d'un échantillon des évaluations retournées par les bénéficiaires de diverses formations (qu'il s'agisse de formations sur un long terme, de journées, de demi-journées ou de colloques). Ce dernier échantillon analysé a concerné 200 personnes, pour des formations qui se sont étalées, depuis la création de l'association, sur plus d'une dizaine d'années. Ont été aussi analysés des dossiers archivés concernant 231 familles suivies depuis la fondation de l'association, et des documents produits par Ecole et Famille.

A la suite de ce travail de terrain durant l'année scolaire 2010-2011, Antoinette Chauvenet a souhaité faire appel à trois autres chercheurs, dont j'ai fait partie, pour mener des « investigations complémentaires ». Ce deuxième volet comprenait quatre axes :

- La poursuite du suivi de quelques réunions visant un suivi global des activités d'Ecole et Famille jusqu'à l'été 2012 et surtout la poursuite des entretiens – auprès de familles, de partenaires de l'association, de responsables institutionnels et d'élus (A. Chauvenet).
- Un travail plus spécifique consistant en des monographies de deux ou trois collèges dans lesquels intervient l'association. J'ai mené moi-même ce travail.
- Une ou deux monographies autour d'un projet porté par l'association dans le secteur primaire, et une réflexion sur la co-éducation. Cette partie du travail a été menée par M.-P. Mackiewicz, chercheuse en Sciences de l'Education.
- Une analyse socioéconomique des activités de l'association à partir de diverses données documentaires, audits, données recueillies auprès des administrations concernées – menée par Y. Guillaud, économiste.

Nos trois contributions, même si elles ont été plus circonstanciées et modestes, ont permis de proposer des analyses complémentaires à celles

des journées de formation, journées de formation-action en diverses communes où intervient Ecole et Famille, des journées de formation à la « Clinique de concertation », que des modules de sensibilisation à la pratique de réseau, adressées à des partenaires divers : groupe de chefs d'établissements scolaires, techniciens d'intervention sociale et familiale, ateliers au sein de collèges. S'y ajoutent des réunions internes à l'équipe de l'association, des réunions de travail et des réunions de supervision de l'équipe et de chacun de ses différents pôles. Nous avons également assisté à des réunions organisées et animées régulièrement par le pôle parents relais dans le cadre de deux groupes pérennes : le groupe inter-culture, le groupe handicap » (Chauvenet A., 2011, p : 2)

⁴⁹ « qui concernent la plupart des membres de l'équipe de l'association, des parents relais et un certain nombre de ses partenaires, en particulier des intervenants dans des PRE, des conseillers d'orientation, des enseignants, des éducateurs et des responsables départementaux. » (op cite, p : 3)

d'Antoinette Chauvenet. Par ailleurs, nos réunions régulières ont pu constituer un espace tiers d'élaboration des matériaux qu'Antoinette Chauvenet avait récoltés et de confrontation féconde de nos analyses. J'ai fait l'expérience d'un travail co-disciplinaire sur un même objet de recherche et pris conscience de l'apport que pouvait représenter l'approche clinique dans cette forme de collaboration. Ce travail de recherche sur une association marquée par une conceptualisation et une théorisation très pointue courrait le risque d'une évaluation à partir de son propre référentiel de l'approche systémique contextuelle. Ici l'approche philosophique et politique d'Antoinette Chauvenet, mais aussi mes éclairages cliniques d'orientation psychanalytique ou encore l'analyse économique ont peut-être permis de déplacer le regard et l'analyse des pratiques d'Ecole et Famille. J'ai conduit ce travail dans la même perspective qu'une recherche-intervention, prenant en compte la demande d'évaluation et de réflexivité sur les pratiques de l'équipe d'Ecole et Famille, mais aussi leur implication dans ce processus à nos côtés.

Je ne reprendrai dans ce chapitre que les éléments liés à mon axe de recherche et aux investigations en lien avec ma question de thèse. Même si je ferai référence à l'ouvrage collectif, issu de cette recherche collaborative, je souhaite mettre au travail ici les observations, les entretiens et les analyses articulées à mes questions de recherche sur la clinique du lien éducatif et sur le décrochage scolaire entendu du côté des professionnels.

5.1.3 Ma contribution à la recherche Ecole et Famille

La deuxième étape de cette recherche, à laquelle j'ai contribué, s'est déroulée de septembre 2011 jusqu'au colloque de restitution⁵⁰ organisé les 23 et 24 octobre 2013. Durant ces deux années, j'ai mené des observations d'actions mises en œuvre par les médiateurs du pôle réseau de l'association *Ecole et Famille* dans quatre collèges du Val d'Oise et un collège des Hauts-de-Seine.

L'association Ecole et Famille met, en effet, en œuvre une action de soutien aux collèges. Dans un document interne, ces actions sont décrites ainsi :

⁵⁰ « Ecole-Famille-Cité : La Valeur des Liens », Colloque de restitution de la recherche évaluative des 12 années de pratique d'Ecole et Famille, 23-24 octobre 2012.

« Développe depuis plusieurs années des méthodes de travail interdisciplinaires, dit "de réseau", en concertation avec les familles, qui lui ont permis, d'une part, de signer une convention avec l'Inspection académique du Val d'Oise et, d'autre part, d'être identifiée comme partenaire par le Conseil Général, dans le cadre des "actions éducatives" proposées aux collèges du Val d'Oise. Afin d'accompagner les équipes éducatives et à la demande de celles-ci, l'association intervient par convention dans dix collèges par an pour soutenir l'élaboration et la mise en œuvre de projets de développement des liens établissements scolaires-familles. » (Document interne : Action éducative 2009-2011, avril 2010).

J'ai donc choisi de m'appuyer, pour ma thèse, sur les matériaux liés à ces actions d'intervention d'Ecole et Famille dans les collèges. Ayant remarqué que les adolescents décrocheurs scolaires amènent les politiques publiques et les acteurs de terrain au « travail en réseau », j'ai choisi d'aborder la pratique d'Ecole et Famille et les effets de son action à travers une appréhension empirique de cette question de ce qu'elle nomme « la concertation ». A partir des observations menées, je souhaitais apporter au collectif de chercheurs des éléments monographiques sur la question de la prévention des décrochages adolescents et de leurs difficultés scolaires. Il me semblait que ces observations pouvaient m'amener à comprendre les collaborations telles qu'elles se pensent, se mettent en place dans les équipes des collèges observés autour des élèves dits en difficulté.

L'association Ecole et Famille, par son intervention et ses référents théoriques, porte une hypothèse forte sur le décrochage : il ne serait pas seulement l'affaire d'un adolescent aux prises avec ses difficultés dans le rapport aux savoirs, à l'institution scolaire ou au métier d'élève. L'« accrochage scolaire » passe par un travail de lien et de parole entre les adultes. Par l'approche systémique contextuelle proposée, l'association conduit les professionnels des collèges à aborder la difficulté scolaire à partir de la communauté éducative élargie et des liens qui s'opèrent ou non entre ses membres. C'est pour cette raison qu'elle parle de concertation clinique. L'objectif d'Ecole et Famille est de « *faire émerger des pratiques, de les valoriser, de soutenir les engagements et capacités créatives des professionnels dans des situations de grande complexité, voire de détresses* ». C'est dans ce sens que ma participation à l'étude socio-clinique sur l'expérience d'Ecole

et Famille visait à mettre en évidence la manière dont un réseau constitué peut soutenir l'accrochage scolaire des adolescents et l'instauration de *liens sécurés ou pacifiés*. L'hypothèse d'Ecole et Famille est inverse à la proposition des PRE : elle cherche à rendre les parents présents dans la table de la concertation pour permettre au réseau d'acteurs d'agir de manière plus ajustée.

Une précision terminologique s'impose pour commencer : le terme réseau est un terme courant du discours professionnel des intervenants socio-éducatifs associé parfois à la notion de partenariat. Les termes « partenariat et réseau » sont même devenus un champ de compétence et d'évaluation des étudiants dans le cadre de leurs stages et diplômes d'état d'éducateur spécialisé (DEES) ou d'assistant de service social (DEAS). Le réseau est souvent qualifié de réseau de personnes et associé à l'éphémère, alors que le partenariat renvoie à une contractualisation institutionnelle, pensée comme plus forte et structurée. J'ai choisi de manière empirique de passer outre ces conceptualisations, pour m'appuyer plutôt sur les matériaux liés aux partenariats et travail en réseau tels qu'ils se pensent, se mettent en place dans les équipes des collèges observées. Ces actions dites « de concertation » orchestrées par l'association Ecole et Famille dans des groupements de professionnels, ou des espaces de rencontre des familles et des adolescents en difficulté, informent des modalités par lesquelles ces adolescents « convoquent » l'action collective de réseaux et de partenariats. Avec qui ? Dans quels espaces ? Comment cela se passe-t-il ? Comment peuvent-ils être accueillis par les équipes pédagogiques ? Telles étaient mes questions de départ.

5.1.4 Observations et analyses socio-cliniques des séances

Dans la masse des matériaux déjà disponibles à travers les entretiens menés par Antoinette Chauvenet, mon terrain se présente comme très modeste et « micro-sociologique ». J'ai décidé d'observer des séances de travail d'une médiatrice de l'association développées dans les collèges. A chaque fois, j'ai été présenté aux équipes des collèges lors de la première séance. Je qualifierais ma présence de non-participante, même si parfois la médiatrice m'a fait entrer dans une observation participante. Je m'installais dans le cercle physique de la concertation, et souvent face à l'animatrice d'Ecole et Famille. Ces séances de travail animées par les

médiateurs et cliniciens d'École et Famille faisaient chaque fois l'objet de comptes-rendus que j'ai reçus et archivés. Je les ai relus systématiquement dans l'après-coup des séances. A la faveur de ma première expérience d'observation d'un groupe d'analyse de la pratique⁵¹, je tenais un journal régulier à partir de ma prise de notes pendant et après chaque séance. J'ai parfois écrit avant d'aller en séance. Cette écriture s'est révélée intéressante parce qu'elle m'a permis de percevoir mes anticipations et les éléments associatifs liés aux séances précédentes. Lors des groupes de travail mensuels avec les autres chercheurs, j'ai pu travailler sur ces observations, ces prises de notes et sur leur analyse.

Comme pour l'ensemble de mes dispositifs de recherche, quelques entretiens non-directifs sont venus compléter, dans un deuxième temps, les observations. Ces entretiens n'ont pas été systématisés pour deux raisons. La première raison tient à la difficile articulation entre observation et entretien. Ma participation aux séquences d'observation induisait, de fait, chez mes interlocuteurs, un désir de m'entretenir de leurs questions et de leurs problèmes liés principalement aux actions d'École et Famille. La seconde raison, plus pragmatique, tient au fait qu'Antoinette Chauvenet avait déjà mené de nombreux entretiens compréhensifs. Il m'a rapidement semblé que ma contribution à ce travail devait se situer à un autre niveau, avec une autre modalité d'écoute et d'observation. Je décidai donc de me concentrer sur les observations de séance et sur une analyse microsociologique. Par ailleurs, j'ai réalisé deux entretiens, d'une durée de deux heures au total, avec les deux professionnels de l'association École et Famille exerçant comme médiateurs dans le cadre des actions avec les collègues. Ces deux entretiens non-directifs ont été enregistrés et retranscrits.

La recherche menée au côté d'Antoinette Chauvenet et des deux autres chercheurs économiste et sociologue nous mettait, selon la commande d'École et Famille, en position de recherche évaluative. Pourtant, la méthodologie adoptée est bien loin des méthodologies d'audit ou d'évaluation interne systématisées utilisées

⁵¹ Durant mon doctorat, Laurence Gavarini m'a proposé de tenir une place d'observateur d'un groupe d'analyse clinique des pratiques mis en place au sein de l'Université dans le cadre du Master. Elle animait ce groupe avec Aurélie Maurin. Cette proposition avait une double visée : me former au groupe d'analyse clinique de la pratique telle que Laurence Gavarini le conduit, mais aussi mettre au travail ma posture d'observateur.

actuellement dans les procédures de démarche qualité. Il y aurait sans doute aussi une réflexion longue sur l'usage de la recherche comme démarche évaluative. Bien sûr, le travail de la recherche comme pensée critique, peut offrir des éléments d'évaluation et d'interrogation sur des pratiques observées. J'ai pour ma part abordé cette question de l'évaluation dans un entendement finalement assez simple. J'ai pensé ma contribution comme tentative de dire ce qui fait la « valeur » de l'intervention d'Ecole et Famille dans le travail collaboratif avec les collègues. Il est plus simple au chercheur de douter d'une pratique, de l'interroger dans ses excès ou ses résistances. Ici, j'ai plutôt voulu analyser la « valeur associative » (au sens de la capacité et la légitimité d'associer), la valeur interprétative du dispositif d'intervention d'Ecole et Famille. J'ai donc envisagé de dégager les effets cliniques, institutionnels et sociaux de l'intervention de cette association. Ces analyses permettent de comprendre les processus à l'œuvre dans la concertation des professionnels autour des adolescents absentéistes et décrocheurs et de percevoir les effets de l'animation de ces réseaux d'acteurs par un tiers associatif et externe (fait assez rare dans le champ éducatif).

5.2 « UN VILLAGE POUR EDUQUER UN ENFANT » ?

5.2.1 L'hypothèse d'Ecole et Famille

Ainsi, j'ai pu mener mes observations dans trois collèges. Les collèges Gandhi, Simonin ou Ariane sont des collèges assez caractéristiques des établissements de Zone Urbaine Sensible ou de Zone d'Education Prioritaire. A chaque fois, l'association Ecole et Famille a été sollicitée par le principal du collège ou par l'équipe de direction pour venir en appui à des instances institutionnelles existantes. Dans un cas, le collège Ariane, il s'agissait de soutenir un groupe de travail interne au collège pour penser les rapports enseignants-parents pour des élèves en grande difficulté. Dans deux autres cas, il s'agissait d'aider à construire le groupe d'appui au GSED⁵². Cette instance fait partie des espaces institués par les textes pour permettre la mise en place de commissions éducatives et de concertations entre adultes autour d'élèves repérés en difficulté. Plus récemment,

⁵² Ces GSED (Groupes d'Appui aux Elèves en Difficultés) ont depuis changé de nom.

ces instances ont changé de nom et sont devenues des « *veilles éducatives* ». Au collège Gandhi, par exemple, ces séances de travail ont lieu au collège et rassemblent environ sept personnes : la Principale adjointe, la directrice de la SEGPA, la Conseillère d'orientation psychologue, les deux CPE, l'assistante sociale scolaire, parfois le médecin scolaire. Ce soutien d'Ecole et Famille était sollicité pour « *favoriser les pratiques professionnelles réflexives à partir de situations complexes* » selon les termes du contrat du collège Gandhi. Il s'avère que ces situations complexes sont souvent des situations d'adolescents nommés décrocheurs scolaires.

5.2.2 Les réseaux institutionnalisés par la reterritorialisation de l'éducation

Dans les actions menées par Ecole et Famille dans les collèges, les professionnels réunis et invités à la concertation font souvent référence à une donnée centrale aujourd'hui dans l'action sociale et éducative : le territoire. Si la définition étymologique de territoire donne une idée d'étendue sans contour défini, c'est plutôt une approche identitaire et symbolique qui se donne à entendre sur mes terrains de recherche, dans le discours des acteurs et les pratiques sociales développées sur ces territoires. Cette conception avait déjà été clairement mise au jour lors du colloque « Territoires, action sociale et emploi »⁵³ mené en 2006 par le CNAM et qui posait les bases d'une réflexion sur cette territorialisation de l'action publique. Le territoire y était défini comme l'instance qui articule un espace physique et un pouvoir politique. En effet, la notion de territoire est devenue ces dix dernières années un référentiel majeur dans les politiques publiques et particulièrement pour ce qui nous intéresse ici pour les politiques éducatives. Cette territorialisation peut s'analyser, selon Michel Autès (2003), à travers deux enjeux distincts : une reprise en main de l'Etat par le local, nouvelle modalité locale d'un Etat Centralisateur, d'un côté, et le désir croissant des élus locaux de prendre place dans la gestion et la gouvernance des questions politiques, d'un autre côté. Jacques Ion illustre bien, quant à lui, comment le travail social est mis à l'épreuve du territoire par l'évolution des politiques de la ville, mais aussi par l'évolution des modalités de l'action. Les lois de décentralisation de 1983 puis de 2004 ont produit

⁵³ Bouquet (Brigitte) Madelin (Bénédicte), Nivolle (Patrick), coord., *Territoires et action sociale*, L'Harmattan, Logiques Sociales. Cahiers du Griot.

des éléments de modification du champ de l'action sociale. Je pense, pour ma part, qu'il faut reconsidérer ce « *processus de territorialisation* »⁵⁴ à l'aune de nouvelles évolutions.

Deux de mes entretiens de recherche, l'un avec les animateurs-médiateurs sur leurs interventions depuis plusieurs années sur la ville, et un second avec le chef de projet politique de la ville de la municipalité, illustrent bien comment le territoire comme réalité à diagnostiquer et analyser devient un déterminant des pratiques développées, afin d'en percevoir dans un second temps les potentialités. Les adolescents décrocheurs révèlent cette réalité territoire en même temps que ces maillages territoriaux construisent les discours et les pratiques sur le territoire. Le territoire est devenu le lieu des projets (projet éducatif local, projet social), d'une action cherchant à initier des synergies et des solidarités nouvelles. De manière distincte et peut-être parallèle à la territorialisation de l'action sociale classique, c'est la territorialisation de l'action éducative qui s'est opérée à travers le remaniement initié par les politiques de la ville, mais aussi par l'Education Nationale à travers le pouvoir grandissant donné aux chefs d'établissements. Les sociologues de l'éducation analysent cette territorialisation de l'Education nationale à travers les notions « d'effet établissement » et « d'effet territoire » (Cousin, 1998). Dans le contexte de la reterritorialisation des politiques publiques et de l'action socio-éducative, de nouveaux acteurs ont pris place dans les années 2000. Les Programmes de réussite éducative, initiés par la loi de cohésion sociale de 2005, ont dû trouver une place à l'interface de ces divers champs dont chacun, jusqu'ici, avait ses propres développements. Ces équipes municipales sont censées mobiliser autour de l'enfant et des parents « *tous les professionnels spécialistes de la petite enfance : enseignants, éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux, psychologues, pédopsychiatres et rééducateurs, kinésithérapeutes, orthophonistes. (...). Les activités proposées mêlent soutien scolaire, écoute de l'enfant et activités récréatives ; elles s'inscrivent dans le cadre d'un contrat, passé entre la famille et*

⁵⁴ Ce terme de processus de territorialisation est utilisé dans le champ des sciences politiques comme territorialisation d'un ensemble de structures et d'acteurs (Raffestin, 1986), mais aussi travaillé par certains chercheurs comme « processus de territorialisation de la personne » (Le Bot, 2002).

l'équipe de réussite éducative »⁵⁵. Le soutien à la parentalité et l'accompagnement de la scolarité sont devenus les enjeux majeurs des récents programmes de réussite éducative, soulevant de nombreuses polémiques et désaccords tant sur les moyens financiers à engager, que sur les conceptions mêmes de l'intervention. Selon la même dynamique, les acteurs du travail social socioéducatif s'efforcent d'animer des espaces de soutien à la parentalité (Martin, 2003, Coum, 2008) et de penser des lieux de médiation école-famille (Kherroubi, Garnier, Monceau, 2008).

Lors d'un entretien de recherche mené avec le chef de projet de la ville où se situe le collège Gandhi, celui-ci m'explique que le « *projet de territoire souhaitait initier des rencontres-débats thématiques entre les parents, les jeunes et les professionnels du collège. Ces rencontres ont d'abord été nommées les rencontres de Gandhi, reprenant le nom du collège* ». Il s'agissait de rencontres de proximité s'appuyant sur le collège pour se mettre en œuvre. Le partenariat entre le collège Gandhi et l'association Ecole et Famille a donc débuté fin 2009 à travers un projet co-porté par la ville, le Conseil général (CIVIQ, Direction de l'aménagement du territoire) et l'Etat dans le cadre du Contrat Urbain de Cohésion Sociale qui comportait trois axes pour 2010. De même, au collège Simonin, la première séance à laquelle j'ai assisté était une rencontre avec l'ensemble des partenaires susceptibles d'intervenir dans l'accompagnement d'élèves en difficulté. Nous avons là présente une constellation de professionnels de l'école et de son environnement mobilisé sur la relation parents-école. Il est intéressant de repérer les acteurs en présence : la responsable du Comité Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance de la Ville, la coordinatrice du service jeunesse, la conseillère psychologue d'orientation du CIO, une intervenante en arts plastiques, un professeur de SVT, un CPE, une principale adjointe, le principal, un médiateur du Conseil général, un élu à la Sureté Publique et un membre du conseil d'administration du collège. Le simple tour de table illustre l'implication de multiples acteurs dans la gestion de situation singulière et dans l'orchestration de projets collectifs nés de situations limites.

⁵⁵ Programme 15 du plan de cohésion sociale de 2005 sur la création des équipes de réussite éducative.

En 2011, les rencontres Gandhi et le co-pilotage collège-ville-département-Etat se sont poursuivis. Ces rencontres se sont élargies à d'autres collèges et ont visé un rayonnement à l'échelle municipale laissant de côté la seule question du rapport parents-collège Gandhi et ouvrant le champ des maillages de réseaux éducatifs autour des adolescents en difficulté. Une caractéristique ressort de l'intervention d'Ecole et Famille : elle vise à la fois le soutien aux jeunes et familles vulnérables par le GSED, et l'élaboration plus générale des outils pour les équipes des collèges dans leur relation au territoire et aux familles en général. L'intervention d'Ecole et Famille dans le collège Gandhi s'est donc mise en place à travers deux actions identifiées, mais entremêlées : les rencontres débats avec les familles et l'animation du GSED. Ces rencontres-débats Gandhi et le soutien au GSED devaient permettre de proposer des points d'appui et de vigilance concernant l'accompagnement des élèves en difficulté, mais aussi de penser les conditions de la pérennisation de ces actions. Dans la même dynamique que le collège Gandhi, la principale du collège Simonin a interpellé Ecole et Famille comme tiers animateur, à la fois du travail en équipe pédagogique autour de quelques situations choisies, et du travail avec les partenaires du collège. Je note ici un enjeu déjà repéré dans l'intervention auprès des PRE : les équipes pédagogiques cherchent à articuler la prise en compte de situations singulières de décrochage d'adolescents et la prise en compte de configurations institutionnelles et partenariales multiples. C'est avec cela que doivent composer les équipes pédagogiques des collèges.

Encore une fois, il me semble important de noter ici que le développement de la catégorie « décrochage scolaire », que l'on peut maintenant qualifier de politique, a fait apparaître des missions et des actions nouvelles qui produisent, elles aussi, dans leur développement des besoins de coordination, de concertation et des dynamiques territoriales renouvelées à travers par exemple les accueils d'élèves exclus temporairement ou les dispositifs d'accueil d'adolescents en décrochage. Le décrochage scolaire révèle ces évolutions territoriales en même temps qu'il produit de nouvelles configurations qui accélèrent cette territorialisation. C'est ce que j'appellerai les nouvelles économies éducatives. Le décrochage scolaire ne peut s'appréhender dans le seul rapport adulte-jeune ou jeune-institution. Il est au contraire l'expression de ces nouvelles économies éducatives.

L'action d'Ecole et Famille se met en œuvre et s'évalue à l'aune de ces territoires municipaux, voire des territoires délimités par les zonages de la politique de la ville (quartiers sensibles, zones urbaines sensibles). Cette association par son action ambulante participe d'elle-même à ces dynamiques de maillage sur le territoire. Je parlerais volontiers de développement « par marcottage », à la façon dont se développent les fraisiers. Ce n'est pas un rhizome sous-terrain : au contraire, chaque nouveau lieu de travail, de concertation s'appuie sur la mémoire et les forces du travail précédent. L'association Ecole et Famille colporte ses ressources, ses propres connaissances des acteurs du territoire.

5.2.3 Situations singulières d'adolescents décrocheurs et maillages éducatifs

Les observations menées dans les collèges montrent que le travail partenarial dans le champ de l'éducation n'est pas seulement une donnée technique opérationnelle et ne peut pas se contenter d'une injonction à la cohérence éducative. Ces territoires, dont nous avons déjà évoqué les contours politiques et démographiques, sont aussi des territoires identitaires et imaginaires. Les démarches de partenariat dans ce contexte sont considérées comme des outils techniques-opératoires sans que soient prises en compte les représentations qu'elles déplacent et les mouvements intrapsychiques qu'elles génèrent. Le territoire du partenariat qui articule réalité physique et réalité politique semble aussi mobiliser une réalité psychique et intersubjective ayant un effet sur les pratiques et sur la relation d'accompagnement des adolescents concernés. Il constitue comme « territoire interne » une donnée que je souhaiterais ici analyser plus en détail. La collaboration à la recherche collaborative Ecole et Famille bien que restreinte et très ciblée a été très heuristique pour ma propre recherche. Il m'a semblé qu'au-delà des enjeux concrets de collaboration entre les acteurs des dimensions psychiques ou intersubjectives étaient mises au jour dans les espaces proposés par Ecole et Famille.

La recherche amène, donc, à travers l'observation menée dans trois collèges à aborder trois modalités de réseau⁵⁶ :

- le réseau sollicité par une reterritorialisation de l'éducation, souvent repérable par ses dimensions formelles et institutionnalisées, référé à des textes législatifs ou des directives,
- le réseau comme modalité de collaboration entre acteurs, structures de concertation plus modulables et variées dans leurs formes, leurs modes de fonctionnement et leurs temporalités,
- les réseaux adolescent ou familiaux, les « *liens qu'ils convoquent* » étant plus rarement identifiés par les acteurs alors qu'ils sont souvent au cœur de l'intervention d'Ecole et Famille. C'est souvent ce réseau, a priori invisible ou peu conscientisé, qui ressort du dessin du sociogénogramme en séance.

Des vignettes d'observation de séances permettront de comprendre les rouages de la clinique de concertation telle qu'elle est mise en œuvre par Ecole et Famille. Au-delà de l'hypothèse de cette association dans l'intervention, je souhaiterais dans le fil de ma propre recherche interroger ces notions de territoires et de réseaux autour de ces adolescents repérés pour leurs décrochages.

5.3 ARMEN, UN COLLEGIEN PREOCCUPANT

5.3.1 La situation d'Armen exposée au GSED

La situation d'Armen est abordée lors d'une séance de GSED élargi en mars 2011⁵⁷. Armen est un élève de 4^{ème} SEGPA. Sa situation est évoquée en GSED parce qu'il y a de nombreux motifs d'inquiétude liée à sa scolarité. Ses notes sont faibles. Le passage à l'écrit constitue un obstacle dans ses apprentissages et les

⁵⁶ Ce ne sont pas des typologies de réseaux puisqu'il s'agit plutôt de configurations symboliques ou imaginaires qui s'articulent.

⁵⁷ L'ensemble des matériaux liés à cette intervention sont annexés : Annexe 2.3, Notes d'observations et comptes-rendus de séances au collège GPB), 110-118.

évaluations qui les scandent. Lors de cette séance, les constats concernant la situation d'Armen préoccupent l'équipe.

La directrice adjointe commente : « *le passage à l'écrit est une douleur pour lui. Il met en place des stratégies d'évitement.* ». Armen a aussi semble-t-il des difficultés d'organisation : « *Il dispose d'un casier au collège bien qu'il soit externe et cependant n'a pas ses affaires de manière récurrente. L'équipe avait proposé cette solution pour qu'il gère ses affaires mais cette ressource n'a pas été suffisamment utilisée.* » L'état des « *signalements d'absentéisme* » auprès de l'inspection académique, par la CPE, permet d'identifier les nombreux retards le matin et les absences répétées. Elle commente : « *fatigue, démobilisation scolaire, manque d'attention et d'appétences* ». Ce qui semble surprendre l'équipe, c'est que les propositions pédagogiques à dominante professionnelle ne mobilisent pas plus Armen. « *Quand il est parti en stage, il s'est absenté à partir du mardi après-midi du magasin* », nous dit un autre CPE.

Celle-ci s'inquiète de ce « *processus de décrochage* », mais aussi d'événements récents qui semblent traduire pour les professionnels une escalade dans la dégradation de la mobilisation scolaire. Depuis quelque temps, Armen chahute et insulte ses camarades. Selon la directrice de la SEGPA, « *il attaque le premier pour que l'on ne l'attaque pas. Il recherche l'exclusion, mais on ne l'exclut jamais, il fait des travaux de réparation* ». Armen remet souvent en question son inscription scolaire, même s'il dit lors d'entretiens avec la CPE « *se sentir bien au collège* ». L'équipe pédagogique craint « *un décrochage total et une inscription dans la délinquance* ».

Cette évocation de la délinquance par un membre du groupe interroge l'animatrice d'Ecole et Famille, qui propose d'identifier les acteurs du quartier, les structures que fréquente cet adolescent en dehors de l'école. Elle ouvre une lecture nouvelle de la situation d'Armen. Les échanges s'élargissent à l'extrascolaire, et particulièrement à la situation familiale. En effet, l'équipe considère désormais la fratrie et partage ses connaissances concernant la vie d'Armen.

Dans les propos des participants au GSED, l'arrêt de la scolarité à 16 ans semble être une « *norme familiale* », au regard « *des phénomènes de déscolarisation déjà connus dans la fratrie* ». Tout laisse à entendre que le collègue cherche à maintenir le lien, à rester en contact avec cet adolescent car l'équipe s'inquiète de la répétition possible compte tenu des antécédents familiaux. « *Il faut qu'il vienne, il ne faut pas qu'il décroche, qu'il décroche le moins possible !* » s'exclame la CPE. L'adjoint connaît bien la famille. Il donne quelques indications : « *le papa travaille de nuit, c'est difficile de l'avoir au téléphone le matin. Il se déplace quand il est sollicité* ». Le conseiller d'orientation a rencontré ce père pour l'orientation du plus jeune frère en SEGPA.

Le deuxième temps de la séance du GSED est marqué par une toute autre interprétation : « *Armen est en réussite, du point de vue de ses parents.* » D'ailleurs, à ce moment précis, le directeur évoque sa rencontre avec Armen lors d'un passage en classe relais. Son regard se déplace sur des éléments valorisants pour Armen. Il indique : « *il n'est pas bagarreur. Il a des qualités de conscience et de responsabilités, et beaucoup de volonté de "bien faire"* ».

5.3.2 Une situation qui engage de multiples acteurs

Au fil de l'échange à bâtons rompus, une carte se dessine au *paper board*. Le premier dessin représente, à la manière d'un sociogénogramme, la famille, les liens avec les différents professionnels présents au GSED. A partir de ces premières esquisses matérialisées par des flèches, le groupe entre dans une nouvelle étape d'élaboration impulsée par l'animatrice d'Ecole et Famille. L'animatrice repère sur la carte dessinée les ressources partenariales qui ont été sollicitées par Armen ou par le collègue. Un nouveau tour de table s'instaure et permet à l'assistante sociale scolaire de prendre la parole. Elle a été en contact avec les éducateurs de rue pour un premier rendez-vous début mars, afin qu'ils affinent le projet professionnel d'Armen et qu'ils rencontrent la famille sur le quartier. Parties d'une situation préoccupante pour tous, c'est la préoccupation d'Armen qui maintenant devient l'objet de toute l'attention : « *ce n'est pas un garçon qui est en défiance, il veut changer d'établissement, par peur de rater.* » Il l'a dit et s'en est ouvert aux

enseignants et à la COP. L'assistante sociale conclut : « *il faudrait l'aider à se protéger de ses inquiétudes.* »



Les flèches interrompues matérialisent les relations extérieures au collège, les rendez-vous internes à l'école, eux, sont honorés. Une « *unité de travail opérante* » est mise en avant par le sociogénogramme ; le trinôme AS-COP-CPE a semble-t-il fonctionné et permis une inscription du petit frère d'Armen en SEGPA. Un autre réseau se dessine autour de l'adjointe du collège, en lien avec l'équipe d'éducateurs de rue. A la fin de cette séance, quelques pistes de réflexion et d'action sont évoquées sous forme de questions. Quel collectif à effet contenant mettre en place et quand ? Comment aborder la question d'un changement de collège ? Expliquer le TIG (travail d'intérêt général) ? Comment penser à l'avenir (deux enfants plus jeunes dans la fratrie) ?

Du père, il est dit qu'il peut venir aux rencontres mais qu'il est dans une sorte de mésestime par rapport aux actions proposées. Les professionnels de leur côté ont du mal à trouver des points d'appui familiaux. L'ambition scolaire familiale semble se déplacer à chaque fois, se reporter sur l'enfant suivant dans la fratrie se transformant en pression. Armen a envie de bien faire mais les professionnels du collège ont des difficultés à percevoir comment s'organise le soutien familial. Comment restituer ce travail aux parents ? Proposer un travail en commun, une concertation ? Une réunion avec eux permettrait d'aborder la question de ce qu'est l'école pour eux ? Que représente l'école pour les parents ? Comment les personnels internes se mettent-ils en lien pour mettre en place un projet d'accompagnement ? Comment les parents sont-ils au courant de ces actions entreprises par le collège et du souci partagé pour prendre soin de la continuité du parcours ? Faut-il s'appuyer sur leur rapport à l'école pour voir comment ils font confiance ?

5.3.3 Déplacement des représentations

Ce qui m'a beaucoup interpellé durant cette séance de travail autour de la situation d'Armen, c'est la manière dont les professionnels partageaient une analyse sur les situations des enfants et de leur famille à partir de la lecture du sociogénogramme. Les deux « supports » utilisés par Ecole et Famille sont le sociogénogramme et le compte-rendu de séance. Ils sont des outils du processus d'accompagnement des équipes et de soutien au travail partenarial. Le sociogénogramme utilisé en intervention s'avère souvent un analyseur de ce que les professionnels perçoivent et appréhendent de la réalité quotidienne de l'adolescent dans ses relations dans et hors le collège. Je considère, pour ma part, que ce sont des enveloppes psychiques et les frontières institutionnelles vécues par les professionnels qui se dessinent à travers le sociogénogramme. En tous cas cet outil révèle les lieux de collaboration avec d'autres (services sociaux, les parents, etc.) traduisant parfois la méconnaissance mutuelle des équipes éducatives du territoire et des familles. Le dessin révèle ainsi les points aveugles ou les constructions imaginaires des équipes.

Mon travail de recherche m'a permis de constater l'intérêt que représente ce type d'approche par le travail cartographique et par la « carte du territoire »⁵⁸. La cartographie telle que pratiquée ici renvoie aux schématisations systémiques d'Ecole et Famille, mais aussi aux recherches en psychologie cognitive heuristique sur les intelligences multiples. Ce qui m'interroge c'est la façon dont les professionnels peuvent produire des représentations nouvelles en dessinant. Pour se faire apprenants, pour se réapproprier le travail auprès des adolescents, ils ont en effet eu besoin de cartographier la réalité. Il ne faut pas selon moi minimiser les effets médiateurs de ce support cartographique et visuel. A travers ces sociogénogrammes, ce sont les cadres interprétatifs et les ressources qu'ils mobilisent qui sont reconsidérés et réinterrogés.

Ce travail animé par un tiers procède de fait d'une (dé)construction forte des représentations construites sur les familles. Dans les observations que j'ai menées des séances de travail avec Ecole et Famille, la famille est souvent réduite de manière métonymique à la mère, c'est-à-dire que dans la représentation graphique le rapport de l'école est très centré sur la mère, et la famille se réduit à cette interlocutrice. Ici, dans la séance de GSED élargi, la médiatrice d'Ecole et Famille ré-ouvre la compréhension de la constellation familiale en interrogeant les connaissances et les liens avec le père, la fratrie ; dans d'autres situations ce sont les solidarités locales de la famille qui sont identifiées : une voisine, une bénévole d'une association de proximité, un ami.

Par ailleurs, le décrochage scolaire renvoie souvent au vide. Hors de l'école, les adolescents sont imaginés comme étant dans une sorte d'errance. Lors d'une autre séquence d'observation à Ecole et Famille, un éducateur de vie scolaire parlait ainsi « *des orphelins de 16h* », en référence à une expression malencontreuse de Nicolas Sarkozy, comme si une fois hors de l'institution scolaire, ces adolescents se retrouvaient en terre inconnue. Les cartes dessinées par l'association Ecole et Famille revisitent cette fantasmagorie du vide et de l'abandon. Ces concertations ne

⁵⁸ Dans le champ de la pédagogie, je pense ici aux travaux de la pédagogie institutionnelle sur les « constellations » d'Oury, aux dessins de Deligny traçant le parcours des enfants psychotiques. Dans le domaine de la psychologie cognitive, comment ne pas penser aux « cartes heuristiques », façon de spatialiser pour apprendre, mémoriser, etc.

peuvent devenir efficaces, dans la pratique d'École et Famille, que dans la mesure où elles permettent de repenser les frontières du collège et ses liens avec d'autres à l'extérieur (parents, partenaires), rendant ainsi « présents les absents », jusqu'ici ignorés ou minimisés dans leurs influences. Les sociogénogrammes visent précisément à tracer ces constellations d'acteurs, de citoyens, d'associations ou de services qui participent de l'éducation, de la socialisation, des liens des adolescents et des familles. En abordant tout simplement les trajectoires et les parcours dessinés au fil des séances, les participants pouvaient commencer par percevoir qu'Armen épinglé par le signifiant « décrochage » n'était pas « délié ». Des relations entre professionnels sont mobilisées ou démobilisées par ce type de jeunes, par les familles et par leurs problématiques. La prise en compte de ce qui se passe dans le « dehors familial », ou dans le « dehors quartier » produit des déplacements des représentations des professionnels de l'école.

5.3.4 Carte identificatoire et effraction

Lors du GSED autour d'Armen, un débat sur la démarche méthodologique d'École et Famille et sur le protocole de travail a eu lieu en début de séance et en fin. Au début de la séance, l'assistante sociale exprime sa difficulté à comprendre le niveau d'échange dans le groupe. Elle rappelle : « *Je suis ici pour parler de manière anonyme. Je suis tenue au secret professionnel.* » La directrice adjointe qui présente la situation, s'appuie sur les principes régulateurs d'École et Famille, en disant : « *Je vous parlerai d'Armen, comme s'il était présent.* ». Elle tente de rassurer sa collègue sur l'attention qu'elle prêtera à l'échange de paroles. Dans cette équipe qui habituellement travaillait dans l'échange d'informations, la parole de l'assistante sociale a produit quelque chose de l'ordre d'une fermeture. J'ai senti à ce moment les professionnels se replier. Son positionnement a généré une inquiétude sur les conditions du partage d'information sur ces jeunes. Elle venait aussi nommer fortement un risque de transgression. C'est comme si cette parole avait pris en flagrant délit les professionnels en situation de partage d'informations et comme si cela mettait en difficulté les enseignants et l'équipe de direction.

A un autre moment, alors que la question des partenariats externes est posée, l'assistante sociale scolaire exprime un regret. Elle interroge ses collègues

pour savoir « *pourquoi les situations ne lui arrivent pas plus en amont, en prévention ?* ». Elle précise qu'elle n'est pas aussi présente dans le collège qu'elle le souhaiterait pour plusieurs raisons institutionnelles et personnelles qu'elle évoque. Enfin, elle dira : « *Je vais peu à domicile, il m'arrive par exemple de recevoir les familles chez les éducateurs de rue. Il est intéressant d'aller à l'extérieur pour décaler son regard et envisager les choses ensuite autrement au collège* ». Là encore c'est l'information en partage qui est interrogée par cette assistante sociale, mais cette fois dans ce qui n'a pas été partagé.

L'embarras de l'assistante sociale scolaire m'a beaucoup touché durant cette observation. Il révélait la manière dont ses repères identitaires professionnels étaient bousculés, particulièrement autour de la question du partage d'information. Or, le partage d'information est délimité institutionnellement et légalement. La proposition d'Ecole et Famille se situe à un autre niveau : le niveau éthique. Il est important de noter le processus « d'auteurisation professionnelle », que nous pourrions aussi qualifier de (re)subjectivation de la pratique professionnelle, que mobilise l'intervention d'Ecole et Famille en s'appuyant sur la capacité des participants à réguler la parole, l'échange et à prendre soin de ce qui se partage. C'est en effet à ce niveau-là que les professionnels sont convoqués dans leur responsabilité propre vis à vis de la parole, et amenés à risquer un partage d'information utile. Ce qui est postulé, à la base, c'est la confiance entre professionnels.

J'ai pu remarquer que l'intervention d'Ecole et Famille, aussi reconnue soit-elle, pouvait à ce titre déranger. Elle semble à la fois dire des choses simples et parler d'une nécessité d'aujourd'hui : travailler en partenariat et en réseau. Mais, quand elle se met en place, cette modalité du travail collectif révèle des représentations et des conceptions exposant les participants, créant parfois des remous et suscitant, d'autres fois, des résistances. Le travail de représentation graphique et cartographique dépasse la seule prise de conscience des ressources de la réalité familiale ou des acteurs du quartier. Par l'échange qui s'instaure entre les professionnels pendant la concertation, ce sont les identifications professionnelles, la manière dont les praticiens se pensent et pensent leurs collaborations qui s'expriment.

L'approche d'Ecole et Famille appelle une forme d'autorisation des professionnels qui vient en contrepoint de la forte dépréciation qu'ont les professionnels de leur travail. J'entends cette notion de dévalorisation professionnelle, qualifiée ailleurs de souffrance au travail, à travers deux prismes : le sentiment de ne pas pouvoir s'inscrire et soutenir collectivement l'énoncé de valeurs et la perte de l'estime de soi qui prend le nom « de crise identitaire » dans le champ professionnel. Les pratiques professionnelles, se technicisant, elles ont des effets internes de dévaluation. Les professionnels s'évaluent en oscillant en permanence le doute et le soupçon. A ces professionnels « interdits », en mal d'autorité, Ecole et Famille parle au contraire de fierté, de confiance, d'honneur. Ainsi, pourrait-on dire, la vulnérabilité de certains adolescents produit un remaniement des agencements institutionnels et s'accompagne de remaniements beaucoup plus internes chez les professionnels, notamment autour de la question de ce qui est « interdit ou autorisé » dans leur métier.

En cela Ecole et Famille propose une clinique des liens professionnels. Alors que les réseaux formels des politiques publiques et les outils de partenariats ont fait l'objet de chartes, de définitions de collaborations entre acteurs, un autre maillage vient s'entremêler : le maillage psychique et social de l'adolescent et de sa famille. En cela, je pense que nous pouvons parler de remaniement des imagos professionnels et d'une redéfinition de la « carte identificatoire » pour reprendre un terme de Piera Aulagnier. Il ne s'agit pas seulement d'un scénario intériorisé de la situation du jeune et de sa famille qui est déplacé, mais plus encore d'un lien psychique du professionnel à ce jeune/ à sa famille. Ceci manifeste une forme d'engagement impliqué dans le travail avec lui. D'une certaine façon les impasses du travail des équipes de collège ou des réseaux créés autour des adolescents en difficulté ont à voir avec la question de la difficulté à conjuguer des interventions, des styles et des approches différentes.

5.4 JOSEPHINE, UNE ADOLESCENTE « IM-MOBILISEE »

5.4.1 Organisation d'une concertation avec une jeune absentéiste et sa maman

L'une des séances au collège Simonin, à laquelle j'ai participé, était une séance de concertation clinique en présence d'une jeune Joséphine et de sa mère. Une douzaine d'adultes de l'établissement ou partenaires engagés dans l'accompagnement de la famille y étaient aussi conviés. C'est l'unique séance de ce type à laquelle j'ai participé durant la recherche. Cette concertation clinique a été animée par la médiatrice que j'ai observée habituellement dans ses activités, et par une clinicienne praticienne de la systémie contextuelle, thérapeute familiale. La séance de travail s'est ouverte par le traditionnel tour de présentation, puis par un temps d'exposé des inquiétudes de l'équipe pédagogique. La situation de Joséphine avait déjà fait l'objet d'échanges en GSED. Les animateurs d'Ecole et Famille avaient alors proposé de travailler en alliance avec la maman et la jeune pour mettre en place une concertation clinique, telles qu'elles sont souvent animées par le pôle réseau d'Ecole et Famille.

Un temps conséquent de cette séance a été consacré à la prise de parole de chaque adulte fréquentant Joséphine : les enseignants, puis les médiateurs du collège, puis la maman. Dès l'ouverture de l'échange, le professeur principal de Joséphine s'interroge sur « *le but de l'école/ du collège pour elle ?* »⁵⁹. « *Elle a des capacités et une intelligence fine* » dit-il, « *mais ses retards et son absentéisme pénalisent la scolarité.* ». Une autre enseignante complète : « *Il y a urgence car c'est la 3^{ème} et il y a des choix d'orientation.* ». L'enseignante d'anglais, explique qu'elle est là parce qu'elle a rencontré « *des problèmes dans le rapport à la règle. Quelle énergie employée à mettre le bazar dans le cours !* ». Une autre enseignante s'y associe en relativisant : « *Oui, il y a un conflit sur la règle, mais des fois il n'y a aucun problème quand elle vient.* »

Les enseignants présents cherchent à nommer la difficulté tout en valorisant Joséphine. Sa présence infléchit, il me semble, la prise de parole. Le climat est lourd et la parole n'est pas fluide. Chacun recroquevillé sur sa chaise dans ce grand cercle cherche ses mots. Je suis moi-même impressionné par cette situation. Le médiateur du collège explique que Joséphine passe régulièrement au bureau et

⁵⁹ L'ensemble des matériaux liés à cette intervention sont annexés : Annexe 2.3, Notes d'observations et comptes-rendus de séances au collège CHS, Carnet de terrain, Intervention-Recherche Ecole et Famille 2011-2013), 125-130.

qu'ils « *parlent vie privée* ». Sa collègue médiatrice s'adresse directement à Joséphine en reprenant l'historique des temps de rencontre qu'ils ont eu et en lui expliquant ce qu'elle en pense : « *Tu ne rentres pas dans le cadre institutionnel tel que proposé* ». Et le médiateur ajoute après un silence : « *C'est angoissant, ce qu'on a à proposer ne convient pas* ». Dans une association directe, une autre enseignante s'adresse à Joséphine : « *J'aimerais bien t'aider* ».

Au fil des présentations, la thérapeute familiale, debout, dessine sur un *paper board* un sociogénogramme. Ce temps de présentation a amené chacun à poser ses constats et ses questions. La thérapeute familiale invite alors la maman à se présenter.

La mère de Joséphine se présente et présente ses enfants à la demande de la clinicienne. Elle précise que Joséphine a un frère et une sœur. Joséphine se présente. Elle dit qu'elle « *est au collège depuis cinq ans parce qu'elle a redoublé la 6^{ème}* ». Un dialogue s'instaure entre la clinicienne et la maman.

-Thérapeute : « *Est-ce que le papa peut venir ?* »

- Mme : « *Le papa n'est pas dans la capacité de se déplacer* ».

- Thérapeute : « *Est-ce que quelqu'un l'a informé ?* »

- Mme : « *Oui, il a dit qu'il n'avait pas envie de venir. Son état de santé ne le permet pas. Il est invalide* ».

La mère poursuit alors son analyse. Elle pense que la majorité des problèmes de Joséphine sont liés à des retards ou à des journées entières ratées : « *ça fait deux ans elle veut plus rester au collège. Elle est absente.* ». Joséphine, prend le relais. Elle dit qu'elle a fréquenté le service jeunesse pour des colonies et elle apprend au groupe qu'elle pratique la boxe.

Dans le cercle des adultes, les petits commentaires fusent. Le médiateur coupe court à l'excitation collective ambiante : « *Je ne suis pas d'accord avec la façon de l'exprimer* ». Il précise que Joséphine s'est fait aider pour sa recherche de mini stage. Et selon ce dernier, « *Joséphine tient compte du contrat* ». Il précise : « *ce qui va être moteur pour Joséphine, c'est le plaisir* ». L'enseignante d'histoire-géographie explique que Joséphine maîtrise l'emploi du temps et

s'informe des contenus avant de savoir si elle vient ou non. Elle vient aux cours d'histoire parce que ça la passionne, mais elle ne vient pas en géographie ou en instruction civique. Dès qu'elle se lance dans un cours d'histoire, elle voit Joséphine apparaître dans la classe et elle y travaille sérieusement.

Ce passage évoque une sorte de boîte des mots. J'en garderai quelques bribes notées sur mon carnet de terrain : « *Peut-être dedans mais pas en cours* », « *Retards chroniques* », « *Elle vient* », « *Absence au sens oublié ou cassure.* ». Cette façon dont la parole fuse mobilise un silence et une émotion forte dans le groupe.

Le dossier scolaire de Joséphine n'est semble-t-il pas bon. Il ressort de l'échange que Joséphine est une adolescente qui « *évolue en dehors de toute logique scolaire* ». Le médiateur pense que « *le cadre est trop rigide et ne reste pas dans ses compétences.* ». Les soucis en cours d'anglais reviennent en boucle. En anglais, « *elle vient pour mettre le bazar.* » Une médiation a été proposée mais Joséphine ne l'a pas acceptée. La clinicienne interroge le médiateur : « *Comment vous vivez cela ?* ». Il ne veut pas tomber dans faire à la place de... « *Joséphine a l'habitude d'être aidée et doit apprendre à voler de ses propres ailes* ».

La principale adjointe retrace le parcours de l'orientation et souhaite mettre en avant qu'il y a eu des « *échecs liés à des procédures d'orientation autour d'une 3^{ème} appelée découverte trois heures* ». Une commission en fin de 4^{ème} a décidé de ne pas orienter Joséphine selon ses vœux. Et en début d'année scolaire, la possibilité avait été offerte d'envisager une 3^{ème} DIMA. Cela ne se fera pas, autre déception. Cette question de l'orientation opère un déplacement dans l'échange entre adultes. Le groupe sort progressivement d'un état des lieux de la situation et historicise progressivement les étapes de la relation avec Joséphine, et l'évolution des difficultés.

A ce moment de la séance, la clinicienne interroge Joséphine : « *Tu discutes avec d'autres de ton orientation ?* ». Joséphine répond avec beaucoup d'émotion : « *Je me suis fait refuser la DP6. Je ne parle à personne cette année. Je sais qu'ils vont y arriver et pas moi.* » La clinicienne propose au groupe d'entendre que « *derrière une attitude arrogante, il y a une souffrance de ne pas y arriver. Si elle*

arrive à rebondir, c'est aussi pour elle. Peut-être d'autres vont suivre. ». La mère exprime à son tour sa colère et sa déception vis-à-vis de l'école. Pour elle l'orientation a été compliquée. Le groupe n'est plus dans le même climat. Le propos de la maman a été plus incisif et dure dans la parole à l'égard de l'école. La maman dit : *« C'est ça le problème on pousse par la porte. On n'aide pas Joséphine et qu'on n'essaie pas de la comprendre. »* Il est question de l'orientation envisagée avec Joséphine. Les médiateurs parlent d'un CAP petite enfance ou du métier d'AMP, mais aussi de technicienne de labo. La CPE propose une hypothèse sur ces choix d'orientation : *« Joséphine a un père invalide, est-ce le lien ? »*.

La clinicienne s'en saisit : *« Je suis touchée par le fait que le père est invalide et que Joséphine s'occupe de son papa le soir. »*. Le médiateur ajoute : *« Il y a quelque chose de gratifiant à s'occuper des autres. J'en sais quelque chose. L'aide à l'autre fait partie de notre fonctionnement, quand ça ne fonctionne pas on le vit comme un échec »*. Une enseignante exprime alors son *« sentiment d'impuissance »* en écho à ce terme d'échec. Elle poursuit : *« Tout est décousu »*. Elle s'adresse à Joséphine et dit : *« J'ai besoin de te voir davantage. Ce qui me préoccupe c'est ce que tu vas devenir dans quelques mois »*. Une autre enseignante, exprime le besoin que Joséphine se pose à la fin du cours avec elle, pour rester parler : *« Peut-être Joséphine croit-elle qu'on l'affiche et qu'on l'enferme dans cette ancienne image ? »*. Elle donne un conseil à Joséphine : *« Il faut attraper la perche... On est prêt à rompre l'image »*. L'enseignante d'anglais exprime le fait *« qu'il y a un règlement à appliquer pour tous. Joséphine n'a pas ses affaires, elle n'a pas de cahier comme demandé. Elle a des choses à accepter pour elle et pour d'autres »*.

Dans ces paroles qui circulent, la clinicienne propose de restituer au groupe ce qu'elle perçoit. Elle propose trois reformulations écho de ce qui circule : *« une maman qui est en colère contre l'école à travers ce qu'elle entend de sa fille »* ; *« des enseignants qui ouvrent des voix et font un pas de côté »*, *« Joséphine dit : je ne sais pas si ça va marcher ? »*. La médiatrice d'Ecole et Famille, jusque-là restée dans le cercle et plutôt silencieuse, se demande, quant à elle, s'il ne faut pas *« dédramatiser l'orientation »*. La séance touche à sa fin. La clinicienne interroge à nouveau. *« Comment Joséphine à son tour peut apporter quelque chose ? Comment*

la maman et le papa peuvent aussi apporter quelque chose ? Est-ce que tu te fais du souci pour quelqu'un Joséphine ? - Non. Il serait intéressant de constituer un petit groupe pour suivre le parcours de Joséphine et rester en lien avec la maman. Ce serait un dispositif plus petit pour concilier : plaisir, inquiétude et soin ».

Un dernier tour de table s'opère qui semble prendre la tournure d'une prise de parole de chacun, comme en entrée de séance. Chaque participant proposera un engagement, chacun se situe par rapport aux autres et à partir de ce qu'il a entendu. Sur mon carnet, je prends en note l'expression de chacun. La professeure d'espagnol qui dit : *« j'aimerais bien pouvoir t'aider »*. L'infirmière, qui a vu récemment Joséphine dans le bureau du CPE, dit qu'elle sera attentive et que *« leur objectif était de ne pas mettre la barre trop haute pour Joséphine »*. L'assistante sociale pense qu'il y a beaucoup de professionnels impliqués, *« je suis présente mais j'ai l'impression que je ne m'imposerai pas »*. Le responsable du Centre Jeune de la Ville dit *« accroche-toi »* et parle de son parcours à Joséphine. La principale exprime sa satisfaction que Joséphine ait eu *« le courage de venir et d'entendre qu'on a besoin d'elle »*. Elle conclut : *« On est tous reliés, on est tous en lien : que l'on s'aime ou que l'on ne s'aime pas »*. La maman de Joséphine aura une parole concise *« ce n'est pas facile, c'est clair. J'ai vu l'objectif, merci à vous tous »*. La clinicienne : *« je compte sur vous pour informer les autres professionnels et le papa, et pour constituer un petit collectif. »*

5.4.2 Quand l'intime fait effraction

A l'issue de cette concertation clinique qui a duré environ 1h30, la clinicienne et la médiatrice proposent un échange entre professionnels. Il s'agit d'un petit temps de retour d'expérience à titre formatif. Au regard de la charge émotionnelle dans le groupe ce temps se présente aussi comme un sas d'expression et de décompression. Je perçois le groupe très contenu et éprouvé par cette rencontre avec la maman de Joséphine. Comme souvent dans les séances de concertation clinique proposées par Ecole et Famille, les professionnels s'interrogent sur la question de l'intime et du professionnel, sur leur articulation. La parole partagée, l'écoute de la maman et de sa fille font effraction et chaque

professionnel doit se l'approprier et l'élaborer dans son positionnement professionnel.

Ces échanges me font penser à d'autres réflexions sur l'intimité lors du travail avec les référents PRE, ou lors de l'observation d'une formation-action organisée par Ecole et Famille.

« On est dans l'intime de l'autre. On n'est pas dans l'intime de soi-même. » dit une éducatrice spécialisée. Une autre réagit en complétant : « La distance que l'on met entre notre vie intime et la vie professionnelle... c'est la chose la plus intime qui peut être exposée. » Interrogeant la pratique de concertation où plusieurs personnes sont réunies, un autre travailleur social commente : « Je ne comprends pas quand on est dans une équipe de 25 personnes comment ça peut venir percuter notre intime » (Annexe 2.2, Retranscriptions de notes, Carnet de terrain, Intervention Ecole et Famille 2011-2013, 83).

L'enseignante d'anglais semble perturbée par cet échange, je dirais aussi qu'elle est insatisfaite de son issue car elle en attendait une résolution de sa difficulté relationnelle avec Joséphine. D'emblée, l'enseignante d'anglais questionne : « *J'ai l'impression qu'il n'y a que moi qui aie des problèmes avec Joséphine ?* ». Toujours dans cette position méta, le médiateur lui explique que Joséphine « *a besoin de péter un câble* » et « *c'est son exutoire le cours d'anglais* ». La clinicienne coupe court par une question : « *Est-ce qu'il y a un autre angle d'attaque à l'issue de cette rencontre ? Une nouvelle façon de s'adapter ?* ». C'est la CPE qui répond : « *peut-être avant on travaillait de manière éclatée. Aujourd'hui, à l'issue de cette rencontre on va vers une synergie de groupe qui va vers du positif.* » Les participants acquiescent, et la clinicienne restitue au groupe le fait que la maman a réglé ses comptes par rapport à l'école. Un échange s'ouvre sur l'orientation. Joséphine apparaît comme une jeune pleine de ressources, touchante et dégourdie ; mais c'est l'absence de mobilité de Joséphine qui inquiète. L'option la plus pertinente pour elle nécessiterait de la mobilité. Comment préparer cette question ? La clinicienne pense que la « *maman par son attitude et ses peurs exprime un « va mais ne me quitte pas* » ». Elle suggère aussi qu'il est important de travailler en lien avec cette maman et de lui demander de l'aide pour les démarches.

En effet, c'est Joséphine qui s'occupe de son père et peut-être « *en s'occupant de son père, elle s'occupe d'elle* ».

Ce moment de partage sur les hypothèses de ce qui immobilise et rend Joséphine absente s'arrête là, sur cette formulation de la clinicienne : « *en s'occupant de son père, elle s'occupe d'elle*. » Cela fait effet de scansion. Un silence s'installe puis les participants partagent leurs impressions sur la dimension inhabituelle de ce genre de démarche : « *être assis en cercle et se voir comme ça, échanger...* ». Seuls la clinicienne et le médiateur du collège mobiliseront mon attention sur ce dernier temps. La clinicienne par son commentaire : « *on est à égalité !* », et Chris parce qu'il cherche à ouvrir, repositiver, restaurer. Il avait fait remarquer pendant la séance que c'est rare de parler des difficultés avec les adolescents entre eux, « *pourtant il y a d'autres jeunes en difficulté dans la scolarité et qui ont peur de ne pas y arriver comme Joséphine* ». Il propose de « *mettre en place un petit groupe de parole autour de ces jeunes proches de la problématique de ces « jeunes coincés* », « *qui ont peur de ne pas réussir* » ».

La médiatrice d'Ecole et Famille me confie que la séance a été une réunion particulièrement difficile pour elle. Je n'ai pas éprouvé ce même ressenti. J'ai pris des notes pendant toute la concertation sans suivre le fil de mon écriture. Ce qui s'accroche en moi c'est « le père invalide » nommé comme tel sans savoir de quoi il en retourne vraiment. C'est aussi la question narcissique de « vouloir aider », ces enseignants qui veulent apporter « tous leur aide », « faire quelque chose ». Certes mais là encore, faut-il penser individuellement ou collectivement l'accompagnement éducatif du jeune ?

L'animatrice de réseau identifie en fin de concertation ce qui pourrait être la problématique de cette jeune Joséphine : elle serait aux prises avec de multiples responsabilités mises en situation de ce que certains psychologues appellent la « parentalisation ». La personne qui devait prendre les notes pour l'association est absente et les deux co-animatrices me demandent de prendre des notes pour un compte-rendu de séance. Face à un groupe si important et convoqué à une autre place que celle d'observateur non-participant, je suis pris par l'angoisse de ne pas pouvoir retranscrire. Je m'étais d'abord mis dans une posture de scribe au mot à

mot, seulement cette écriture s'est arrêtée au moment de la prise de parole de la maman de Joséphine, et de Joséphine elle-même. J'ai été saisi par les propos et attrapé par cette question du père absenté. Ma prise de note s'est transformée en annotations dans la marge.

Alors que j'ai eu l'impression d'écrire durant toute la séance, je me rends compte ensuite que mes notes sont assez lacunaires, parfois même énigmatiques. Quand la référente du Comité Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance prend la parole, je note : « *la référente du CLS fait son homélie : accroche-toi !* ». Mes notes d'après séances sont elles aussi très succinctes parce que dans l'après coup ce n'est pas la séance qui me mobilisera mais plutôt la question du « père invalide ». Une note assez énigmatique même dans l'après coup semble dire mon ressenti de fin de séance : « *(aux abords ... de l'écriture, de la narcissique, de l'aide et du point où ça jouit... ! Remettre le « mésinscrit » !)*. » Finalement, ces espaces de concertations comportent aussi le risque de devenir des lieux de monstration et de mise en scène.

5.4.3 L'autorité en question

Outre les séances de GSED, j'ai aussi observé trois séances de travail de trois heures d'une équipe pédagogique dans le collège Ariane. Ce collège de ZEP d'une ville moyenne du 93 avait sollicité l'association pour améliorer ses pratiques d'accueil, de relation avec les parents. Ce groupe, animé par la médiatrice d'Ecole et Famille, était constitué d'un CPE des 5èmes et 3èmes, de l'assistante sociale scolaire, de l'infirmière de ce collège et de l'infirmière d'un autre collège invitée. Y participaient aussi six enseignants, et une institutrice spécialisée de la SEGPA et parfois les assistants pédagogiques. Contrairement aux autres groupes que j'ai pu observer, celui-ci n'était pas centré sur l'analyse de situation et ne cherchait pas directement à élaborer des pistes nouvelles pour le soutien d'élèves en décrochage ou en absentéisme.

Cette séance de travail témoigne d'un travail de groupe installé, même si l'arrivée de chacun (enseignants, CPE, personnel médical) se fait au goutte à goutte. D'ailleurs, au moment de l'attente des participants, ce qui se discute c'est la

question du précédent compte-rendu et la manière de présenter cet espace de travail dans le collège, aux autres enseignants. Le Chef d'établissement a demandé à relire et à amender le document avant distribution. La séance est consacrée au thème de « *l'autorité éducative* ». L'animatrice d'Ecole et Famille commence par un brainstorming et organise sous forme de carte heuristique les mots, définitions et caractéristiques proposés par les membres du groupe.

Dans ma prise de note⁶⁰, j'entoure le mot « *affectif* » et note que les enseignants ne sont pas conviés aux GSED parce qu'ils sont « *trop dans l'affectif* ». Je transcris une discussion : « *C'est de l'affectif ? C'est du travail éducatif ? C'est du temps passé ?* ». Les enseignants tentent de nommer ce qui dans la relation prend, ce que je nommerais quant à moi, une relation transférentielle : « *Il ne faut pas avoir peur du sentiment* » dira un assistant pédagogique. Le CPE réagit à son tour : « *Ils ne sont pas autour de cette table ceux qui pensent que les élèves sont les élèves !* ». Les enseignants tentent de nommer les lieux et les non-lieux de la pratique enseignante : « *Il est où notre cadre ?* ». D'en exprimer les évolutions et les points de tension : « *est-ce qu'il faut laisser les valises à l'extérieur ?* » dit une enseignante. Plus tard, la question de la valise reviendra quand il sera question des élèves cette fois : « *les gamins ont leurs valises bien pleines* ». Le débat continue sur l'autorité. L'animatrice m'interpelle dans la réunion et me demande mon avis... Surpris, je réponds et propose une comparaison entre l'hôpital, les couloirs et la superposition des cadres de l'autorité.

En sortant du collège, trois enseignantes fument une cigarette. Comme surprises de nous voir là, elles s'adressent à l'animatrice du groupe : « *on était en train de dire que ça fait vachement de bien de parler.* » Une autre enseignante ajoute : « *on débat, on réfléchit, on se clarifie.* ». J'ai pour ma part le sentiment que la discussion apparemment très générale les a bousculées et travaillées.

Je mobilise ici ces observations de séance et d'après-séance, parce que la thématique centrale du travail groupal a été durant les trois séances la question de l'autorité, alors qu'il s'agissait de travailler sur le lien parents-école. La clinique de

⁶⁰ Annexe 2.3, Notes d'observations et comptes-rendus de séances au collège GBP, Intervention Ecole et Famille 2011-2013, 77-78

réseau et les espaces ouverts par E&F sont des espaces de régulation et d'expression. Ils sont des « sas de décompression » comme disent les professionnels. Il y a une dimension forte de réappropriation de leurs pratiques et une réarticulation des autres cadres de travail de chaque professionnel présent dans l'équipe du collègue. La thématique autour de l'autorité éducative prenait une teinte particulière si on la mettait en écho avec le mouvement permanent de discussion autour du rapport des enseignants au chef d'établissement. Les participants semblent nommer un rapport de méfiance et de contrôle installé dans leur collègue. Finalement, il a beaucoup été question dans cette réunion de la vie scolaire, de la rencontre entre la classe et la vie des jeunes : la vie scolaire comme entre-deux. L'équipe semble éprouver la crainte d'une rupture, « *d'une séparation avec les cadres* ». Ici, il est question des responsables de l'établissement, mais cette notion de séparation au travail et de crainte d'un lien rompu traverse, de manière plus implicite, les relations entre les professionnels. Le divorce est utilisé comme métaphore pour qualifier la relation au chef d'établissement.

5.5 LE MAILLAGE EDUCATIF STRUCTURANT : UNE HYPOTHESE A REVISITER

5.5.1 La cohérence éducative en réseau, ciment imaginaire du travail autour des adolescents décrocheurs

Nous l'avons vu au fil des matériaux récoltés auprès d'Ecole et Famille, le travail en équipe ou en réseau mobilise autour des adolescents les investissements des professionnels présents, leurs déontologies et leurs pratiques prescrites par des métiers. La concertation dont parle Ecole et Famille, et sur laquelle elle intervient, n'est pas une réalité caractérisable aisément tant elle prend des formes et des configurations multiples. Les vignettes présentées ici, comme celles présentées par les référents PRE, déploient des scènes de la concertation interne d'équipes de collègue, des espaces de rencontre inter-partenariaux et des espaces où sont invités les jeunes et leurs parents. Ce « travail de réseau » est souvent mobilisé dans le discours des acteurs comme une ressource pour lutter contre le décrochage et il serait devenu une nécessité des institutions. Ces espaces viennent interroger les

liens d'adolescents et de leurs familles avec ces professionnels tant dans le registre symbolique par le jeu des affiliations, qu'imaginaire par le jeu des identifications.

J'envisagerais comme territoires imaginaires de l'éducation cette autre scène de la pratique partenariale autour des adolescents décrocheurs. Ces territoires de la réussite et de la cohérence éducative se sont constituées comme ce que Castoriadis nomme les significations sociales imaginaires, « ciment invisible tenant ensemble cet immense bric-à-brac de réel, de rationnel et de symbolique qui constitue toute société et comme le principe qui choisit et informe les bouts et les morceaux qui y seront admis » (1975, 216). Pour l'auteur, ces significations ne sont perceptibles que dans l'écart entre une définition fonctionnelle-rationnelle d'une société ou d'une institution, et la courbure perçue dans la vie et l'organisation de cette société.

C'est d'ailleurs à ce niveau des significations qu'opère un déplacement sémantique entre l'approche des PRE et celle d'Ecole et Famille ; de référent de parcours « animateur de réseau » à thérapeute de réseau. S'il est question de clinique de réseau à l'association Ecole et Famille c'est bien parce que ces remaniements des territoires de l'éducation ne sont pas seulement des remaniements des politiques d'action sociale. Les actions de concertations orchestrées par l'association Ecole et Famille dans des groupements de professionnels permettent de comprendre que l'injonction au partenariat n'est pas suffisante. Le travail en partenariat risque de se cantonner à un travail à partir des représentations ordinaires et premières sans qu'elles soient élaborées et déplacées par cet autre qui s'adresse à nous. La capacité de ces acteurs à penser des situations, des rencontres passe par une nécessité de rendre visualisables des relations et des événements morcelés dans le vécu de chacun et dans le réel des prises en charge éclatées. Une grande partie de la vie interne de ces adolescents, mais aussi de leur réalité quotidienne n'est pas audible ou visible pour les adultes qui les accompagnent, alors même qu'elle s'actualise et mobilise leurs espaces de concertation. L'individualisation des parcours d'accompagnement, cette prise en compte des situations particulières qui produit des effets de dépôt et d'exportation. Les équipes prennent conscience que ces adolescents sont des « activateurs » de liens, pour reprendre un terme de l'association Ecole et famille.

Les médiateurs de réseau, comme Ecole et Famille, travaillent au nœud du subjectif et du social. Ils sont des « entremetteurs sociaux », comme le qualifie Jean-François Garnier (1999), sociologue au LARES de Rennes. Ecole et Famille procède d'un travail d'« entremise sociale relative au territoire, c'est-à-dire un apprentissage subjectif et singulier de l'usage de ce dernier par la personne, permis par l'exercice d'affiliation ou de réaffiliation identitaire. Elle insère socialement l'espace plutôt qu'elle ne s'insère dans un « territoire social » qui lui serait plus abstrait, mais moins saisissable car posé sans elle ». François Marty psychanalyste et enseignant-chercheur, propose dans un article *Figures du lien* (2002) de définir et caractériser le « travail du lien », d'un lien qui noue, qui attache d'un côté et qui de l'autre sépare, rompt, casse. Ce concept socio clinique permet de qualifier la manière dont prennent place les animateurs de réseau comme Ecole et Famille, dans une société plurielle et complexe, dans une multitude de partenariats, d'interlocuteurs, de lieux. Cette double dimension du lien (lier/délier) opère, nous l'avons vu, à différents niveaux : intrapsychique (processus de liaison/déliaison), intersubjectif, mais aussi dans les liens institutionnels et sociaux. Ils sont au carrefour, aux nœuds de ces liens agissant (ce que François Marty nomme le « connexionnisme »).

Les pratiques analysées ici portent une hypothèse qui n'est pas seulement présents dans le travail d'Ecole et Famille : le maillage éducatif permettrait de prévenir le décrochage ou permet à l'adolescent concerné de se réinscrire dans une relation à l'école et aux adultes qui l'accompagnent. Les discours des professionnels ne cessent de porter cette idée que le réseau autour et avec les adolescents dits « décrocheurs scolaires » est une nécessité pour produire de nouveaux « arrimages ». Au fil de cette recherche, j'ai été moi-même dans une position paradoxale quant à cette question du travail en réseau et à la nécessité d'un maillage éducatif. J'ai travaillé pendant dix ans dans une association développant cette médiation famille-école-cité. En tant qu'éducateur, j'ai toujours cherché à tisser ces liens de concertation et de co-éducation. Cela étant posé, du point de vue de la recherche, la question demeure : est-ce que cette recherche de cohérence permet une (ré)inscription subjective et sociale de ces adolescents ? En même temps que ces maillages sont un levier pour sortir de la difficulté, ne sont-ils pas une entrave ?

5.5.2 La fonction contenante et réaffiliatrice du maillage

Un travail d'observation des réseaux tissés dans le secteur de la périnatalité a été mené par le psychanalyste Pierre Benghozi. Il propose une analyse clinique de ces pratiques professionnelles à partir de l'idée de René Kaës selon laquelle « les avatars du lien de filiation peuvent être traités par du lien d'affiliation ». Il conçoit le maillage produit par ce réseau de la périnatalité comme un travail de réaménagement du lien affiliatif. Pour Benghozi, la maille est conçue comme « une nouvelle entité psychique non réductible à un lien particulier mais correspondant à une fonction liante et contenante » (2007a, 165). Ainsi, ajoute-t-il : « lien filiatif et affiliatif sont-ils repensés en termes de dynamique de maillage, démaillage et de remaillage non comme des liens radicalement dissociés mais comme des liens susceptibles d'être interconnectés pour former un espace psychique nouveau, celui de la maille » (*id.*, 165). Cette approche foncièrement optimiste laisse ouvert le champ des possibles pour des sujets en souffrance ou en fragilité de lien de filiation. Le lien réseau, dans l'approche proposée par Benghozi, est un étayage par « remaillage affiliatif d'une fonction contenante défaillante » (*id.*, 165).

Cette hypothèse clinique de la fonction réparatrice des fonctions contenantes défaillantes rejoint l'hypothèse récurrente dans la pratique des animateurs de réseau autour de ces enfants et adolescents en décrochage. En effet, il convient de regarder dans le récit des parcours PRE, mais aussi dans les cartographies d'Ecole et Famille, le lien permanent entre fragilité du lien parent-enfant et nécessité d'inscrire l'enfant dans d'autres liens, voire d'autres lieux. La souffrance du lien de filiation est souvent abordée par un travail de réaffiliation sociale par les référents professionnels. Entendu dans sa transversalité, le réseau permet selon le discours des professionnels de « relier », d'unifier, de mettre en cohérence. Seulement, la rencontre entre les réseaux institués et les maillages adolescents n'est pas toujours facilitante. Elle n'amène pas forcément les passages attendus ou les cohérences rêvées.

Dans une recherche clinique en Sciences de l'Education, Caroline Le Roy explore la question des réseaux dans le champ de l'insertion et de la formation d'adultes. Elle parle de réseau-famille au sens d'un réseau lié sur un fantasme de

n'avoir pas besoin de dire parce qu'on est de la même famille. Le réseau se présente comme ce qui vient rencontrer la part omnipotente du jeune et aussi des professionnels (2008, 132). En présentant l'analyse d'un entretien clinique de recherche avec une formatrice en insertion, elle interroge la fonction pour le groupe du réseau entre « co-refoulement » et « co-contenance » (*id.*, 114). Comme le montre Caroline Le Roy, le rapport des professionnels à la parole et au secret s'inscrit dans une fantasmagorie familiale. « Cette image pourrait renvoyer le tryptique opérateur-commanditaire-jeune à une configuration proche de la triangulation œdipienne (enfant-père-mère) » (*id.*, 119). Je partage cette idée d'un parallèle avec la triangulation œdipienne et l'effet de tiers que peuvent avoir certains partenariats. Cette approche m'amène alors à prolonger ma réflexion sur les enjeux que j'ai qualifiés de *conjugaux* lors de mon intervention auprès des référents des Programmes de Réussites Educatives. Finalement, la quête d'exclusivité mobilisée par le jeune semble impacter les rapports adultes et rejouer des dimensions de l'ordre de la crise conjugale à l'Œdipe. Cette fantasmagorie familiale des dits « partenaires » dénie la part inconsciente de conjugalité et de sexualité dans les rapports professionnels.

Je ne sais pas si je parlerais de fonction contenant et alphabétisante du réseau, comme l'a repéré Caroline Le Roy dans ses travaux (2008, 133). De son côté, Benghozi envisage ce réseau comme lieu de dépôt qui permet « *un cheminement transformatif susceptible d'être étayé et accompagné* » (2007a, 175). Benghozi situe ce lien réseau du côté de l'éphémère : « le lien réseau n'est donc pas celui d'une affiliation d'adoption mais d'une affiliation d'étayage » (2007a, 175). Encore une fois, il me semble que cette conception du réseau est une conception optimiste et potentielle, qui n'envisage pas vraiment les ratages du travail en réseau et ses formes pathologiques. Concernant les adolescents méinscrits, ce travail de réseau parvient-il forcément à son désir d'étayer ? Ne faut-il pas entendre, analyser et élaborer la part défensive, voire destructive ? La façon de faire « équipe pluridisciplinaire » peut s'entendre aussi comme un système défensif voire pathologique (Kaës, 2009). Il me semble que ce sur point il y aurait quelques précisions à proposer. Toutes les alliances ne sont pas structurantes pour les adolescents décrocheurs.

5.5.3 L'autre bord des réseaux de réussite éducative

C'est mon journal de terrain qui m'a permis de reprendre, dans un second temps, des éléments peu élaborés avec les professionnels engagés dans les interventions décrites précédemment. Pour Jean Guillaumin (1987), le négatif ne se laisse entrevoir que dans « l'entre-deux du contenable et de l'incontenable », il ne se donne finalement jamais à nous que « par dérobement ». Que ce soit dans le cadre des observations à Ecole et Famille ou que ce soit dans un travail de reprise de l'intervention auprès des référents PRE, j'ai rapidement rencontré dans mes élaborations, mais aussi dans mes ressentis, un point d'achoppement répétitif et certainement refoulé parce que plus négatif. Je constatais les mêmes économies institutionnelles entre les deux interventions avec une réelle difficulté à les élaborer et les nommer. L'intervention dans les établissements scolaires, plus en prise directe avec ce négatif, m'a conduit à revisiter les matériaux de la recherche et le déroulement des séances. Deux passages m'ont amené à revenir sur le déroulé des séances et à m'interroger sur mon ressenti, en lien avec mon hypothèse de recherche sur la panne. Un premier écrit :

« Point d'étape sur les observations de séances de travail d'Ecole et Famille. Peut-être ai-je à faire à une question d'E&F. L'association n'intervient pas seulement sur la clinique de concertation, mais aussi sur les conditions de sa mise en œuvre dans les institutions, sur un territoire donné. Elle est une clinique au sens étymologique de « klinos », de bord du lit c'est-à-dire où elle compose à partir de là où l'autre en est, où elle en est. Beaucoup d'outils ou de ressources sont proposés aux collèges ou aux équipes éducatives, seulement, ces dispositifs pédagogiques et institutionnelles n'opèrent parfois pas, parce qu'ils n'y ont pas eu une préparation nécessaire, un « terreau » pour que s'inscrive le dispositif.

Peut-être que les acteurs de l'éducation ont parfois une conception mécanique des institutions où il suffirait d'ajouter une pièce pour que le moteur de la motivation, de la compétence pulse. Mais il n'en va pas ainsi. Le temps de cette clinique de concertation est à prendre en compte. Cette dimension de la temporalité suppose de l'association une part de malléabilité et une capacité médiatrice (Cf. Environnement, setting). « Les mécanismes institutionnels », le sentiment que j'ai que les collèges sont dans des structures de fonctionnement, des logiques et des mécaniques, des rouages rouillés. Machinerie ! » (Annexe 2.2, Recriptions de notes, Carnet de terrain, Intervention Ecole et Famille 2011-2013, 72)

Dans un second écrit rédigé à l'issue d'une réunion de travail avec le collectif de chercheur d'Ecole et Famille, j'écrivais un peu plus loin dans mon journal :

« A travers les observations dans les collèges, j'ai le sentiment que les équipes sont confrontées au côté mortifère et contre-productif des institutions. J'ai le sentiment de mouvements entravés, cristallisés, le conflit n'est pas exprimé, n'est pas visible. Nous percevons plutôt des perceptions faussées, des malentendus, des peurs du conflit. » (Annexe 2.1, Retranscriptions de notes, Carnet de terrain, Intervention Ecole et Famille 2011-2013, 72)

Ce négatif à l'œuvre dans les réseaux et dans les situations analysées, m'a amené à interroger la notion d'attaque du cadre, d'attaque du lien et d'attaque de l'« objet commun » tels qu'ils sont abordés dans la clinique groupale et institutionnelle (Bion, 1982 ; Bleger, 1979). En tant qu'il est considéré comme un outil au service de l'accompagnement d'adolescents vulnérables, le travail en réseau produit des modalités particulières de travail qui modifient les cadres institutionnels et les conditions du travail éducatif auprès des adolescents. Bleger dans son article *La psychanalyse du cadre psychanalytique* propose d'entendre dans ce qui est vécu par le clinicien ou le groupe comme une « attaque du cadre », comme la voie par laquelle le patient apporte « sa propre organisation bien que désordonnée, la partie, dit-il, la plus primitive ». Il poursuit : « c'est la partie psychotique de la personnalité, la partie non différenciée et non dissoute des liens symbiotiques primitifs. C'est la non-différenciation qui se répète dans le cadre ». « C'est la non-différenciation qui se répète dans le cadre », voilà une formule de Bleger qui comme sa formule « le cadre c'est le non processus » pose un repère clinique utile. Il me renvoie à l'état de la question sur le décrochage scolaire tantôt nommé comme processus, tantôt nommé comme répétition. Quels sont les cadres qui initient, contiennent ou induisent ces processus ou ces répétitions ?

Peut-être faut-il aussi préciser la clinique de réseau à la faveur des difficultés qu'elles viennent étayer ? Nous pourrions, d'ailleurs, interroger les registres transférentiels dans lesquels s'inscrivent les réseaux : fraternels, conjugaux/parentaux, familiaux, recomposés, adoptés. L'investissement

transférentiel des professionnels aux réseaux ou équipages ne peut être réduit à un seul registre. La recherche clinique peut analyser ici que les modalités identificatoires sont multiples, tout en procédant d'une certaine « malléabilité homologique ». Les réseaux étudiés par Benghozi sont des réseaux d'appui autour de la périnatalité. Les réseaux qu'étudie Caroline Le Roy dans sa thèse sont quant à eux constitués autour de jeunes ou d'adultes en insertion, accompagnés dans un parcours professionnel. En effet, les réseaux que j'ai rencontrés ne sont pas forcément éphémères (« effets mères » comme le dit Benghozi), mais ponctuels ou alternatifs et travaillant plutôt de « l'o-père » (un opérateur, opéré/être efficace, auprès !). Les séances menées à Profession Banlieue n'ont cessé de renvoyer ce signifiant PRE au père.

Dans une reprise d'après séances, je note dans mon journal d'observation à propos de l'animatrice d'Ecole et Famille : « *Une drôle d'image me vient... celle des animaux nettoyeurs/parasites. Comme le rhinocéros* » (Annexe 2.1, Retranscriptions de notes, Carnet de terrain). Je me suis demandé d'où me venait cette histoire de rhinocéros. Outre le fait que RINOS est le nom donné aux décrocheurs dans une étude anglaise présentée dans un article de Jacques Pain (2010), cette image⁶¹ porte une ambivalence : nettoyeur ou parasite ? Les oiseaux pique-bœufs, que l'on voit dans les reportages animaliers, sont des oiseaux nettoyeurs qui seraient des compagnons de bon augure des zèbres, rhinocéros, etc. En faisant une recherche rapide, j'ai découvert que le pique-bœuf ne veut pas de parasites, mais du sang. On a longtemps cru que les pique-bœufs d'Afrique à bec rouge secondaient les mammifères comme les impalas en les débarrassant de leurs tiques - un parfait exemple d'échanges de bons procédés - mais une étude du zoologiste britannique Paul Weeks a démontré que si l'on tenait ces oiseaux à l'écart d'un troupeau de bœufs, cela n'avait aucune conséquence sur le nombre de tiques présentes sur la peau des bovidés. Sur d'autres bœufs, on a même constaté que les oiseaux picoraient des blessures existantes, retardant le processus de cicatrisation. A vrai dire, c'est un peu la question que je me pose : est-ce que le réseau n'empêche pas l'élaboration du conflit ? Les cicatrisations psychiques ou sociales nécessaires ? Permet-il un passage ou l'entrave-t-il ?

⁶¹ Je constate d'ailleurs que la mise en image ou les métaphores, comme les dessins dans ma prise de note, constituent des formes de tentative de saisie et d'énonciation.

CHAPITRE 6 : ENJEUX NARCISSIQUES ET SPECULAIRES DANS LA RELATION PEDAGOGIQUE AUX ADOLESCENTS DECROCHEURS

6.1 INTERVENTION ET ANALYSE DE PRATIQUES AUPRES DE DEUX EQUIPES DE CLASSES RELAIS

6.1.1 Des chefs d'établissement en demande

Les chefs d'établissements sont souvent les premiers négociateurs de la demande d'intervention. Ils ont été demandeurs de propositions de formation ou d'intervention qui modifient les pratiques des enseignants et des éducateurs. Dans le cadre de ma convention CIFRE, j'ai ainsi été sollicité pour mettre en place un dispositif d'« *accompagnement de la classe relais* » dans deux lycées généraux et professionnels. Ces deux établissements ouvraient chacun à la rentrée 2010 un dispositif d'accueil d'élèves en difficulté scolaire, repérés comme « décrocheurs ». Comme le précise Gilles Monceau, « la demande d'accompagnement par les équipes professionnelles n'est jamais immédiatement lisible. Un effort de repérage des contradictions de ces demandes doit être fait. On s'apercevra souvent que ces contradictions sont au moins autant institutionnelles que propres à l'équipe. La reconnaissance de cette complexité impose aux accompagnateurs de ne pas répondre aux demandes « *telles qu'elles se présentent en premier lieu* » (Monceau, 2003, 26). J'ai donc mis en place sur chacun des lieux un dispositif d'intervention et d'accompagnement en lien avec la demande des responsables. J'ai aussi au fil des séances travaillé à partir des aléas concrets de la mise en œuvre de ces dispositifs et avec la demande propre des professionnels impliqués.

Dans les deux cas, les établissements scolaires étaient en collaboration avec une association externe pour piloter ce projet de dispositif à destination des décrocheurs. A Lyon, cette association gère un accueil éducatif de jour pour adolescents déscolarisés placés dans cette structure par l'Aide Sociale à l'Enfance ou la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Le projet « classe relais » de ce lycée pour l'année scolaire 2010-2011 avait été conçu pour accueillir des élèves décrocheurs de l'établissement et des adolescents venant du centre d'accueil

de jour dans une perspective de « *raccrochage scolaire* ». Dans la convention signée, le directeur exprime « *son intérêt pour l'accompagnement éducatif et scolaire d'adolescents en difficulté, repérés comme absentéistes, décrocheurs ou en échec dans leur scolarité* ». Selon lui, l'équipe éducative engage cette ouverture de classe relais « *avec enthousiasme et compétence* », mais demande « *à être accompagnée au regard des difficultés que posent ces adolescents sur le plan pédagogique, et aux questions qu'ils renvoient dans la relation enseignant-élève* ».

Un premier constat motivait la création de cette classe :

« Le faible niveau scolaire, à lui seul, ne constitue pas un critère même si, dans la plupart des cas, ce sont des élèves en grande difficulté dans les apprentissages. En effet, l'expérience de cette année montre que ces élèves sont entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire et des apprentissages. L'équipe a pu aussi noter chez eux une attitude d'évitement de cours (retards systématiques, infirmerie, bureau du CPE, des médiateurs ou de l'assistante sociale, dispenses indues d'EPS...), un refus ou fuites des règles et une mise en difficulté des processus de sanction habituels, une attitude d'opposition vis-à-vis des adultes, un refus de tout dialogue. Cette année a aussi accueilli un autre « type d'élève ». Il se caractérise plus par leur repli. Au fond de la classe, il n'intervient jamais, oublie son matériel régulièrement. S'il ne fait pas ses devoirs et ne prend pas le cours, il a en revanche un comportement assez positif dans la relation à l'adulte. » (Ecrit du chef d'établissement)

A Nice, le lycée professionnel héberge une 4^{ème} et une 3^{ème} professionnelles. Ayant affaire à un absentéisme important de certains adolescents, mais aussi à des comportements violents en classe, l'établissement a décidé de créer une classe spécifique pour accueillir sur un temps de six semaines les adolescents de la 4^{ème}-3^{ème} repérés pour leur absentéisme ou pour les problèmes en classe : la classe *dynamo*. Après une année d'expérimentation et de mise en place, le coordinateur de la classe décide de recruter un éducateur spécialisé pour travailler aux côtés des enseignants. Comme à Lyon, cette intervention s'inscrit dans une autre demande et d'une certaine façon, un autre projet. Monceau, à propos de son travail auprès des équipes de classe relais, note que s'y « joue une forte interférence institutionnelle entre l'institution scolaire et le travail social » (Monceau, 2005b, 218). Alors que l'arrivée d'un travailleur social est vécue comme une opportunité, Monceau repère l'entrave que peut représenter cette collaboration : « Y travaillent ensemble des

professionnels dont les idéologies professionnelles diffèrent et qui doivent pourtant prendre ensemble des décisions au quotidien. Leurs évidences respectives, leurs conceptions de l'éducation, leurs sens de l'efficacité divergent sur des questions urgentes pour les jeunes qui leur sont confiés » (*id.*,218).

L'intervention est inscrite, d'emblée dans une double demande du dedans et du dehors de l'institution scolaire. Je retrouverai souvent cette thématique du dedans-dehors qui n'est pas étrangère aux caractéristiques majeures des adolescents dits décrocheurs. En effet, l'arrivée d'Hugues comme éducateur spécialisé mobilise le Conseil d'Administration du lycée autour d'un autre projet hypothétique : la création d'une structure de prévention en lien avec l'établissement scolaire qui intervient dans le quartier. Les dispositifs d'accueil d'élèves en difficulté ont tendance à recruter des professionnels autres que les enseignants. Les éducateurs spécialisés et les moniteurs-éducateurs font partie de ces professionnels. J'ai pu aussi constater lors de la lecture des dossiers déposés à la Fondation de France dans le cadre de l'appel à projets : « Aidons les collégiens », comme le recrutement de ces éducateurs peut mobiliser une attente forte des équipes et des institutions. Bien sûr cet investissement massif est à interroger tant il est sur-idéalisé dans sa capacité à « faire avec » ce public spécifique. L'intervention à Nice viendra se loger au cœur de cette question. Lors de mon premier passage à Nice, je comprends, donc, que l'intervention constitue un point de soutien pour cet éducateur dans la manière d'inventer le contenu de ce que sera son poste et le point de rencontre entre ses deux missions. J'imagine qu'elle lui permettra un va-et-vient entre ces deux expérimentations pédagogiques qui visent deux publics et deux modalités : l'une au-dedans du lycée, l'autre au dehors. Hugues prendra une place singulière dans le dispositif d'intervention. Tout d'abord par son engagement dans le travail réflexif, mais aussi par ses investigations. Il contribuera énormément à l'intervention par son travail d'entretien avec les partenaires et par la cartographie du territoire que nous ferons ensemble.

J'ai pu repérer à l'origine des interventions que je viens de citer des commandes institutionnelles récurrentes : « résoudre un dysfonctionnement », « construire des pratiques pédagogiques », « innover ». Je souhaiterais reprendre ici ces trois attentes de l'intervention. Commençons par revenir sur ce souci des

responsables d'équipe de résoudre un dysfonctionnement. Au-delà des effets attendus de formation individuelle des professionnels ou d'innovation des pratiques, j'ai souvent entendu le désir non formulé de réaménagement des liens d'équipe.

Derrière ce simple constat se pose une question cruciale par rapport aux outils de la clinique en Sciences de l'Éducation : l'analyse clinique des pratiques suffit-elle ? Est-elle pertinente dans ces situations ? S'agit-il d'interventions en situation de crise ? Ces dysfonctionnements relationnels et organisationnels n'ont pas que des effets sur l'institution éducative ou sur les équipes de travail, ils ont aussi des effets sur les sujets adultes eux-mêmes et sur les relations intersubjectives adultes-adolescents. Il faut entendre la nécessité de clarifier, dans la démarche d'intervention clinique, cette double dimension : l'institution et ses intrications à la pratique, et le rapport des sujets à la pratique éducative (la leur et celle du collectif). Mon travail est souvent pris dans un paradoxe : répondre à l'attente de production d'un savoir-nouveau ou de construction d'outils pour la pratique d'un côté ; et de l'autre côté, contribuer au réaménagement du rapport au savoir et des liens. J'ai eu parfois le sentiment face à des institutions, en demande de soutien apparemment technique (étude, recherche-action, voire évaluation collaborative pour Ecole et Famille) qu'un travail d'intervention était souhaitable sans visée d'induire forcément des processus de changement, mais plutôt de permettre qu'au moins « ça ne s'enkyste pas » ou que « ça ne s'écroule pas ».

6.1.2 Difficulté à prendre place et sentiment de décrochage à Lyon

Nous décidons de mettre en œuvre des temps d'analyse de la pratique auprès des deux équipes de Lyon et Nice. Je propose aussi que des temps de travail sur des thématiques repérées lors des groupes d'analyse de pratique puissent être mis en place. A travers ce dispositif, les équipes de direction souhaitent « *affiner le projet pédagogique de la classe, soutenir les enseignants et les éducateurs de l'équipe dans la construction de leurs postures, et accompagner l'élaboration des outils de travail.* »

A Lyon, nous en resterons à la première étape de prise de contact et d'installation d'un cadre de travail. Contrairement à d'autres interventions, j'ai peu écrit avant et après les séquences menées à Lyon. J'ai eu l'impression d'être resté « au bord » sans réellement y rentrer vraiment, réinterrogeant sans cesse la demande de l'établissement, le désir des enseignants et de la coordinatrice de la classe. J'ai même pensé que ce terrain n'aurait pas de validité pour ma thèse et pour ma recherche, comme s'il n'avait jamais vraiment démarré. J'ai eu le sentiment de ne pas partager avec les membres du groupe et de ne pas avoir su où me mettre. J'ai eu l'impression d'être en permanence à la place de l'absentéiste, du décrocheur du travail collectif. Le décrochage scolaire est nommé par l'équipe comme étant le propre du jeune alors que c'est quelque chose dans la relation qui est peut-être décroché. Je l'ai moi-même senti dans ma relation à cette équipe pédagogique et à ce quelque chose qui n'accroche pas. Ainsi, devant m'y rendre, j'ai failli rater le train pour Lyon, je me suis rendu spontanément à la gare Montparnasse, gare que je fréquente habituellement pour aller en Bretagne où vit ma famille. Etait-ce une réaction contre-transférentielle ? Une façon de revenir à mes origines et à mes propres décrochages ?

Cette intervention, qui s'est déroulée sur une année scolaire, s'est terminée sans insistance, sous une forme de fuite passive de ma part et de la part de l'institution. Après cette année d'intervention auprès de cette équipe, je me suis dit qu'il serait temps d'écrire un peu sur les aléas de ce travail. L'été 2011, j'ai repris mon journal de terrain et je l'ai retranscrit. J'y ai réintroduit aussi quelques notes. Cela m'a été difficile tant le travail demandé par cette équipe était en creux et que j'aurais plus à dire sur ce qui ne s'est pas mis en place. A ce moment du travail sur le journal de terrain, tout cela me paraissait parcellaire et noué à des conflits de personnes.

Par ailleurs, je me suis rapidement rendu compte de deux points de fragilité de ce dispositif d'analyse de la pratique. Un dispositif d'analyse de la pratique est un temps donné à une équipe pour relire des situations de jeunes qu'elle accompagne, analyser les pratiques et émettre des hypothèses nouvelles. A posteriori, à la faveur de l'intervention à Lyon, il me semble que ce travail n'est réellement possible que si deux conditions sont réunies.

Tout d'abord, l'équipe doit disposer d'un temps hebdomadaire spécifique différent de celui de la coordination pédagogique de la classe, de suivi des élèves et de gestion des problèmes quotidiens. Cette réunion pédagogique est menée sous la responsabilité de la coordinatrice. Cette réunion a été mise en place trop tardivement à Lyon. A Nice, par exemple, une plage horaire d'une heure trente bloquée dans l'emploi du temps des enseignants se centre sur la coordination du suivi des élèves et participe de la cohérence pédagogique. Faute de cet espace hebdomadaire ou mensuel, l'équipe enseignante investit l'analyse des pratiques comme un espace de concertation pédagogique.

De plus, et c'est une seconde condition, plus discutable, je prends conscience que cette équipe pédagogique lyonnaise travaillait dans un dispositif en cours de création et d'élaboration. Il me semble que le projet éducatif et pédagogique pourrait être un point de repère commun. Hors à Lyon, il était d'abord absent, puis en construction. Il s'agissait de la première année de mise en œuvre et l'équipe a eu besoin de mieux appréhender concrètement le profil des élèves, les dynamiques de la classe, les outils pertinents, etc. Il ne s'agissait donc pas d'analyse clinique de la pratique tel qu'on l'entend par ailleurs, mais plutôt de temps de construction de la pratique et d'écriture du projet commun. En effet, le risque que court un tel dispositif expérimental sans définition commune claire des objectifs, des cadres, des outils d'accompagnement des élèves, c'est que chaque professionnel y aille de son interprétation de ce qu'est une « classe relais » et s'invente son cadre.

Cette incertitude des repères institutionnels et pédagogiques a influé sur mon positionnement dans la conduite du dispositif. Au regard de ces deux points, j'ai privilégié lors de mes présences en réunion pédagogique une réflexion collective sur les cadres pédagogiques, les besoins des jeunes. Si cette période a pu être riche d'enseignement, il reste à l'équipe à définir plus précisément le projet de ce qu'ils nomment « classe relais », et à aménager un cadre de travail commun aux enseignants, éducateurs et membres de la vie scolaire.

Cette situation s'est complexifiée par le partenariat avec l'association. En effet, les éducateurs spécialisés avaient une attente particulière, liée aux quatre jeunes placés, mais aussi à la collaboration sur des ateliers éducatifs et sportifs. Si ce partenariat était supposé sur un partage de compétences et de lectures concernant la vie des jeunes, le statut et les modalités de ce partenariat ont amené beaucoup d'« embrouilles » dans le dispositif. De même, j'ai constaté une ouverture forte de ce lycée aux groupes de travail, à des intervenants divers sur ces questions. Les enseignants ont participé à diverses formations, je m'interroge sur la multiplicité des espaces d'accompagnement et des interlocuteurs. Je pense que cela n'a pas aidé la coordinatrice à prendre sa place et que les espaces de travail ont été un peu confus (entre des temps internes à la classe de concertation, des temps avec des partenaires et des temps avec un formateur pour une analyse de la pratique). Cette intervention et le travail mené avec cette équipe m'ont ainsi offert des éléments d'interrogation pour la recherche. J'ai retrouvé à travers cette élaboration seconde des matériaux très liés à mon questionnement sur les cadres des dispositifs relais, les intrications permanentes avec le hors-école, et la manière dont ces espaces sont déplacés. C'est à Lyon que j'ai commencé à travailler les notions de maillage, de frontières institutionnelles et d'enveloppe psychique.

Dans un écrit interne de fin d'année, j'ai d'ailleurs essayé d'en transmettre quelque chose aux deux responsables de l'établissement et de l'association partenaire.

« Si cette année a permis à chacun de mettre ses compétences au service du bon déroulement de l'accueil des élèves, l'ensemble des acteurs de l'équipe pédagogique fait pourtant le constat d'une fatigue en fin d'année et d'un sentiment de n'avoir pas pu fonctionner dans des conditions nécessaires à la mise en place d'un tel dispositif pédagogique. Peut-être avons-nous pris conscience en cours de route **du manque d'un projet éducatif et pédagogique qui soit un référent pour l'équipe, les jeunes et les partenaires**. Même si l'équipe s'était appuyée sur les expériences d'un autre établissement scolaire, l'expérience lyonnaise invite à écrire un projet éducatif et pédagogique de la classe relais qui lui soit propre et qui prenne en compte les ressources, les contextes de cette classe. Nous sommes en mesure de commencer à écrire quelques lignes de ce projet. Les premiers éléments amenés ici sont issus des groupes d'analyse de pratiques et des temps de travail en équipe lors des journées pédagogiques.

Il est certain que ce ne sont que quelques pierres apportées à un édifice qu'il faudra certainement repenser avec l'équipe de la rentrée 2011. En effet, la réflexion en commun et sur l'écriture du projet sont des conditions princeps pour que les enseignants, les éducateurs soient acteurs de ce projet. C'est pour cette raison que tout le texte n'est pas rédigé. Il s'envisage comme un brouillon, des pistes que les futurs acteurs de la classe relais pourront remanier à souhait. Nous les invitons seulement à ne pas tomber dans l'écueil de tout réinventer et à avoir la sagesse d'entendre l'expérience de ceux qui le précèdent. Cet écrit vise peut-être à récolter les fruits d'une année d'engagement des enseignants et des éducateurs dans cette expérimentation ». (Annexes 4.3, Ecrit « Eléments pour le projet pédagogique de la classe relais », Intervention Lycée Pablo Neruda, 178)

Ce morceau choisi traduit, je crois, un point de surprise et la manière dont j'ai été confronté à l'effacement et à la répétition. Autant d'éléments que j'ai mis au travail dans l'intervention de Nice.

6.1.3 Mise en place de l'intervention à Lyon et Nice

Le travail à Nice mettra plus de temps à s'installer mais durera deux ans. À la suite des différents entretiens avec le directeur, l'éducateur, le coordinateur de la classe relais et un membre du conseil d'administration, je décide d'accepter cette intervention et de proposer un dispositif d'intervention articulé à mon travail de recherche et présenté comme tel. Ce dispositif prendra le nom « d'étude » dans le langage des acteurs de l'établissement. Cette étude s'est donnée comme objectif de complexifier l'approche du décrochage scolaire et de saisir d'autres possibilités d'intervention en pensant la pluralité des situations des élèves en difficulté dans leur scolarité, mais aussi dans leur parcours d'adolescent. L'issue de cette étude essaie d'offrir une triple analyse : celle des besoins de ces adolescents, de leurs demandes et points de ressources, mais aussi des effets de leur accompagnement sur les équipages et dispositifs pédagogiques. En appréhendant les divers niveaux individuels, groupaux, institutionnels et territoriaux, l'étude cherche à poser les enjeux et les conditions d'un/ de dispositif(s) pédagogiques pour ces adolescents. Notre travail collaboratif proposera donc aussi une analyse des cadres et des outils nécessaires pour permettre à des équipes inscrites dans des réseaux de partenaires d'accompagner des adolescents décrocheurs.

A ma demande, peut-être au regard de mon expérience lyonnaise, j'ai demandé la création d'un comité de pilotage. Ce comité avait pour mission de distinguer deux types d'enjeux : les enjeux de l'étude, d'un côté, et ceux des expérimentations pédagogiques de l'autre. Ils sont bien sûr intriqués, mais je prenais conscience qu'ils nécessitaient d'être chacun pris en compte dans leurs temporalités et leurs exigences propres. La création d'un comité de suivi et de pilotage a permis de faire le lien entre les résultats progressifs de l'étude et les expérimentations. Il pouvait toutefois contenir un risque latent : liquider l'étude avant même son terme, et avant qu'elle ne produise des analyses.

J'ai choisi de ne présenter ici que l'intervention niçoise, même si l'intervention lyonnaise a contribué à ma réflexion.

6.2 PROJETS D'ENSEIGNANTS, DESIRS D'ADOLESCENTS. A QUOI S'ARRIME L'INTERVENTION ?

6.2.1 Négociation du dispositif d'intervention

Mon premier entretien en septembre 2010 avec le directeur de l'établissement est un entretien d'accueil où nous devons traiter de la mise en œuvre concrète d'une « *étude sur le décrochage* ». Je ne l'enregistre pas, mais je prends quelques notes. Ces quelques notes collectées dans mon carnet de recherche, prennent tout leur sens au moment où se termine l'intervention. L'entretien reprend finalement un certain nombre d'éléments qui seront ensuite mis au travail dans le dispositif d'intervention et de recherche. C'est la raison pour laquelle je présenterai une première analyse de la commande telle qu'entendue lors de cette première rencontre.

Le directeur me raconte⁶² que ce collège-lycée professionnel a une tradition d'accueil des jeunes en difficulté et c'est ce qui « *fait sa réputation* ». Il dit que les familles sont « *inculturées* » et qu'elles disent quand un enfant est en difficulté :

⁶² Annexes 4.4, Extraits de notes, Carnet de terrain, Intervention-Recherche Lycée Pablo Neruda, 186-187

« tu devrais le mettre à Néruda ». Il complète : « A Nice, il y a trois types d'établissements : le privé, le public et Pablo Néruda ». Voilà dix ans que l'établissement a des 4^{ème} et 3^{ème} technologiques. Le recteur de Marseille a eu envie de les fermer, du coup il y a eu « un relookage des projets ». D'un côté, une 4^{ème} découverte, voie des métiers, et de l'autre une troisième à projet professionnel pour « faire face à des élèves qui disent : votre établissement je n'en veux pas je veux être terrassier ». L'objectif me dit-il n'est qu'aucun élève n'arrête sa scolarité et que tous les élèves s'inscrivent en niveau V. L'établissement, misant sur l'expérience de la formation professionnelle, « a surfé sur la vague des apprentissages juniors », mais cette proposition n'a pas pris et s'est vite arrêtée. Le lycée a alors envisagé un nouveau projet avec une paroisse. Le curé, ancien élève de l'établissement, propose ses locaux pour délocaliser la classe. Un dossier classe dynamo est déposé au rectorat. Le directeur m'indique que dès son ouverture, il s'interroge sur le lieu de l'implantation : « faut-il l'ouvrir dans le quartier ? Les enseignants ne sont pas prêts à sortir. »

Une psychologue est recrutée, puis en septembre 2010, après une année d'implantation de la classe dynamo dans le lycée, un éducateur spécialisé est recruté. Il vient compléter l'équipe d'enseignants. Le directeur pose un constat de difficulté par rapport au public d'adolescents qu'il reçoit. Il dit : « Par rapport à ce que l'on voit arriver, même la Dynamo ne va pas suffire ! » A ce moment de l'entretien, le directeur quitte la « présentation vitrine » de son établissement. Il m'explique la difficulté de garder ces jeunes à l'issue des conseils de discipline. « Le projet, commente-t-il, n'est pas adapté ou l'on n'est pas adapté aux gamins. Ce qui manque... Il y a un fossé, un vide entre l'éducateur spécialisé et nous. On court après quelque chose qu'on a du mal à rattraper. On met des choses en place mais l'écart s'agrandit. C'est la non-réponse... La réponse autre ne vient pas. ». Il cite à ce moment un adolescent suivi en lien avec un psychiatre de la maison des adolescents. Une autre idée lui est venue : « Créer un internat de 5/6 gamins et les accompagner 24h/24. S'il refuse l'autorité, l'école, ... (silence) ... à Don Bosco, c'est une population de gamins dont personne ne veut. Quand un gamin décroche à partir de 15 ans, ça n'interroge plus personne. Il y en a qui nous écrivent avec un numéro d'écrou. Il n'y a pas de professionnels spécialisés dans ces classes-là. Je crois que c'est assez unique. Il n'y en a pas beaucoup. La généralisation est

souvent la mort du système. » En fin d'entretien, le directeur me parle du « *système de l'apprentissage et du compagnonnage* » dans la pédagogie de cet établissement scolaire. Il revient sur la manière dont s'y est pris Jean Bosco dans les faubourgs de Turin, et sur la façon dont ce lycée professionnel s'est inscrit dans cette tradition pédagogique par l'utilisation de l'apprentissage comme levier de formation et d'éducation. Cependant, constate-t-il : « *Les jeunes changent. Le décrochage scolaire n'est plus lié à l'âge ou au milieu social. Ils ne travaillent pas, on le met dehors. Il faut maintenant préparer les enseignants à ce type d'élèves. Il a sa place mais les enseignants sont en grande souffrance* ».

Lors de cet entretien, je prends conscience que le directeur annonce un contexte, des questions et des enjeux, mais n'a pas d'idée de la manière dont pourrait se dérouler l'étude pour laquelle j'ai été sollicité. Ce directeur souhaite explicitement un « *regard extérieur* » sur ces nouvelles pratiques au sein de l'établissement, mais aussi un étayage méthodologique pour mettre en œuvre ce nouveau dispositif pédagogique. En réponse à sa demande, je propose de mener une étude de territoire et des entretiens à visée de recherche.

Une série d'entretiens ont été menés sur le territoire de l'établissement pour comprendre comment est abordée cette question du décrochage scolaire hors les murs de l'école par des partenaires comme l'Aide Sociale à l'Enfance, les maisons de quartiers, la mission locale, etc. Je mènerai aussi durant l'année quelques entretiens de recherche auprès d'adolescents et d'enseignants de l'établissement. J'ai choisi de ne pas présenter en détail cette partie de l'intervention basée sur des entretiens avec des partenaires de l'établissement scolaire.

Je perçois dans cet entretien que le projet imaginé au départ d'une « *classe relais* » au sein de l'établissement n'a pas porté ses fruits, et n'a pas été à la hauteur des espérances de l'équipe. Je propose donc au directeur de compléter l'étude proposée par l'animation d'un groupe d'analyse de la pratique pour l'équipe pédagogique. C'est à partir de ce groupe mis en place avec les professionnels de la

classe relais, que j'ai nommée *dynamo*⁶³, que je souhaiterais poursuivre mes réflexions cliniques sur la manière dont les adolescents décrocheurs peuvent générer ce que j'ai qualifié de « panne interprétative » (Pirone et Le Clère, 2011). Ici, ce n'est plus le réseau ou l'interinstitutionnel qui est mobilisé par le décrochage, mais plutôt le dispositif pédagogique et la relation entre adultes et adolescents.

6.2.2 De l'empêchement à tisser des liens et à penser en équipe

Ma première séance de présentation à la classe *dynamo* a été très signifiante et m'a permis d'élaborer mon dispositif d'intervention. Cette réunion inaugurale, à laquelle je participais, avait pour objectif de faire un bilan de la semaine. Le coordinateur m'accueille en me demandant de ne pas prendre part à la réunion. Il précise : « *J'ai dit aux personnes qui étaient là aujourd'hui, c'est de l'observation* ». Il est un peu gêné de me le dire alors que je vis plutôt bien cet accueil cadré. C'est donc une nouvelle équipe fraîchement constituée que je rencontre : Rebecca (Conseillère Principale d'Education 4^{ème}/3^{ème}), Yacine (enseignant de mathématiques en *Dynamo* et 3^{ème}), Christian (directeur des études 4^{ème}/3^{ème} et de la *Dynamo*), Hugues (éducateur spécialisé), Idriss, (Enseignant de technologie), Marie-Laure (enseignante d'arts plastiques et de français), Isabelle (psychanalyste et psychothérapeute, responsable du *Point Écoute* et des rencontres avec les parents).

C'est, pour moi, un premier « bain » dans les échanges entre enseignants, dans la manière de débattre de cette équipe. Ma prise de notes est parcellaire. Elle ressemble à un état des lieux de la classe constituée des traits caractéristiques pour chaque jeune. Le coordinateur prend un dossier, évoque le nom du jeune et les remarques fusent. Déjà je commence à être perdu dans la liste des noms et des prénoms. C'est étrange pour moi car les enseignants nomment les adolescents tantôt par leurs prénoms, tantôt par leurs noms, de telle sorte que j'ai le sentiment qu'il s'agit d'une nouvelle personne à chaque fois. J'ai aussi du mal à supporter la façon

⁶³Même si l'ensemble des noms, prénoms et lieux sont modifiés dans le texte, j'ai choisi un terme signifiant qui comme souvent dans ces lieux appelle au mouvement, à la remobilisation, où selon un terme plus récent importé du Canada à la « persévérance ».

d'appeler les jeunes par leurs noms de famille et j'associe cela avec le film *Les choristes*. Il semble que dans la région cette pratique soit répandue. Je crois aussi que cette première réunion d'équipe est un peu asphyxiante en informations et en propos incisifs. Ma présence avait été prévue comme moment de présentation d'une possible intervention. Je n'avais pas vraiment envisagé que déjà s'y déposerait une parole qui me soit en partie adressée pour répondre à ma présence et à mon désir d'ouvrir un espace de travail. Ce temps d'écoute et d'introduction dans l'équipe m'a permis de mettre à l'épreuve mon contre-transfert anticipé. Selon Rouchy, le clinicien rêve et imagine le groupe et la mise en place du dispositif avant sa mise en œuvre : « S'il s'agit d'un nouveau groupe, il imagine dans l'anticipation les rapports qui pourraient se développer entre les patients qu'il va faire se rencontrer : le psychanalyste rêve le groupe. Dans tous les cas, ces représentations imaginaires participent de sa propre histoire – de même que le dispositif de travail qu'il adopte – et situent le groupe comme objet imaginaire pour lui comme pour les patients » (Rouchy, 2006, 10).

Jean-Pierre Pinel soutient l'idée que l'on présente souvent les groupes de travail en éducation comme orientés vers une même représentation-but, qui favorise la coopération et les collaborations (Pinel, 2001, 142). J'ai moi-même voulu aborder cette classe relais avec l'idée trop évidente que les professionnels rassemblés autour d'une innovation pédagogique travaillaient à partir d'un projet pédagogique commun. Pinel montre à travers son expérience d'intervention institutionnelle que souvent les équipes ont affaire à des incompatibilités, des antagonismes et des oppositions qui viennent altérer cette idée de coopération et mettre en difficulté l'illusion groupale. Je comprends rapidement les enseignants de l'année précédente n'ont pas souhaité poursuivre : « *l'expérience a été difficile, il y a eu des soucis de compatibilité de personnes* » me dit-on.

Les dispositifs d'intervention, eux aussi, peuvent dans leur mise en œuvre s'inscrire dans l'illusion de l'équipe constituée, articulée, capable de se parler. Lors de la relecture d'après coup de mes notes, j'ai retrouvé un dessin en haut à droite, dessiné à mi-chemin dans la réunion. J'y ai représenté une branche sèche épineuse dans un vase-bocal avec une fleur. Je note dans la marge un peu plus loin : « *Analyse clinique des pratiques, quelles sont les hypothèses ?* ». Cette formule est

l'expression d'une inquiétude et d'une attention de ma part. Cette note pense-bête vient interroger la façon dont j'allais m'y prendre pour soutenir cette équipe dans un travail de parole et d'hypothèses.

Les six séances d'analyse des pratiques menées avec cette équipe ont, en effet, montré comment le projet d'« *accueillir des adolescents décrocheurs* » s'est progressivement révélé générateur d'incompréhensions multiples et d'impossibilités de répondre aux interpellations et aux transgressions des adolescents. Au fil du travail, s'est dessinée une difficulté des enseignants à faire le récit de leurs rencontres avec les adolescents, à dialoguer entre eux et à croiser les regards. Lors d'un entretien en fin d'année, Idriss, enseignant d'histoire, parle de « *déconnexion* » pour qualifier la dynamique de l'équipe. Il commente : « *c'est vrai que l'on ne s'est pas connecté plus que ça pour préparer ce travail-là par exemple. De toute façon, ça a été ça le problème. De toute façon c'était ça... il y avait tout ce qu'il fallait dans l'équipe mais par ... je ne sais pas comment ça se fait, qu'on n'y a pas pensé, ça ne s'est pas mis en place, voilà* ». Les séances de travail avec cette équipe me mettront, au contraire, face à de l'empêchement à nouer un lien continu de pensée. Cette altération se joue à plusieurs niveaux : dans l'intervalle des séances où je ne perçois pas la constitution d'un climat et d'un fil élaboratif entre les membres de l'équipe, mais aussi durant les séances dans mon lien identificatoire aux participants car je commence moi-même à décrocher.

François Marty situe le travail du lien du côté du connexionnisme : « fluidité de la circulation de l'énergie psychique en établissant des connexions, des carrefours, un réseau, une toile, des liens qui permettent de passer d'un registre à l'autre » (Marty, 2002, p. 18). Il remarque que le connexionnisme, travail du lien de représentation, de pensée et de parole, constitue « une opération transformatrice » qui s'effectue sous l'effet d'une interprétation de la réalité qui devient réalité psychique. Interpréter, ajoute-t-il c'est « créer de nouveaux liens » (*Id*, p. 19). Dans ce groupe d'adultes travaillant dans un dispositif pédagogique vécu comme innovant, le travail élaboratif et interprétatif est mis à mal et les positionnements des professionnels ont tendance à se rigidifier du côté de l'agir. D'une machine à penser et interpréter, les réunions se transforment en machine à trier les jeunes qui

restent et ceux qui sortent. Des formules types prennent place : « *Il faut virer Marc, il n'a fait aucun effort* », « *le directeur doit le convoquer* ».

Au sein de l'équipe, j'ai aussi remarqué l'installation des phénomènes de polarisation binaire des positions professionnelles et une rigidification des points de vue, tels que Pinel (2001) a pu déjà les décrire. En effet, un combat est à l'œuvre en permanence entre, d'une part, la fonction éducative (représentée par un couple éducateur spécialisé/psychologue) et, d'autre part, la fonction enseignante (représentée par un couple CPE/enseignant). Ces polarités sont associées chacune à un objectif de travail avec les adolescents décrocheurs : prendre soin-réparer, d'un côté et préparer-orienter, de l'autre. Ces polarités tracent deux visées qui semblent antinomiques dans l'aménagement des positionnements des adultes, dans l'agencement des temporalités ou dans le choix des supports pédagogiques.

La discorde qui s'installe n'est pas de l'ordre du conflit ouvert que peut générer une crise, mais au contraire de la panne et de l'a-conflictualité. Selon Arendt, la crise a la vertu de dépasser les préjugés et les réponses toutes faites en éducation. La crise surgit dans l'épreuve de la réalité d'une génération et fait reconsidérer les bagages habituels des réponses éducatives des adultes. Une crise, dit-elle, « nous force à revenir aux questions elles-mêmes et requiert de nous des réponses, nouvelles ou anciennes, mais en tout cas des jugements directs » (1972, 225). Ces groupes d'analyse de la pratique m'amènent à envisager une approche de ladite crise comme une panne. En effet, le discours de la crise laisse penser qu'un remaniement et une réflexivité sont à l'œuvre dans les moments d'impasse. La crise, malgré sa connotation négative, ouvre les voix d'un changement ou d'une « transformation » selon les termes de Marty. Elle ouvre les voix d'un passage et d'une traversée, d'une régénération éducative, pour faire écho à Arendt.

Trop souvent les ambiances d'équipe, telle que celles que j'ai décrites, sont interprétées par les cliniciens comme des conflits de personne : « *ils ne s'entendent pas* », des défaillances du cadre « *les enseignants manquent de temps pour travailler ensemble* », voire comme une résistance au travail réflexif sans qu'on en explicite les enjeux. Même si elles peuvent avoir leurs places, ces hypothèses ne

sont pas suffisantes pour comprendre la panne interprétative à laquelle ont affaire les professionnels travaillant auprès d'adolescents en décrochage scolaire. Si les théoriciens du groupe se sont beaucoup intéressés aux éléments de cohésion ou de conflictualité groupale, aux liens conscients et inconscients qui structurent la groupalité professionnelle dans ses dimensions symbolique ou imaginaire, beaucoup de praticiens du champ de la formation ou de l'intervention clinique sont confrontés aujourd'hui à des formes d'éclatement de la pensée et à des groupalités « molles ». Nous pourrions aussi parler de sentiment d'inertie ou de « passivité » dans le groupe (Gaillard et Pinel, 2012). Les termes de « mous » et de « passifs » n'appartiennent pas au champ lexical de la clinique groupale, mais ils expriment la tonalité de mon ressenti en situation. Ces signifiants familiers ou imagés permettent d'interpréter par l'image (comme mes dessins d'ailleurs) un ressenti qui circule dans le travail groupal. L'approche de la groupalité par la notion de crise ou l'analyse des résistances a laissé peu à peu place à un discours sur l'inhibition : « *empêchement de penser* », « *difficultés à se parler et à travailler ensemble* ». Le terme de sidération permet également de qualifier ces inerties. Comment les comprendre ? Quel type de dispositif de recherche et dispositifs d'analyse de la pratique peut répondre à ces modalités de lien et de pensée ?

Il paraît plus adapté de parler ici de *panne*, non pas dans une perspective mécanique, bien que l'image puisse être utile pour évoquer que des rouages institutionnels et pédagogiques sont à l'arrêt, mais plutôt au sens clinique du terme. La panne se caractérise ici par une double attaque : celle du cadre et de sa construction, et celle du processus de transmission/éducation. Il n'est plus question ici de mouvement et de traversée, mais bien plutôt d'un arrêt, d'un enkystement.

6.2.3 Un « gribouillis dans l'action », entretien avec Marie-Laure

Au terme des six séances menées avec l'équipe *dynamo*, il a été difficile de mettre en place un temps de bilan collectif pour clore ce travail. Dans la continuité du travail groupal, j'ai proposé de mener avec chacun des enseignants un entretien de recherche. Ces *entretiens post*, menés de manière non-directive, concernaient l'expérience de l'année écoulée dans la classe *dynamo* et la rencontre avec les adolescents de cette classe. Un entretien de recherche effectué avec une enseignante

devait permettre d'approfondir l'appréhension de quelques-uns des processus à l'œuvre. Je perceois que ces entretiens se sont déroulés dans une forme de continuité du travail engagé dans et avec le groupe d'analyse de la pratique. Ici, Marie-Laure s'adresse à moi avec tout l'implicite de ce qui a déjà été mis au travail par ailleurs.

Marie-Laure⁶⁴ est une enseignante d'une trentaine d'années. Elle enseigne depuis six ans les arts plastiques « *dont trois ans en classe avec des élèves en difficulté* » précise-t-elle. D'ailleurs, c'est ce travail « *en ZEP* » qui lui a donné le goût du métier et qui l'a amenée à vouloir rejoindre l'établissement dans lequel elle travaille actuellement. Tout au long de l'entretien, Marie-Laure fait la distinction entre le travail habituel de l'enseignant et la coloration particulière prise par son travail, dans ce dispositif pédagogique. Marie-Laure tente d'expliquer que malgré le désir qui se manifestait au sein de l'équipe ainsi que dans la rencontre avec les adolescents, un empêchement de penser et de travailler ensemble s'est installé. Elle commente : « *Les réunions du mercredi c'était bien mais c'était pas toujours constructif je trouvais. [...] Ben tu vois c'est tout ça, c'est tout une histoire d'organisation plus que de... après il y avait l'énergie, y'avait la volonté, on a été à l'écoute de gamins, peut-être un peu trop mais voilà on a même eu, on a de l'affection quoi, pour eux. On s'est, on avait envie de ... Mais on...* ». Marie-Laure tâtonne, elle cherche à nommer ce qui n'a pas pris dans cette équipe. Elle cherche à nommer cet ingrédient qui n'était pas là alors qu'elle semble convaincue que la classe relais avait beaucoup d'atouts. Elle fait alors un bruit de bouche, bruit de ballon de baudruche qui se dégonfle, et commente : « *Tu vois j'ai un espèce de gros truc qui fait comme ça. [...] Tu vois un espèce de gros gribouillis dans l'action* ». Elle essaie ensuite de m'expliquer ce qu'est ce gribouillis.

Alors qu'elle était très enthousiaste d'exercer la fonction d'enseignante en classe relais, Marie-Laure a dû revoir rapidement ses copies. Au fil de l'entretien, elle met en mots le processus de dévaluation dans lequel elle s'est installée. La rencontre avec les adolescents l'a amenée à déconstruire non seulement la conception de son métier et de sa discipline, mais aussi sa conception du travail d'équipe et son rapport à l'adolescence. Marie-Laure caractérise son travail par la

⁶⁴ L'ensemble de l'entretien peut être consulté aux Annexes 4.7, Retranscription d'un entretien de recherche, Intervention Lycée Pablo Neruda, 214-226

discontinuité qui s'installe dans l'équipe malgré la présence de nombreux ingrédients pour que cela fonctionne. Elle s'en étonne et remarque que cette difficulté à conjuguer les interventions dans cette équipe pluridisciplinaire (au sens des disciplines académiques, mais aussi des professions) a créé un isolement progressif pour elle. Elle associe avec la préparation de ses cours qui, elle aussi, est contaminée par cette dévaluation. Elle explique, par exemple, comment elle devient inopérante et renforce l'incertitude à faire classe : *« Moi j'essaie de trouver deux ou trois trucs mais je suis pas prof d'histoire-géographie et j'avais pas le temps. J'ai commencé à aller sur internet mais j'avais pas le temps, j'avais pas le temps de réapprendre tout. Même si je l'ai vu quand j'étais petite, tu culpabilises. Ah t'es nul, tu connais rien. Tu vois, tu te sens con, en même temps, je suis pas prof d'histoire-géo alors c'est peut-être normal que je ne connaisse pas l'histoire de l'Antiquité sur le bout des doigts, même si. Et donc voilà tout ça c'est dommage parce que tu arrives avec des cours un peu bancaux, bancals, bancaux ».*

Marie-Laure passe son temps dans l'entretien à vouloir aller sur les *« terrains de travail »* de la psychologue et de l'éducateur. C'est, semble-t-il, sa façon de pallier ce sentiment de ne pas savoir comment faire face à la difficulté en classe. *« Quand tu es prof, dit-elle, le contact avec des élèves en difficulté tu l'as tout le temps. A part que quand tu es prof dans une matière, dans un cursus normal on va dire ce n'est pas ton rôle de te pencher sur tous les problèmes. Tu renvoies l'élève à l'assistante sociale en gros si tu décèles des difficultés ou tu en parles avec l'équipe pédagogique, mais après... tu n'as pas un rôle alors que dans la dynamo tu sais que tu es là pour des élèves en difficulté et que tu as quelque chose à fournir par rapport à ça. Trouver des solutions, des sujets qui vont... alors que quand c'est le cursus général bon ben il faut que tout le monde suive en gros. Donc c'est un peu ça aussi déjà la différence ».* Dans ses identifications à l'éducateur, à l'assistante sociale ou à la psychologue, elle cherche à nommer sa place mais prend conscience qu'elle n'a pas exercé sa mission d'enseignement. L'idée de pluridisciplinarité et de constitution d'une groupalité professionnelle autour de ces adolescents ne semble pas un facteur sécurisant et structurant pour la pratique professionnelle de cette enseignante. Elle ne vit pas son rapport à l'équipe comme complémentaire (Laing, 1980) mais au contraire comme le lieu d'un regard

menaçant et un renfort de l'inquiétante étrangeté déjà perçus dans le rapport aux adolescents et dans son impossibilité à préparer des cours ajustés.

Si l'on écoute le récit de Marie-Laure, avec cette façon qui est la sienne de construire sa pratique professionnelle à partir de son parcours et de ses implications, il n'est plus seulement question de grammaire, mais aussi de conjugaison et de la manière dont ses grammaires subjectives et professionnelles peinent à trouver les voix de la conjugaison avec les jeunes dans l'espace-classe et avec les autres collègues dans l'espace de l'équipe. Une forme d'identification mimétique fait défaut et met en souffrance l'ajustement de la pratique de Marie-Laure et sa capacité à donner du sens à son intervention. A plusieurs reprises elle commentera le travail de la classe *dynamo* par ce terme de négatif. Après m'avoir présenté le nœud de ses difficultés, elle décrit le travail de la classe comme « *un truc en action. Donc il y a de l'action, il n'y a pas rien qui se passe. Mais par contre voilà ça fait (rire). Ça craint. Ça craint comme image ? C'est négatif ?* ». C'est bien de ce négatif, que j'ai perçu comme une modalité de pensée-en-questionnement-permanent, qui s'est mis au travail dans l'accompagnement de cette équipe. Le dispositif pédagogique et les professionnels qui l'animent se retrouvent malmenés.

6.3 QUAND LA RENCONTRE AVEC LES ADOLESCENTS ACCUEILLIS RENVOIE A LA RENCONTRE ENTRE ADULTES

6.3.1 Pathologies de l'agir adolescent et homologie fonctionnelle

Au fil de l'avancée des séances avec l'équipe de la Dynamo, j'ai évolué le complexe transférentiel. Au démarrage, j'étais très centré sur la compréhension des adolescents. Les annotations dans mon journal étaient liées à des thématiques, des caractéristiques du décrochage scolaire. Par exemple, lorsqu'il est question de Latifa et de son parcours, j'ai noté « adultes extérieurs défaillants ». A plusieurs reprises la question de l'apprentissage de la lecture est soulignée dans mes notes : « niveau scolaire, rattrapage scolaire ». En réalité, lors de ces séances, il n'a pas été facile de mettre au travail les situations des adolescents eux-mêmes, tant les professionnels étaient centrés sur les relations interpersonnelles dans l'équipe, et

inquiets de leurs différences de points de vue entre adultes. Les adolescents décrocheurs provoquent des questionnements existentiels dans les équipes et mettent en abîme des projets trop bien ficelés pour eux ; par ce lien discontinu et cette absence-présence, ils mettent au travail le négatif (Green, 2011) des institutions et de la relation adolescents-professionnels. Selon moi, le matériau psychique et inconscient pris en compte dans les temps d'analyse de la pratique, et élaboré avec le groupe n'a pas seulement été celui des adultes présents mais en creux, celui aussi des adolescents. Il semblerait, en effet, que les adolescents mettent au travail l'espace psychique groupal de l'équipe des éléments de leurs conflits internes.

Jean-Pierre Pinel, dont les travaux ont beaucoup soutenu ma démarche théorique, s'est intéressé aux processus de déliaison et aux « attaques » des adolescents dans les lieux de l'éducation spécialisée (Maisons d'enfants à caractère social, Instituteur Thérapeutique Educatif et Pédagogique). Ici l'étude porte sur les mouvements produits par des adolescents dont les fragilités, les souffrances et la psychopathologie des liens sont voilées derrière le signifiant « décrocheur », voire plus rarement dans mes travaux « d'absentéiste ». Les institutions et structures qui les accueillent ne sont pas uniquement et directement liées à l'éducation spécialisée mais relèvent d'institutions ordinaires de l'éducation. Dans un article : « Déliaison des liens et pathologies de l'acte à l'adolescence : les fonctions du cadre groupal et institutionnel dans les processus de reliaison » (2002), Jean-Pierre Pinel analyse les liens entre pathologies de l'agir et déliaison dans les équipes instituées. L'hypothèse de Pinel est d'envisager les pathologies de l'acte et leurs caractéristiques pour étudier « leurs retentissements sur les équipes et les institutions en postulant que l'analyse des effets mobilisés par ces sujets dans l'autre et dans les autres permet d'éclairer les mécanismes inconscients à l'œuvre ».

Le passage adolescent et les pathologies de l'agir sont souvent liés à une oblitération de la latence (Pinel, Lacroix, Dutilloy, 2000) et se caractérisent par une carence fonctionnelle du préconscient (Kaës). Les adolescents accueillis par ces institutions, que Gaillard nomme institutions de la mésinscription, présentent pour Pinel, trois signes majeurs qui amènent cette demande de prise en charge en institution spécialisée : l'effondrement de la mentalisation, et les défauts de la

perception des affects et de la souffrance associés, la casse des liens intersubjectifs institutionnels souvent associés au refus de scolarité, et enfin l'entrée dans une destructivité et la violence, qui produit la déliaison des liens institutionnels et l'inaptitude de l'entourage à constituer un réseau d'étayage direct ou de suppléance. Tout le travail d'intervention, mais aussi l'élaboration théorique de Pinel, montre comment le fonctionnement psychique induit par les pathologies de l'agir adolescent a des effets sur les équipes éducatives et institutionnelles. Pour Pinel, « le redoublement dans l'environnement externe de la configuration de liens pathologiques participe à fixer un mode de fonctionnement centré sur l'agir violent et la déliaison. » (2002, 109). L'expression d'une déliaison « comme le témoignage de la faillite des fonctions de l'objet dans le travail de l'intrication entre libido et destructivité ? » (*id.*, 13).

L'homologie fonctionnelle et la question de l'exportation psychique, des fonctions phoriques a déjà fait l'objet de nombreux travaux dans le champ des approches cliniques des institutions et des groupalités. Les chercheurs comme René Kaës ont montré différents types de résonances intersubjectives et d'exportation psychique comme les alliances inconscientes ou bien les fonctions phoriques. Les équipages fonctionnent comme des structures d'appel et des caisses de « résonance ». Pinel (2002) repère ici deux types de résonances, qu'il me faudra ensuite discuter au regard de mes propres matériaux de recherche.

La première résonance est *l'intoxication groupe-institutionnelle pathologique*. Cette intoxication procède à la fois d'un délitement des liens et d'une résignation partagée. Cette résignation pourrait être associée au concept de désespoir acquis (Selingman), ou à ce que Pinel nomme ailleurs l'usure institutionnelle. Ces interactions aux adolescents produisent selon Pinel un rapport d'emprise, des clivages, des phénomènes de projection scissionnelle (Racamier, 1983), mais aussi une forme de paradoxalité « *formidable action d'induction pathologique, c'est un modèle d'anti-pensée, visant à anéantir le travail du lien et de la symbolisation* » (*id.*, 114). Pinel décrit des formes d'antagonismes apparemment sans issue, ou des impasses radicales dans laquelle plongent les équipes aux prises avec ces clivages et ces processus anti-pensée. Cela conduit il me semble à brouiller les cadres personnels et groupaux, facilitant le dépôt du

négatif. Le processus défini par Serge Boimare (2008) sur les capacités imaginantes et l'empêchement de penser, pourrait-il être transposé à certains moments d'équipe où l'impossibilité de mettre en image crée une impossibilité d'agissement réfléchi, mais produit plutôt une série de passages à l'acte, d'agirs adultes insensés, disproportionnés.

La seconde résonance est *l'homologie fonctionnelle tempérée*. D'une certaine manière, cette homologie est une forme de rencontre avec l'adolescent ou le patient, et une manière de se laisser travailler par elle. Elle n'a pas qu'un versant d'emprise et possède une potentialité éducative ou thérapeutique. Cette homologie peut constituer « un matériau d'élection pour mieux comprendre la problématique du patient, l'analyser et proposer un dispositif soutenant la reprise d'un processus de symbolisation. » Jean-Pierre Pinel montre la perméabilité constante des équipes éducatives et des institutions aux fragilités adolescentes : « durant cette phase de différenciation les interprétations ne produisent aucun effet mutatif, tant auprès des praticiens que de la patiente » (2002, 118).

6.3.2 La difficile rencontre-bilan du mercredi midi

C'est de la dernière séance de juin avec l'équipe, que la question de la « rencontre ratée » prendra toute sa place. La psychologue de l'équipe m'avait appelé au téléphone un peu bouleversé pour m'exposer une situation qui l'avait mise dans l'embarras. Il s'agissait d'un conflit avec un enseignant. Elle m'évoque aussi sa difficulté à se situer dans l'analyse de pratique. Je lui propose que cela soit mis au travail dans la séance et qu'elle se situe comme participante à la séance et non comme animatrice. Elle prendra, en effet, lors de cette séance une position assez inhabituelle chez elle, plus symétrique à celle de ses collègues, apportant ses propres énoncés à l'échange sur les situations et cherchant moins à interroger ses collègues. Lors des séances précédentes, elle oscillait entre co-animer la séance à mes côtés et prendre la parole de sa place d'intervenante auprès des adolescents de la classe. J'avais certainement laissé s'installer un flou sur son positionnement, un peu impressionné que j'étais par son titre de psychanalyste. Finalement, Yacine et Marie-Laure s'exposent beaucoup dans l'exposé des situations et dans l'explicitation du rapport à ces jeunes. Hugues, l'éducateur est très distant, et plutôt

dans l'interrogation de ses collègues, il exprime rarement son propre ressenti ou alors dans un discours éducatif très construit et élaboré, je dirais même intellectualisé. La psychologue de son côté a aussi montré une tendance à adopter cette position. Lors de cette séance, un petit déplacement s'opère et donne une autre tonalité au travail.

Voici ce que je note dans mon carnet à propos de ce dernier jour :

« Ce mercredi après-midi est une journée pédagogique pour l'ensemble de l'établissement. Il fait beau sous le soleil niçois et je sens les enseignants détendus. D'ailleurs, nous mettrons 15 min à rejoindre la salle et ne commenceront vraiment qu'à 15h50. L'éducateur me fait savoir que nous devons terminer à 17h car le directeur souhaite nous rencontrer à 17h. Je signale que nous avons décidé de travailler 2h et nous terminerons donc à 17h30. C'est moi qui ouvre la séance en demandant de réfléchir un peu aux situations que les professionnels souhaiteraient mettre au travail lors de cette séance. Yacine amène tout doucement la situation de Vincent. Il le présente comme l'objet d'un désaccord d'équipe et dira timidement de lui qu'il a été le « *détonateur de quelque chose* ». Il en parle avec beaucoup d'implicite et de références à une situation interne et commune aux participants. Je comprends au bout de quelques minutes ... qu'il s'agit de la même situation que celle que m'avait racontée la psychologue au téléphone. Je comprends aussi que je suis mis en place de tiers pour permettre de reparler de cette situation qui semble les mettre tous en délicatesse et en difficulté. Pour Yacine, c'est « *la ligne du temps qui est différente entre les membres de l'équipe.* »

Après cette première présentation, assez elliptique, de la tension avec Yacine, je souhaite ne pas saisir trop vite au vol cette proposition. Je demande si d'autres étaient venus avec des événements ou situations à présenter. Marie-Laure amène timidement la situation d'un autre garçon dont elle dit qu'elle a « *accompli une mission sauvetage ce matin.* » Elle interroge à plusieurs reprises Hugues, l'éducateur sur sa conception de la situation dont il a été le témoin. L'éducateur ne répond pas. Ce silence ne semble pas rassurer Marie-Laure. Elle se demande alors : « *Mais quelles sont les limites ? Est-ce que l'on ne doit pas s'engager plus ? Est-ce qu'on ne doit pas mettre en place des tutorats ?* ». Marie-Laure explique que cet adolescent n'a pas de stage et semble démotivé. En s'adressant à moi, elle me précise : « *Il est en foyer et n'a pas de mère* ».

Je réponds : « Enfin si, il a bien dû en avoir une à un moment donné. »

- « oui, mais pas là. Il n'a pas de mère ».

Marie-Laure, à travers le récit de cette scène du matin, est prise dans une espèce d'emballage et de fougues qu'on lui connaît habituellement. Elle

cherche à traduire au groupe la manière dont ce garçon l'inquiète. « *Il a rien. Il a rien en main. Qu'est-ce qu'il va faire l'année prochaine ?* ». Hugues lui dit : « *On a bien vu que tu voulais lui...* ». Elle relance sa question : « *Où est la frontière entre AS, éducateur, psy, enseignant ?* ». Yacine réagit et propose à Marie-Laure que c'est le boulot du prof de techno de chercher les stages ». (Carnet de terrain, Dynamo)

Les deux situations proposées à la réflexion du groupe avaient eu lieu dans le même espace pédagogique. Elles ont un point de départ commun : l'évaluation-bilan du mercredi midi. Dans la classe dynamo, les adolescents sont en cours du lundi au mercredi midi, ils n'ont pas cours le mercredi après-midi. Le jeudi et vendredi ils sont en stage. Lors de l'« *évaluation de la semaine* », les adolescents sont invités à faire une auto-évaluation en mettant des couleurs à certains items proposés : vert, orange et rouge. Ensuite, ils en discutent avec deux membres de l'équipe pédagogique pendant quinze min. Le travail que nous avons mené en groupe d'analyse de la pratique me fera prendre conscience qu'un tel entretien d'évaluation en binôme avec un adolescent constitue potentiellement un analyseur des relations entre les professionnels et les jeunes, mais aussi des relations entre les professionnels. Il interroge fortement les attentes de chaque professionnel à l'égard des adolescents, il questionne ce qu'ils souhaitent leur adresser.

Dans le groupe, il a été à plusieurs reprises question de « *mettre sur les rails* » et « *d'armer* » les jeunes pour l'avenir. Avant d'entrer plus dans l'analyse de la situation elle-même, il m'est apparu nécessaire de pointer aux participants du groupe la nécessité de s'entendre, de faire le récit de ses attentes par rapport à cet entretien d'évaluation avec les adolescents. Peut-être est-ce l'idée de « *ligne du temps* » de Yacine qui me met sur cette voix ? Même si ce n'était pas forcément ma demande, un tour de table s'opère.

« Spontanément, je file la métaphore autour de la gare et du train. J'interroge les différents niveaux : la gare de départ et la gare d'arrivée, la solidité du train : - la gare de départ, l'histoire, d'où l'on vient ? Avec quoi ? - les rails... le chemin, l'accompagnement proposé. - l'état du train : comment va-t-il ? - la gare d'arrivée : la visée, les objectifs. - Isabelle la psychologue dit qu'elle n'est pas très à l'aise avec ce temps d'évaluation du mercredi. Elle a l'impression qu'on « *bouche la parole par les couleurs. Elle précise aussi qu'elle se met à l'écoute du jeune et qu'il*

puisse parler, en étant attentive aux éléments du discours. » Pour elle mener ce temps de bilan « *c'est recevoir la parole du jeune.* » Isabelle glisse au passage que le heurt avec Yacine l'a beaucoup fait réfléchir sur son rapport à l'école et sur son rapport aux mathématiques. Elle dit son blocage sur cette discipline et interroge un lien possible avec sa réaction.

- Yacine, professeur de mathématique parle du référentiel d'évaluation et de la « scolaribilité » des jeunes. Il parle par à-coups et semble éprouvé par cet échange. Il ne veut pas aller trop frontalement au-devant de son désaccord avec Isabelle. Il semble guetter sa réaction.

- L'éducateur, Hugues, prend la parole à ma demande. Il précise qu'il est soucieux des acquis du jeune et de valoriser ses apprentissages en prenant en compte la façon dont « ces apprentissages sont liés aux adultes et liés à l'existence. ». Hugues parle aussi de l'écoute qu'il adopte face à des jeunes qu'il sent dans la honte.

- Marie-Laure [je ne note rien]

- Le CPE commence par dire qu'il est content que des choses se disent. Il dit qu'il n'est pas très à l'aise avec sa position nouvelle de conduire ces bilans. Et qu'il ne sait pas comment gérer ce différentiel dans les positions.

- T'as qu'à compter les points, dit Hugues en explosant de rire.

A 15 min de la fin de la séance, nous n'avons pas pu vraiment entrer dans l'analyse de la situation amenée en début de séance. Marie-Laure expose la situation de Ronald. Elle pointe le fait qu'il était affalé sur la table et que cette attitude l'agaçait. « *Il ne nous regardait pas* ». Elle explique qu'elle se sent obligée comme prof de réagir. « *Oui parce que dans 3 semaines il devra savoir se tenir droit comme un piquet. Yacine fait référence au passage du CFG.* » (Carnet de terrain, Dynamo)

Lors de cette séance, s'est manifestée assez fortement l'angoisse d'un vide et d'un échec des élèves pour les enseignants. Alors que la psychologue exprime qu'elle n'a pas d'inquiétude. Une sorte de bipartition se dessine à nouveau : d'un côté des professionnels qui sont à l'écoute de la parole du jeune, qui viennent pour recevoir, entendre, comprendre dans une attitude empathique ; de l'autre, des enseignants qui veulent mener l'évaluation bilan comme une correction ou une formation aux codes sociaux. J'ai proposé au groupe l'idée qu'il y avait dans ce temps de la rencontre avec les adolescents, une ambiguïté entre la parole subjective attendue (un « je » de l'adolescent qui parle de lui, de sa façon de vivre la classe) ; et de l'autre une parole sur le « nous » de la relation pédagogique, cherchant à faire de cet entretien un espace de régulation sur les dysfonctionnements en classe. Dans les deux situations exposées, il est question d'un « emballement ». Marie-Laure traduit une forme d'urgence à soutenir Ronald, Yacine dit s'être « emballé » face à

Vincent « *à en être malade* ». D'un côté c'est la règle et la correction paternelle : « *bouge-toi !* » et de l'autre du côté, plus maternel et angoissé : « *qu'est-ce que tu vas devenir si tu ne bouges pas ?* ». Ces deux situations interrogent le conflit latent qui traverse les enseignants, éducateurs et psychologues. Les uns recueillent, accueillent et identifient leur place à une posture empathique et les autres forment, transmettent des codifications, des conditions pour entrer dans les apprentissages.

Pourquoi la métaphore de la gare a-t-elle fonctionné si fort ? « *Mettre sur les rails* », « *savoir de quelle gare on part et dans quelle gare on va !* ». J'é mets l'hypothèse qu'elle est venue à la fois interpréter ma place à leurs côtés et le chemin parcouru. Est-ce une question sur l'orientation de notre travail au moment du bilan ? Est-ce parce que l'idée de voyage fait écho à l'aventure qui les a engagés en début d'année et qui semble peser aujourd'hui ? Est-ce à la faveur de la dernière séance avant l'été, l'expression d'un travail de séparation ?

6.3.3 Hystérisation vs historisation

La capacité à prendre la parole fait ici symptôme et détonateur, tant dans la relation avec les adolescents dont il est question que dans la relation entre professionnels. Lors des séances, malgré des relances de ma part pour avoir plus d'éléments sur les situations des jeunes évoqués, les participants s'accrochent à parler des effets pour eux de la rencontre avec les adolescents et de leur non-rencontre entre professionnels. Il y a dans cet emballement de la parole une forme d'hystérisation du récit, elle-même expression d'une difficulté à donner place à la polyphonie de sens dans le travail interprétatif. Jean-Pierre Pinel (*id.*, 107) parle d'historisation et de reconstruction de l'histoire comme travail possible avec les équipes. Il s'agirait ici de refaire un travail d'historisation pour passer d'une « hystérisation » dans le récit à une historisation d'un parcours d'adolescent ou d'un processus éducatif. Dans ce bilan du mercredi quelque chose pousse à ce que des sociologues (Isabelle Astier et Nicolas Duvoux, 2011) appellent : « l'injonction biographique ».

Marie-Laure, lors de l'entretien mené, exprime ce désir de mettre les adolescents au centre. Elle cherche à nommer le fait que la classe relais était là pour

« faire émerger des questions qui en plus seraient peut-être oui la cause de leurs problèmes scolaires. ». Elle présente un projet « où ils étaient au centre du projet » :

« C'était : qui je suis ? d'où je viens ? Arriver parce que c'est vrai qu'il y en a beaucoup qui ont des problèmes familiaux, donc... c'était ... bon moi par contre je n'avais pas l'expérience psychologique on va dire, la formation psychologique pour faire ça, mais je trouvais l'idée intéressante donc on a un peu tenté mais c'est vrai qu'on avait peut-être pas la manière où tout simplement c'était pas le sujet à aborder avec eux, j'en sais rien. Mais c'est un peu ... ce projet il a pas marché parce qu'ils avaient pas envie de parler d'eux. L'idée c'était qu'ils fassent, qu'on travaille sous forme d'arbres généalogiques et puis pour les faire entrer en contact avec leurs parents plus que d'habitude il fallait qu'ils aillent poser des questions aux parents, qu'ils disent voilà d'où l'on vient ? Qu'est-ce qu'elle faisait ma grand-mère ? Parce que bon, moi je sais que je viens d'une famille on se raconte tout, on parle beaucoup voilà. Mais il y a des familles où en fin de compte même des amis proches de moi, ils ne connaissent pas l'histoire de leurs parents. Cela m'aurait plu de travailler sur ce terrain-là, mais j'ai manqué de clefs. » (Annexes 4.7, Retranscription d'un entretien de recherche, Intervention Lycée Pablo Neruda, 215-216)

Ilaria Pirone s'intéresse aux récits des adolescents et particulièrement aux confusions de temporalités, aux formes narratives improbables. Ces récits en panne de certains adolescents font qu'il n'est pas évident d'entrer d'emblée dans un entretien avec eux. Le récit est une construction, c'est ce que j'avais appelé de mon côté « la parole entre-deux » des adolescents. C'est une parole entre-deux, en tant qu'elle se fabrique dans la conversation et à force d'être adressée, elle se construit avec ses parts de mythe, de mensonge, de métaphore, etc. Le récit de soi adolescent est porteur de fabrications, de constructions difficilement supportables pour les adultes. Le paradoxe de cette quête du récit de soi adolescent, c'est qu'elle est sollicitée à l'endroit de leur difficulté : la capacité narrative (Pirone, 2011).

6.4 PROCESSUS DE DEVALUATION ET IDENTIFICATION MERDIQUE

6.4.1 L'inattendu et l'inquiétant de la rencontre

Même si le langage courant de l'équipe enseignante consiste à parler des « adolescents décrocheurs », cette classe *dynamo* est une classe de « raccrochage ». En tout cas, elle cherche à maintenir un lien scolaire pour des adolescents absentéistes ou manifestant un refus de travailler en classe de 4^{ème}-3^{ème}. Vouloir renouer du lien avec ces adolescents au sein de l'école, les remet dans des espaces et des relations qui sont pour eux difficiles. Pour la plupart, leurs parcours sont constitués de ruptures permanentes, d'entrée/sortie du collège. L'équipe entière fera un bilan très mitigé sur la place qu'elle a tenue pour aider les jeunes à « *reprendre pied dans des apprentissages* ». Si l'on se réfère à l'approche socio-clinique du rapport aux savoirs, il faut considérer une double dimension, sociale et subjective du savoir, qui se tisse à travers une *grammaire sociale* et une *grammaire intime*. C'est ce que Boimare (2008) nomme *disposition du monde interne*. Le geste même de remettre l'adolescent dans l'acte d'apprendre, de le réinterroger dans son rapport aux savoirs. Par cet accueil en dispositif relais, les enseignants perçoivent que vouloir l'y tenir absolument c'est d'une certaine manière remobiliser ses fantômes, vouloir affronter ses clivages, faire face à ses stratégies inconscientes et à un monde interne insécure.

Ces adolescents, à leur insu bien souvent, brouillent les pistes entre la scène publique du scolaire et la scène privée, où de l'intime vient tout à coup se loger là où l'enseignant ne l'attend pas : dans la classe, dans la relation à l'enseignant, mais aussi dans le travail de pensée de l'équipe elle-même. Ces moments de régression et ces traces d'infantile sont récurrents dans les situations apportées en analyse de pratique. Un enseignant raconte en séance que lors d'une sortie culturelle organisée avec les adolescents, les élèves de la classe *dynamo* jouent à cache-cache dans un parking. Ce jeu de cache-cache se présente à deux reprises : lors de la sortie et lorsque cet enseignant parle des absents de la classe, présents néanmoins dans l'établissement. Ce jeu n'est pas sans nous évoquer cette problématique du présent-absent du *fort-da* freudien. L'enfant lance et fait revenir la bobine, en éprouvant de la joie et en trouvant la capacité de penser sa mère absente. Ce cache-cache

adolescent est entendu comme provocation, alors qu'il pourrait dans une perspective régressive, traduire la recherche de construction du lien et d'intériorisation d'une présence qui devra s'absenter. L'enseignant ne comprend pas leur attitude et exprime sa colère lors de la séance alors qu'il n'a rien dit sur le moment. Ici la sidération trouve une définition, comme l'effet d'attitudes infantiles ou régressives d'adolescents qui mobilisent le regard et laissent sans voix le professionnel. Lors de ce travail groupal, la thématique des frontières a été posée dans les situations exposées de manière récurrente à travers le dedans/dehors de l'établissement, absence/présence en cours, mais aussi intime/extime. Pour Freud, l'inquiétante étrangeté se produit « quand la frontière entre fantaisie et réalité se trouve effacée, quand se présente à nous comme réel quelque chose que nous avons considéré jusque-là comme fantasmatique. » (1919, 251).

Parmi les thèmes qui émergent de manière récurrente dans les séances, il y a celle de la monstruosité. L'enseignant d'arts plastiques leur propose d'ailleurs tout un travail de fabrication de chimères. Il commente en séance : « *c'est ce qu'ils sont : des monstres* ». Freud considère l'inquiétante étrangeté comme la « variété particulière de l'effrayant qui remonte au depuis longtemps connu, depuis longtemps familier. » (*id.*, 215). Elle dépasse la seule idée de l'incertitude intellectuelle. Il ne suffit pas que ce soit nouveau ou non-familier pour que ce soit effrayant. Dans son ouvrage, Freud associe l'inquiétante étrangeté et le récit d'Hoffman autour de l'Homme au sable qui passe le soir et arrache les yeux des enfants. Il fait référence à une angoisse infantile de perte et de castration. L'inquiétante étrangeté émerge dans l'expérience de la coupure, de la castration. Pour Freud, elle « se constitue lorsque des complexes infantiles refoulés sont ranimés par une impression, ou lorsque des convictions primitives dépassées paraissent à nouveau confirmées. » (*id.*, 258) L'« Aueangst » est l'angoisse de perdre ses yeux. Le lien entre angoisse oculaire et complexe de castration est aussi à relié à ce que Freud nomme l'imgo paternel scindé, et sa réactualisation. L'inquiétante étrangeté peut avoir lien avec un ressenti de compulsion de répétition.

6.4.2 La dévaluation des enseignants

J'émetts l'hypothèse clinique, qu'une identification que je nommerai « identification merdique », s'est produite dans cette relation inquiétante aux adolescents. J'ai été frappé par le sentiment d'infériorité et de dévalorisation présent dans ce travail auprès de l'équipe de la Dynamo. J'ai d'ailleurs parfois eu la tentation de prendre la place de garant ou de réparateur narcissique. Freud raconte dans *l'Interprétation des Rêves* un rêve qui associe infériorité et sentiment de toute puissance enfantine. Situait cette infériorité dans le registre de l'analité, il la caractérise comme oscillation de l'estime de soi : oscillation entre compensation idéalisante et découragement. Ce sentiment d'infériorité est aussi abordé par Freud dans son article « Un enfant est battu » (1919). Ce sentiment est un point de débat clinique avec Adler. Lorsqu'Adler définit la névrose « comme un essai de maintenir à tout prix l'apparence de la valeur, tout en désirant ce but sans payer de frais. » (Adler, 1930). Il s'agit pour Perron d'un « fantasme cicatrice laissé par le complexe d'Œdipe, comme la fameuse infériorité correspond à la cicatrice dans le narcissisme. » Perron la relie donc à la perte d'amour de l'objet et la culpabilité œdipienne.

6.4.3 Ces situations adolescentes dont on ne décroche pas !

Beaucoup de cliniciens le répètent : les équipes d'enseignants et d'éducateurs qui travaillent dans les dispositifs relais ont besoin de prendre du temps pour parler de ce qui se joue dans les rapports transféro-contre-transférentiels avec les adolescents. Seulement, une fois que s'ouvre cet espace d'analyse de la pratique, que se rassemble cette équipe d'enseignants et d'éducateurs, il reste au clinicien à tenir sa place faisant face aux décrochages des professionnels et à leurs empêchements de penser. La groupalité et les processus psychiques qui s'y développent sont donc le terrain d'une recherche clinique féconde à l'endroit où l'on pense le dispositif d'intervention raté. Je soulèverai ici l'idée que le décrochage scolaire adolescent, comme empêchement d'apprendre ou besoin d'en découdre avec des adultes, est pour ces adolescents un temps nécessaire de remaniement psychique, social et donc identitaire. Pouvoir prendre en compte ces diverses mésinscriptions adolescentes suppose une capacité de l'équipe à gérer les

conflits, les clivages et les impensés en son sein. Les enseignants peinent justement à appréhender ces liens entre leurs difficultés à travailler ensemble et les fragilités adolescentes qui effritent les éléments organisateurs de la classe. La question de la transmission des savoirs n'est plus seulement à entendre du côté de la crise d'autorité et de la crise du lien éducatif interpersonnel enseignant-adolescent, mais aussi dans la capacité, au sens Winnicottien, des adultes à constituer un environnement pour l'adolescent et à penser les effets (dés)-organiseurs de ses fragilités. Du coup, c'est ici l'acuité groupale qui est interrogée et la possibilité d'inscrire les adolescents dans cette activité de pensée d'équipe, non seulement dans l'analyse des implications de chaque adulte dans le lien éducatif, mais aussi dans la manière dont imaginativement et collectivement ces adolescents sont représentés, parlés, soignés.

L'approche clinique des mouvements intersubjectifs dans les équipes instituées qui prennent en charge ces adolescents dans des dispositifs pédagogiques de raccrochages, ouvre une lecture nouvelle : le décrochage n'en est pas un.

Le lien décroché est bien au contraire une impossibilité à se séparer, à tisser autrement les liens, à construire des frontières. Ici, c'est l'équipe qui résonne aux problématiques adolescentes. Elle est travaillée dans son désir éducatif et ses projets pédagogiques par ce que l'on appellera les dépôts adolescents. Les adolescents décrocheurs ont une capacité à s'effacer de l'échange et de la scène de l'analyse clinique des pratiques laissant, en apparence, les professionnels entre eux (« *entre quatre yeux* »). Je dis bien en apparence, parce qu'ils ont refait surface dans le récit des professionnels par la trace psychique qu'a laissée la relation. C'est une donnée importante pour le clinicien qui accompagne l'équipe. La manière dont il rend présent les adolescents (les re-présente), les parle, les soigne dans la parole ; permet de reconstituer les contenants nécessaires aux processus de liaisons. Le lien, nommé et imaginé comme rompu, délité, s'envisage en réalité comme omniprésent et massif. Il est un lien éducatif en négatif (« *néducatif* » pourrait-on dire) tant il opère au sein des liens d'équipe. Reste à savoir comment ce temps, ce « *gribouillis* » dont parle Marie-Laure peut devenir un temps de rencontre à la manière d'un « *squiggle game* » de Winnicott. « *Un beau gribouillis, pas un*

gribouillis noir, un gribouillis haut en couleurs. Avec pleins de couleurs vives » me dira-t-elle.

L'enjeu clinique du groupe d'analyse de la pratique s'en trouve alors déplacé. Au-delà des jeux transféro-contre-transférentiels dans la relation adultes-jeunes, les éléments transférés dans le travail de pensée de l'équipe et dans le dispositif pédagogique sont aussi à prendre en compte et à saisir. L'analyse des pratiques dans les institutions avec des équipes constituées ne passe pas seulement par l'écoute et la mise au travail des implications subjectives des professionnels dans la relation aux adolescents. Cet espace de travail n'est peut-être pas seulement un lieu où parler « des adolescents difficiles », « de ce qu'ils mettent en souffrance chez les professionnels », ce n'est pas seulement « le lieu d'écoute et de soupape » pour des enseignants, mais une des conditions de l'inscription scolaire de ces adolescents au regard des réalités psychiques et modalités de liens qu'ils génèrent.

CHAPITRE 7 : TRAVAIL DU LIEN ET RELATION EDUCATIVE PARADOXALE. LECTURE CLINIQUE DU DECROCHAGE SCOLAIRE.

J'ai abordé, dans la Partie 1, un terrain a priori sociologique pour y dévoiler au fil des interventions des dynamiques psychosociales et inconscientes au sein des équipages. Au terme de ce travail, je propose de discuter le décrochage scolaire au-delà de la seule dimension sociale de la mésinscription. Trois hypothèses d'analyse se sont dessinées dans la première partie et discutées au fil de mes interventions : une première autour des concepts de la socialisation divergente, une seconde de la construction du rapport aux savoirs et une troisième autour de l'impasse de la relation éducative. Il convient d'y revenir maintenant.

Je souhaiterais pouvoir proposer ici une analyse clinique transversale des processus à l'œuvre au sein des dispositifs à destination d'adolescents concernés par le décrochage scolaire. Si le discours institutionnel et social met l'accent sur l'absence/absentéisme des jeunes, l'acuité de leur présence psychique est peu étudiée. Il faut, me semble-t-il, s'intéresser à la forte mobilisation pédagogique des professionnels, à l'omniprésence de ces adolescents sur d'autres scènes, révélées par les « accrochages psychiques » excessifs et les multiples attaques du lien dans la relation éducative et pédagogique, mais aussi dans le travail au sein même des équipes ou des réseaux. Je propose dans un premier temps de ressaisir ce qui m'est apparu comme l'évidance du décrochage.

Dans un second temps, je reviendrai sur la traversée adolescente et sur ce que mes travaux viennent prolonger des travaux menés sur cette question au Laboratoire CIRCEFT Paris 8. La majorité des travaux sur le décrochage scolaire étudiés ici mettent finalement assez peu en lien ce dit décrochage avec le moment particulier de la traversée adolescente. L'adolescence semble située dans un ailleurs de la scène scolaire et des relations adultes-adolescents, comme si l'adolescent une fois scolarisé devenait élève, pris dans cette seule configuration du rapport aux apprentissages et aux interactions scolaires. Je soutiens que le décrochage scolaire, procède d'une mésinscription psychique et d'une difficulté à entrer dans ce travail adolescent.

Je reviendrai, enfin, sur l'idée que cette mésinscription génère une situation paradoxale productrice d'une panne des interprétations chez les adultes les accompagnant au quotidien, ne faisant que renforcer la relation éducative en souffrance. Je souhaiterais m'engager dans une réflexion qui dépasse le mouvement de balancier considérant tantôt le décrochage scolaire comme « symptôme de l'adolescent », tantôt comme expression de « l'adolescent symptôme ». Mes recherches ouvrent en effet sur une analyse du décrochage scolaire prenant la forme d'un nœud entre souffrances de l'adolescent et souffrances des équipages professionnels (qu'ils soient équipe de travail d'une institution ou réseaux collaborant autour d'une situation). Ces équipages sont des structures d'appel et d'intrication de ces souffrances. La topique du décrochage scolaire n'est pas, contrairement aux focalisations des analyses sur des parcours ou des individus « singuliers », une topique psychique individuelle. Elle procède plutôt d'homologies institutionnelles, familiales, de (re)configurations de liens (Racamier, 2010, 33, 44). C'est, donc, à partir de l'écoute du travail du lien éducatif que peut, selon moi, s'envisager une analyse clinique des situations de décrochage.

7.1 LE DECROCHAGE SCOLAIRE, UN SYMPTOME LEURRE POUR LES PROFESSIONNELS

7.1.1 Le décrochage, un symptôme ?

Au départ de mon travail, j'ai tenté de définir précisément le décrochage scolaire, de l'envisager comme une notion aux contours fixes. J'ai aussi eu cette tentation récurrente de rencontrer ces fameux « décrocheurs » en direct. Pourtant, je crois pouvoir dire que quelque chose *rate* toujours avec ce type de tentatives. Je dirais même à la faveur de mon travail de huit années sur cette question, que le risque est fort de se méprendre et, pour parler familièrement mais clairement, il y a un risque de se « faire balader ». C'est par moments le sentiment que j'ai eu. Était-ce une nécessité ? Comme clinicien-chercheur, je me dis que cette balade n'a pas servi à rien. Dans son étude sur les fous voyageurs, Ian Hacking émet l'hypothèse que la catégorisation nouvelle répond à un élément qui lui est contemporain, comme, à l'époque qu'il étudie, l'était le « *désir d'évasion* ». La catégorisation

offre alors un certain soulagement qui n'est disponible nulle part ailleurs au sein de la culture pour les experts qui produisent et construisent cette signification. Nous l'avons vu dans les chapitres précédents, le décrochage scolaire a initié une littérature abondante dont les contenus courent le risque d'une redite, voire d'une répétition sans trouver l'effet de soulagement qu'une telle catégorie pourrait offrir. Tout en dénonçant cette construction sociale et culturelle de l'étiquetage de décrocheur, les études y participent fortement.

In fine, la question du décrochage conduit le clinicien-chercheur à osciller en permanence entre une analyse du décrochage comme « symptôme de l'enfant », en se référant à la tradition psychopédagogique d'un côté, et d'un autre comme « symptôme du système éducatif », en se référant, cette fois, aux théories des inégalités scolaires. Dans la continuité des travaux cliniques et psychopédagogiques sur l'échec scolaire⁶⁵, le décrochage scolaire pourrait être analysé du côté du symptôme de l'enfant aux prises avec ses empêchements. L'échec scolaire est alors renvoyé aux problématiques œdipiennes. Il y a ici une oscillation que je repère entre symptôme de l'enfant, telle que l'a développé par exemple Dolto (1989), et symptôme au seuil de l'entrée en adolescence, tel que Lesourd (2007) peut l'envisager. Les adolescents décrocheurs semblent mettre en œuvre des défenses et des dynamiques inconscientes comme rempart aux angoisses générées par la réactualisation de problématiques non-élaborées.

Par ailleurs, ma recherche n'a fait que confirmer à travers les terrains de la recherche l'intrication entre difficultés scolaires et processus socialisateurs. Les enfants et adolescents décrocheurs évoqués dans les vignettes des chapitres précédents sont souvent accompagnés du côté du familial et interrogés sur les « failles » de l'environnement : enfants parentalisés (Michard, 2017), enfant « go-between » (Perrenoud, 1987). Les recherches menées aux côtés de l'association Ecole et Famille et des référents des Programmes de Réussite Educative ne font que confirmer la pertinence de cette approche « systémique » du décrochage, mais peut-être aussi sa limite. Ces deux abords théoriques « symptôme de l'entrée en adolescence » ou « symptôme du système éducatif », ont leur pertinence et leur

⁶⁵ Je renvoie ici au Chapitre 1.

efficacité pour l'analyse. Il ne s'agirait pas de les opposer ou de vouloir prendre parti pour l'un ou l'autre à l'issue de mon travail, d'autant que mon matériel de recherche concerne principalement les professionnels et le travail groupal autour des adolescents.

Je le posais en introduction générale : comment faire un pas de côté pour ne pas se (re)brancher trop rapidement du côté des causes et des étapes des décrochages, déjà beaucoup travaillées par d'autres. Cette redite, boucle théorique répétitive, est aussi à entendre dans ce qu'elle produit d'impossibilité à prolonger la réflexion. La succession des synthèses sur le décrochage scolaire (Janosz, Le Blanc, 1996 ; Poitvin, 2009 ; Thibert, 2013) est sans cesse reprise dans une boucle factorielle et typologique, mettant en cause l'école ou un parcours singulier en lien avec le monde extérieur à l'univers scolaire. Loin de contribuer à l'effet de soulagement décrit par Hacking, le décrochage semble se présenter comme une notion double qui bute sur un indéfinissable. A travers l'abord des recherches sur le décrochage et des pratiques pédagogiques et institutionnelles autour des élèves décrocheurs, j'ai pu percevoir combien le décrochage hystérise (empêchant l'historicisation), mais il mélancolise également faisant oublier que le décrochage d'un lieu - l'école en l'occurrence - n'exclue pas, au contraire, l'accrochage ailleurs. Le concept de désaffiliation scolaire, par exemple, fait oublier que le jeune déscolarisé accroche à autre chose ou tente de s'y arrimer. Comme je le disais au chapitre 2, la notion de désaffiliation entretient une forme d'étiquetage social du côté de « *ce à quoi le jeune n'est pas lié* », alors que, par ailleurs, il cherche de toutes évidences à nouer du lien social. Ce balancier entre processus d'exclusion et démarche d'inscription est d'ailleurs un élément central du processus de déscolarisation des jeunes dans les quartiers sensibles (Le Clère, 2000). L'adolescent déscolarisé est pris en tension entre un souhait d'inscription et un processus déviant, entre actes transgressifs et actes d'insertion. Il est pris dans des allers-retours qui le rendent tantôt disponible, tantôt absent. Cet abord dynamique du décrochage m'a amené à poser de manière tout aussi paradoxale la question suivante : que viennent inscrire ces adolescents par ce qui est nommé décrochage ? Quel est le rapport entre la désignation et ce qu'elle nomme ? Un processus ? Une personne ? Une adresse ?

Concernant le décrochage scolaire, les lignes de partage des recherches en sciences humaines se construisent autour de polarités maintes fois nommées ici : le dedans/dehors de l'école, entre apprentissage et insertion professionnelle ; entre traversée et répétition, entre entrée et sortie. Ces allers-venus permanents entre absence-présence, entre dedans-dehors, entre causes sociales et causes internes, m'ont permis de saisir au passage à la fois la paradoxalité en jeu dans le processus de décrochage, et de ce fait même, les paradoxes dans lesquels se perd la tentative de faire du décrochage scolaire une catégorie univoque. Le clinicien, se référant à la psychanalyse, connaît bien ces phénomènes des discours qui se répètent, qui reviennent au même point, qui font plusieurs fois le tour d'une même question. N'est-ce pas, pour lui, une occasion offerte pour comprendre alors les mécanismes inconscients en jeu ?

7.1.2 L'évidance du décrochage scolaire

J'ai choisi de qualifier d'« évidance » une dynamique groupale rencontrée de manière récurrente, tant dans l'animation de groupe d'analyse de la pratique, que lors de formations d'éducateurs et d'enseignants sur le thème « Ils décrochent ! ». Il m'est apparu que ce décrochage scolaire, « évident » par les processus de pensée qu'il met en jeu ou qu'il enraye, pouvait s'entendre au négatif comme un concept « é-vidant ». Le champ politique ou celui des pratiques éducatives en ont fait une notion « pleine » et « bavarde ». L'évidance est un terme qui contient par la contraction d'évidence et de vider, l'idée d'un processus par lequel la notion évidente finalement se défile ou choit, tout en donnant à vivre en creux autre chose qui ne se nomme pas. Je pourrais dire de manière projective que c'est un signifiant « saturé », laissant du même coup un grand vide lorsqu'il s'agit de le penser en groupe.

Chacun de mes terrains a pu m'amener à recevoir et à tenter d'élaborer cette évidance. Je souhaiterais ici, en redonner une appréhension à travers des dynamiques de groupe récurrentes rencontrées lors de sessions de formation que j'ai menées plusieurs fois. Au départ des modules de formation, tous les professionnels semblent s'accorder sur le fait que « le décrochage ça n'est que le symptôme ! » de la souffrance adolescente, de la famille ou de l'école. C'est aussi

dans cette apparente analyse commune que l'équipe de la Dynamo, présentée au Chapitre 6 a engagé son travail. Cependant, à travers leurs échanges en ateliers formatifs ou lors du travail élaboratif proposé en formation les praticiens attrapent vite le tournis. Ils se rendent compte que le décrochage scolaire est une catégorie complexe et polysémique, qui ne permet pas forcément qu'ils s'entendent entre eux. Spontanément, je dirais même, « *c'est fait pour qu'ils ne s'entendent pas !* ». Le décrochage scolaire induit des pratiques et des discours d'évidences, qui n'en sont pas. Ce vide est souvent actualisé au cœur des séances de travail. Il s'est présenté dans les dispositifs groupaux sous différentes formes, et à chaque niveau du subjectif, de l'intersubjectif ou de l'institutionnel. Dans les dispositifs de formation menés, tout comme sur mes terrains de recherche, au gré du travail groupal, à force de visiter un concept a priori consensuel, les professionnels prenaient conscience que cet *évident décrochage* n'était pas si facile à appréhender. Les certitudes et la mobilisation passionnée autour de cet objet commun évident laissait place progressivement à du vide.

Ces effets du négatif, entendu comme évitement du décrochage scolaire, peuvent s'analyser alors comme un « travail de sape », tel que le définit André Green : « mis en œuvre dans la psyché pour s'opposer à la levée des résistances, par l'obstination de la compulsion de répétition, l'entretien des conflits infantiles et la non-résolution de la névrose de transfert » (Green, 2013). Il y a là à entendre une caractéristique récurrente du décrochage : il produit par l'expérience qu'il donne à vivre, et par sa nomination un effet de *saturation* et d'*obstruction*, pour les équipes qui cherchent à le penser et à agir sur ce phénomène, amenant à ce que quelque chose ne puisse pas être entendu et pensé au sein même de ce que les professionnels cherchent à construire, et alors même qu'ils y trouvent leur commun. J'ai d'abord entendu ce point d'achoppement comme point de répétition, mais la lecture des travaux de Racamier et d'Anzieu sur la question de la paradoxalité, m'amènent à envisager ce point d'impossibilité de nommer et de circonscrire comme un effet de la mésinscription étudiée, une forme d'« inscription en négatif » qui n'amènerait pas forcément un refoulement, mais un déni. Cette paradoxalité se caractérise par une mise une panne des processus secondaires au profit de processus primaires, en disqualifiant la pensée et la conflictualité. Elle semble aussi produire un déni (Freud, 1908, 1909), face à une difficile représentation de ces adolescents et à ce

qu'ils réactualisent de l'ordre d'une signification traumatisante. Pour Freud, le déni renvoie au fond à la castration et à ce déni originaire de l'enfant. Pour Bernard Penot, Freud traite souvent du déni d'absence (déni du pénis, ou de la mort du père), d'où son incidence sur le processus de symbolisation. Commentant le texte freudien, il précise : « Dans son souci méthodologique de mieux spécifier le déni par rapport au refoulement, il en arrive à suggérer que le refoulement traite l'affect comme le déni traite de la représentation, ce que nous pouvons comprendre de la manière suivante ; le refoulement ne supprime pas davantage l'affect (seulement déplacé) que le déni n'efface la représentation (dont seule la signification demeure indécidable) » (Penot, 2013).

7.1.3 Des adolescents « perdus de vue »

Au sein des interventions, ce vide de représentation, s'est aussi exprimé dans le champ scopique, lorsque le décrocheur est parlé comme un « perdu de vue ». Durant ces huit années, j'ai été frappé par la forte mobilisation du registre visuel, et par la prédominance du signifiant « *voi* ». Tout d'abord, autour des voies de l'orientation expérimentée par « *la perte du chemin* », ou « *être sur la mauvaise voie* ». Lors d'une des dernières séances du groupe d'analyse des pratiques de Nice, la métaphore du train utilisée pour parler de l'année scolaire écoulée et des adolescents objets de leurs propos était celle de la « *sortie des rails* ». Dans son ouvrage *Perdre de vue* (1988), Pontalis aborde ces notions d'observation, de vue/visuel et de scopique, cherchant à ne pas les plier les unes sur les autres. Il s'appuie sur la *Gradiva*⁶⁶ (Jensen, 1903), nouvelle chère à Freud et à Jung, qui ouvrit, nous dit Pontalis, la voix des commentaires psychanalytiques des œuvres pour Freud. Il renvoie l'observation à l'œil à sa discrimination. Pontalis note qu'au Musée de l'Histoire des Sciences l'on peut trouver à la fois ces outils du visible et de l'observable, et des mappemondes autre outil de la science « qui donne à voir toute la terre, même les *terrae incognitae* dont les contours sont circonscrits. Entre globe terrestre et globe oculaire, il existe une affinité qui ne tient pas seulement à leur forme et donne à croire que notre rétine est le miroir du monde. » (Pontalis, 1988, 363). Pontalis compare le visuel et la cartographie. Cette question

⁶⁶ Gradiva = celle qui marche

cartographique m'intéresse beaucoup tant elle rejoint des préoccupations de ma recherche liée à l'intervention menée auprès de l'association Ecole et Famille. Durant mes observations de concertations, j'ai essayé d'appréhender l'effet clinique pour les professionnels présents de cartographier les relations et l'environnement de l'adolescent décrocheur (cf. Chapitre 4). Quel que soit mon adhésion ou non, aux fondements théoriques de l'approche systémique contextuelle, il m'a semblé que ce travail de cartographie des réseaux permet aux membres présents à la concertation éducative avec les parents de produire une représentation nouvelle. J'ai pu observer que cela permet de sortir de la prescription de la place de « décrocheur », vécue comme espace vide et angoissant, pour (re)figurer une constellation d'acteurs et imaginer une relation d'accompagnement à nouveau possible.

Je ne reviendrai pas sur le versant normatif et sécuritaire qui s'exprime dans la manière de vouloir cerner ces adolescents et ne pas en « *perdre dans la nature* ». Il est vrai qu'on pourrait vite prendre ces configurations d'acteurs et ce repérage des constellations comme police des familles ou dispositifs de contrôle. Plutôt présente dans les politiques publiques et les dispositifs municipaux, cette intention n'a pas été prépondérante chez les enseignants et les éducateurs avec qui j'ai collaboré. J'ai plutôt rencontré des professionnels en miroir, cherchant à se figurer les adolescents (le fameux « brouillon » de Marie-Laure), mais aussi s'interrogeant sur l'image d'eux-mêmes comme professionnels. Je crois que l'expression souvent utilisée par les cliniciens d'une relation en miroir, mériterait ici d'être précisée. Il s'agit d'un miroir brisé tel qu'il a été présenté par Simone Korff Sausse (1996) dans la relation entre des parents et des enfants en situation de handicap. Cette relation en miroir n'est pas juste une action/réaction sur le même registre, elle est une relation aux prises avec des échos intersubjectifs qui n'offrent pas de point d'appui identificatoire contenant. Une enseignante, Marie-Laure, avait eu l'idée de faire travailler les adolescents du dispositif relais sur les portraits défigurés de Picasso et sur la monstruosité en art plastique. Plusieurs fois, les enseignants ont été amenés à me demander à la fin des séances : « *Tu nous vois comment ?* ». Cette question de la figuration et de la construction d'une image unifiée a été aussi très active quand il a été question d'un travail sur les identités professionnelles et la fonction de référent PRE. La première séance a d'ailleurs été marquée par le propos d'une

assistante sociale associant son nouveau métier de « référente PRE » à une défiguration.

Cette dimension du « voir » est centrale pour penser la panne interprétative liée au décrochage. Pour Pontalis, avec la psychanalyse, Freud inscrit « la perte de vue comme condition de la pensée » (*id.*, 366). Il serait alors nécessaire de s'arracher à la vue pour ouvrir la capacité de penser. « On peut interpréter un rêve, un symptôme ne s'interprète pas » nous dit Pontalis (*id.*, 368). En tant que le rêve ouvre à une chaîne de représentations, que le symptôme selon Pontalis, dissimule. Pontalis, redit comment rendre visible c'est désapprendre à voir à travers l'évidence sensible, pour rendre visible ce que nous avons perdu de vue. Il situe alors le visuel comme prévalence de la représentation. Cette relation en miroir, et la modalité de sidération qu'elle peut produire au long court dans le travail des équipages rencontrés, n'est selon moi pas du registre de la pulsion scopique. Je l'entends plutôt comme une difficulté de perdre de vue des adolescents omniprésents par leur absence. Cette absence de lien intériorisé entrave la possibilité de produire une représentation qui permettrait d'inscrire dans la relation éducative et pédagogique un lien appuyé sur la présence psychique apaisante. Elle vient renforcer mon hypothèse d'un mouvement de mélancolisation progressive des professionnels.

7.1.4 Reconfigurations institutionnelles et maillages éducatifs

Cette problématique du vide, se donne encore à analyser à un troisième niveau, mais du côté du mouvement cette fois-ci, voire de l'effervescence et du remaniement. Durant ces huit années de thèse, j'ai eu beaucoup à réfléchir aux multiples maillages et remaniements institutionnels autour des adolescents décrocheurs. La mise en jeu de la contenance et des réaffiliations a été permanente sur les terrains de ma recherche. Spontanément, cette première approche du décrochage scolaire à partir du vide semble renvoyer à une clinique de l'errance et de l'inhibition. Pourtant, là encore un paradoxe, j'ai souvent qualifié ces adolescents d'artisans du lien. Pour eux-mêmes et dans les interstices d'un social morcelé, ils semblent faire se rencontrer des groupes, des adultes préoccupés, ils mobilisent (pas forcément de manière consciente et stratégique) des équipes pluridisciplinaires dans les collèges, parfois des cellules de veille dans les

municipalités et plus récemment amènent à ce que se créent des plates-formes de prévention du décrochage scolaire. Les adolescents dits décrocheurs amènent l'école à rencontrer les acteurs éducatifs du territoire, à sortir de leurs pratiques habituelles. Ils recomposent un tissu social et reconfigurent une communauté éducative. Les chapitres 4 et 5 l'illustrent, de nouvelles professionnalités et de nouvelles pratiques se sont développées autour de ces remaniements et des territoires de l'éducation. En effet, lors des interventions, le territoire a souvent pris place dans les récits des professionnels et procède d'un élément actif dans le jeu des identifications aux adolescents et des positionnements professionnels dans leurs pratiques. Ce travail de concertation autour des adolescents vulnérables, tels que mis en œuvre par les PRE ou Ecole et Famille infléchit les pratiques dans un champ hors institution éducative. Les pratiques de construction de réseau, les modalités de penser et de travailler ensemble constituent le cœur de métier des référents PRE, mais aussi de nouveaux acteurs associatifs comme Ecole et Famille. Les référents PRE construisent leur professionnalité et leurs gestes professionnels à partir des rencontres avec l'enfant, ses parents, sa famille et des liens de travail qu'ils tissent avec les autres professionnels du réseau qu'ils mobilisent. Cet accompagnement de parcours peut amener à des chevauchements dans les cadres d'intervention avec les services de la Protection de l'Enfance, avec d'autres professionnels de l'enfance et de l'adolescence déjà à l'œuvre dans le travail auprès des familles, etc. Un vocabulaire très dense est apparu autour de la notion même de cadre : « *mailler le territoire* », « *porter le cadre* », « *clarifier le cadre* », « *se donner des cadres d'intervention* ».

J'ai mobilisé plusieurs fois les travaux du psychanalyste Benghozi⁶⁷ dans mes recherches. Je l'ai découvert à travers la thèse de Caroline Le Roy : *La résurgence de phénomènes psychiques archaïques dans le champ de la « formation-insertion » : Contribution à une clinique du rapport au cadre pédagogique* (2008). Leurs travaux respectifs sur les réseaux et les maillages généalogiques rejoignent fortement les questions que tous ces réseaux autour des adolescent décrocheurs ont pu me poser. Je le disais au Chapitre 5, Benghozi conçoit le maillage éducatif autour des adolescents vulnérables, comme étayant par

⁶⁷ Cf. chapitre 5, 202.

une fonction liante et contenant. Comme j'ai pu déjà le souligner, le partenariat est perçu comme un outil opérationnel et souvent idéalisé. Ce travail en réseau semble aussi procéder d'une évidence pour répondre à la question du décrochage. Ce travail en partenariat et en réseau est mené sans que ne soit toujours conscientisés ses effets dans la relation d'accompagnement et dans les repérages institutionnels. Il convient de préciser que ces concertations entre acteurs socio-éducatifs s'inscrivent dans des collectifs tantôt opérants et répondant des besoins des adolescents, tantôt désorganisateur et déstructurant. Au-delà du désir de cohérence d'intervention des acteurs, ces nouvelles pratiques de la réussite éducative peuvent aussi générer de l'embrouille dans les rapports de place intra et inter-institutionnels. Ici deux paradigmes se rencontrent et interfèrent : une institution éducative pour un enfant ou un réseau pour le parcours d'un enfant.

Lors d'une séance d'analyse des pratiques, une enseignante d'un dispositif relais, visiblement heurtée par l'histoire chaotique d'une adolescente s'était exclamée : « *Ah ces gamins n'ont pas de pot !* ». Cette remarque d'une enseignante qui « s'apitoie » soudain sur le sort de ses élèves avait réveillé chez moi une réaction contre-transférentielle plutôt agressive. Cette empathie soudaine, qui m'avait amené à sourire et à interroger intérieurement la naïveté du propos, était un peu en décalage avec les propos habituels que j'entendais depuis plusieurs séances : « *ces gamins sont des monstres* », « *ils foutent le bordel et ils sont emmerdants* ». Ce signifiant « pot » ne m'avait pas laissé indifférent. Je l'avais entendu comme « *ces gamins n'ont pas de peau !* » tant il renvoyait à une thématique récurrente de mes terrains : celle des frontières et des limites. Cette expression s'est imprimée en moi tant elle exprime deux types de contenance : celle de la peau (bords, limites, cadres) et celle du pot (réceptacle). Après coup, je me suis interrogé : n'est-ce pas les institutions qui n'ont pas de peau ou ne font pas peau ? Lors du Congrès de l'AFPEN en 2011, David Le Breton a pu montrer la place de la peau, dans les remaniements adolescents, et sa place dans les mécanismes identitaires subjectifs et sociaux. J'ai été amené à penser, en l'écoutant, que les adolescents n'ont pas qu'une seule peau : la peau dont nous parlait David Lebreton qu'ils percent, tatouent où qu'ils scarifient. Je m'interrogeais d'ailleurs sur le fait que ces adolescents devaient en passer par des « rites intimes de scarification », et m'interrogeais sur la fragilité des autres « peaux », des autres contenant. Ce à quoi m'ont souvent renvoyé ces

« adolescents qui n'ont pas de peau », c'est à une défaillance de la contenance et à de nombreuses exportations psychiques interrogeant la peau institutionnelle cette fois. Communiquant à mon tour lors de ce congrès, après avoir entendu David Le Breton, je me suis surpris à dire aux participants : « *Les adolescents sont les tanneurs du cuir institutionnel. Ils transgressent et modifient les frontières institutionnelles. Ils remanient les relations entre le dedans et le dehors de l'école* » (Le Clère, 2011). Je serai peut-être moins affirmatif aujourd'hui, mais il est vrai que les adolescents, par leurs pratiques quotidiennes d'absentéisme et d'errance, mais aussi inversement par leur « présence acharnée » à des endroits où ils ne devraient pas être, viennent réinterroger le corps institutionnel. Au sein des espaces d'analyse des pratiques, j'ai perçu souvent des actes adolescents contribuant au « floutage » des frontières, un gommage des passages et des limites, et, d'une certaine manière, à l'installation d'une confusion. Si j'ai qualifié les adolescents parfois de tanneurs du cuir institutionnel ou d'artisans du lien, c'est parce qu'ils m'ont semblé bien au-delà des désaffiliations omniprésentes dans le discours professionnel : ils étaient quand même au « travail » et agissant. J'ai, ainsi, pu observer les remaniements des cadres psychiques internes, des relations intersubjectives et des cadres institutionnels.

En lien avec ces problématiques de contenant, Benghozi propose la notion de symptôme-leurre. Ces symptômes, liés selon lui à des contenants généalogiques troués, renvoient à une répétition et à un remplissage. « Le vide est au contenant ce que le manque est au contenu ». À ce vide, nous dit Benghozi (2007b), « correspond l'effondrement dépressif mélancolique ». Par exemple, le deuil est doublement envisagé soit comme « une perte objectale et confronte à un manque de contenu, soit de type mélancolique à une effraction narcissique s'il y a un vide de contenant » (*id.*, 38). Un leurre, nous dit Benghozi, est « est un artifice, un faux semblant, comme un morceau de cuir avec des plumes, qui sert d'attracteur pour faire revenir un oiseau ou comme une reproduction de poisson, qui sert d'appât à un gros poisson ». Benghozi caractérise ici, le symptôme-leurre comme « la substitution d'un symptôme concernant une problématique de contenant par un symptôme en rapport avec une problématique de contenu ». Le leurre est « un semblant, une tromperie qui fait illusion, un artifice attracteur et un simulacre. Il est une substitution qui donne le change » (*id.*, 37). Ce repérage théorique, entre vide

de contenant et vide de contenu, m'a paru particulièrement efficace pour tenter de ne pas se faire prendre au jeu de l'évidence du décrochage, et pour appréhender ce que j'ai appelé l'évidance. Il convient de souligner l'effet de cette déstabilisation des adultes dans leurs positionnements éducatifs. Les dynamiques à l'œuvre fragilisent les dispositifs les faisant fonctionner, souvent à leur insu, comme « environnements incertains » (Kattar, 2016) pour ces adolescents décrocheurs eux-mêmes dans l'incertitude interne. L'ensemble ces dynamiques « évidantes » repérées dans les équipages ne peuvent être selon moi analysées comme seul contre-transfert des professionnels à l'endroit d'adolescents malmenant. Je pense qu'il est nécessaire pour les comprendre et pour les dépasser, de réarticuler ce travail du négatif au sein des équipages, au travail adolescent en lui-même et à ses ratages.

7.2 ADOLESCENCE, DECROCHAGE SCOLAIRE ET RELATION EDUCATIVE EN IMPASSE

7.2.1 A-conflictualité et solutions en impasses à l'adolescence

Le laboratoire CIRCEFT Paris 8 travaille sur les questions liées à l'adolescence depuis 10 ans sous la direction de Laurence Gavarini (2010, 2009, 2007). J'ai pris place au sein de cette équipe en 2008 à partir de mon expérience de dix années d'éducateur de rue auprès d'adolescents déscolarisés et d'adolescents qu'on ne nommait pas à l'époque décrocheurs, mais qui se caractérisaient par la forte mobilisation qu'ils généraient à l'endroit de l'école. Aurélie Maurin (2010) dans sa thèse sur les espaces informels montre que ce travail adolescent est possible en tant qu'il est inscrit dans un lieu et ses bords ; ses « informels ». Le travail adolescent n'est finalement possible que dans la possibilité d'un lieu, d'un « point d'où ». Ilaria Pirone (2011) a montré que l'adolescence s'envisage comme un processus ontologico-narratif. Ses travaux montrent l'importance de cette capacité d'historisation pour permettre le processus de subjectivation adolescente. Une lecture clinique du phénomène qu'est le décrochage me conduit à penser la question en termes de mésinscription psychique des adolescents. Je voudrais apporter un prolongement à ces travaux des doctorants de l'équipe sur la traversée adolescente et ses aléas, en montrant qu'elle ne peut « se faire » sans un travail du lien, et sans

répondant éducatif où l'adulte s'autorise à faire des hypothèses et à interpréter. C'est bien, à mon sens, ce que l'adolescent décrocheur vient mettre au travail dans la relation éducative par sa mésinscription.

Il y a dans l'approche du décrochage scolaire un effet de renforcement de la mésinscription produite par la pensée scientifique, et par la pensée des dispositifs qu'il convient de repérer pour développer une pensée clinique du décrochage. Ce travail de pensée est entravé par l'installation d'une nomination qui fait évidence. Contentons-nous ici d'accepter que même si j'avais le désir de pouvoir la saisir dans sa complexité, nous pourrions même dire « l'attraper⁶⁸ », cette notion de décrochage scolaire s'envisage dans une forme de paradoxalité qui remet toujours sa définition en cause (dans les deux sens de l'expression : en question et en causalité). J'ai souhaité insister sur l'effet illusoire que produisent certaines approches sociologiques de la désaffiliation ou certaines réponses psychopédagogiques. Non seulement, elles construisent une représentation linéaire du décrochage scolaire, mais elles font faire l'impasse sur les effets d'une mésinscription psychique (d'une inscription psychique en négatif). Les dynamiques relationnelles nommées lors des séances sont plutôt du côté de l'entrave ou d'une boucle répétitive « un adolescent décroche ». Il ne s'agit plus de « dé »-crocheur, « dés » affilié, « dés » engagé ; ni même du « dys » mais cette fois du a- privatif tel qu'Ilaria Pirone (2011) l'avait dessiné déjà dans sa thèse en questionnant les pannes de la narrativité adolescente. Il y a un a- de l'a-conflictualité et de l'a-absence. Parler de déscolarisation, comme processus progressif de désaffiliation produit, il me semble, un contre sens clinique. Cela court le risque de ne pas entendre, et donc ne pas interpréter la dimension du non-processus, de l'a-conflictualité qui s'installe.

Lors de nombreuses séances que j'ai animées, j'ai entendu comme la séparation/distanciation affective était un point problématique pour ces jeunes dans leurs parcours. Il est intéressant, à cet égard, de repérer les types de conflits qui émergent et la manière dont ils se gèrent. La question de l'a-conflictualisation me paraît centrale. Ces adolescents conflictualisent « en restant là » sans quitter

⁶⁸ Une professionnelle dira : « *C'est un jeune qu'on arrive pas à attraper, on court derrière lui !* ». Ici, je me réfère au film *Attrape-moi si tu peux*, qui est une belle façon de penser le décrochage.

vraiment ou claquer la porte. Ils ne supportent pas la distance et la séparation que génère un conflit. Du coup, plutôt que de quitter l'adulte, ils attaquent les espaces où une relation pourrait se nouer et tissent un lien alternatif. Quand ils restent présents à la relation pédagogique ou éducative, ils adoptent des attitudes déconcertantes et éprouvantes pour les éducateurs. Il a été peu question de transgression pourtant le décrocheur par son jeu de présence-absence est vécu comme adolescent qui transgresse, ou pour reprendre un terme du philosophe Agamben, qui profane. Il y aurait dans le travail du décrocheur une tentative inconsciente de maintenir un lien, et par le vide généré, se défendre d'une séparation et de la perte que cela lui imposerait. En reprenant Lesourd, je pourrais penser ces mésinscriptions adolescentes comme « tentatives désespérées de maintenir valide une potence phallique, de refuser l'antériorité du futur » (2007, 96). Le décrochage scolaire serait une des solutions en impasse, alors déployé par les adolescents pour répondre de cette tentative désespérée.

Cette observation est à mettre en lien avec un autre élément d'analyse : je ressens beaucoup d'insécurité dans ce que rapporte les professionnels en séance à propos des adolescents. Ce qui est difficile à gérer pour les référents c'est bien l'envahissement qu'ils vivent, envahissement des peurs d'adolescents malmenés. Les adultes peinent à être contenant et sécurisants : « *mon papa ne peut pas me défendre* », « *Le père n'est pas un garde-fou* ». Je dirai que nous avons beaucoup discuté de la présence non seulement de la figure du « Père Symbolique » (la Loi, le Cadre), mais aussi du troisième père lacanien (celui qui envoie) qui inscrit dans un projet, qui soutient une autorisation du jeune/ une reconnaissance. Serge Lesourd questionne justement les modalités du lien social à l'adolescence. Il s'intéresse particulièrement à « la construction adolescente des figures parentales ». Même si ces constructions sont d'abord internes, elles sont aussi articulées à la réalité des parents rencontrés. L'acceptation de la position paternelle et de « la castration, liée à l'attribution phallique au père, se fait alors sous condition : « Quand je serai grand, alors je pourrai ! » » (Lesourd, 2007, 94). Un temps de latence s'installe et ouvre une fabrication imaginaire des figures parentales que Lesourd résume de la manière suivante : « la mère est l'objet d'amour, celle dont la possession attribue la, puissance phallique, le père est ce « héros au regard si doux » (ou si dur) détenteur

de cet objet phallique et donc de cet objet d'amour, l'enfant rêve de prendre cette puissance à son compte » (*id.*, 95). Lesourd situe ces constructions adolescentes, au terme de la résolution œdipienne, tout en l'articulant à la manière dont les figures parentales structurent ce développement de l'enfant et l'entrée en adolescence. Il définit le travail de l'adolescence « comme une transformation de conjugaison du verbe être, comme passage du serai, être au futur qui signe sa place en tant que sujet dans l'enfance, au j'aurai été, être au futur antérieur qui signe la subjectivation désirante adulte » (*id.*, 95). L'Œdipe se présente comme « événement tronqué » (Melman, 1991) ouvrant l'illusion à l'enfant que la castration se dénoue dans ce projet du « quand je serai grand ! ». L'adolescence le reconfrontera à la déchéance de cette illusion et à cette impossible réalisation. Le temps 3 de la résolution œdipienne, est celui de la castration qu'opère l'entrée en adolescence et le pubertaire.

Philippe Gutton insiste sur le rôle prépondérant du pubertaire dans cette transition : « Le pubertaire, cet initiateur, n'est pas seulement l'accomplissement d'un projet fantasmatique infantile plus ou moins en attente sur le modèle de l'après-coup ni l'adaptation du Moi à la nouvelle réalité. Il engage de l'originaire (ni commencement ni recommencement) » (Gutton, 2006, 787). Il invite à une élaboration de ce pubertaire en temps qu'il est tentative de dire. L'expérience pubertaire, précise-t-il, « dans son attente d'être dite s'inscrit dans une relation archaïque intime, transitoire entre transfert et contretransfert : « fusion primitive entre les inconscients ». Il s'agirait moins d'échanges associatifs que de liens d'affects » (*id.*, 791). L'éducation adolescente nécessite l'accompagnement d'un passage des figures parentales au figures extérieures. L'ordre symbolique n'est plus seulement garanti par l'appui des parents. Il y a dans ce passage adolescent, une renégociation des espaces, mais aussi une reconfiguration de la jouissance et du désir. Pour Gutton, « il faut dégager le pubertaire de l'infantile qui tend à l'aliéner. (...) Il faut donc déconstruire le discours infantile » (*id.*, 791-792). Cela passe ensuite par un travail de scénarisation, et d'affirmation d'une innovation, d'une création.

7.2.2 Travail du lien à l'adolescence

J'ai beaucoup employé le terme de « travail » dans mon écriture réflexive (travail psychique, travail de la pensée, travail groupal, etc.) mais plutôt dans des situations où celui-ci était inhibé ou détourné. Ce terme de travail est venu rapidement dans le langage des enseignants lors des ateliers d'analyse des pratiques, non pas pour parler de ce qui est à l'œuvre dans l'entrée adolescente, mais plutôt ce qui n'arrive pas en classe. La question du décrochage pose d'emblée la difficile question du « travail scolaire » et de « la mise au travail ». Certains adolescents sont nommés décrocheurs parce que c'est bien de ce travail-là qu'ils semblent décrocher. Les enseignants parlent aussi de son corolaire « la flemme », inertie adolescente souvent désarmante pour le pédagogue. Ces pratiques adolescentes, ne sont pas forcément des stratégies conscientes et volontaires. C'est cette même « difficile mise au travail » qui a pu se vivre, en miroir, dans les groupes d'analyse de la pratique. Si les adolescents sont parlés en analyse de pratique comme des adolescents « en refus » (d'autorité, de cadre, d'apprendre ou de venir à l'école), les équipages qui décident de s'en occuper, se présentent au fil des séances de travail comme « en objection ». Je me suis souvent amusé à me dire que c'était de la *dynamite* de groupe tant il me semblait que les équilibres étaient incertains et que le travail mené pouvait être explosif et destructif pour les professionnels que je rencontrais.

Chez Benghozi, ce travail du lien présent dans la tentative de mettre en réseau est alors une tentative adolescente de faire face à une défaillance interne ou une vulnérabilité des liens de filiation. Benghozi, à la suite des travaux d'Anzieu sur le *Moi-Peau* (1995) et en référence au *Complexe du homard* de Dolto (1999), conçoit la mue adolescente comme une anamorphose. Il considère l'adolescence comme « identité chrysalide » (1999). La péri-adolescence, comme tous les événements qu'il qualifie d'anamorphiques, va mobiliser les compétences du lien et du maillage pour les adolescents. Il est, en effet, convenu que l'adolescence est une période de remaniement interne et externe, qu'elle porte des enjeux psychiques, identitaires et sociaux. La rencontre du pubertaire et le remaniement qu'il impulse, sont pour l'auteur générateur d'une « anamorphose » des autres contenants d'appartenance de l'adolescent : la familial et le généalogique. Benghozi (1994,

2007, 2012) cherche dans sa théorisation à penser deux enveloppes contenant à l'adolescence : une singulière liée aux remaniements internes de l'adolescent, l'autre groupale liée aux étayages familiaux ou institutionnels. Il utilise une lecture psychanalytique du lien et des contenants pour analyser les symptômes qui y sont associés. C'est pour cette raison que la maille, selon Benghozi, est une unité de contenance psychique, enchevêtrement « entre du lien psychique de filiation et du lien d'affiliation » (2007b, 36).

Au gré de mes interventions, et de l'analyse après-coup, j'ai plusieurs fois mobilisé le concept de « travail du lien », emprunté à François Marty (2002). Cette double dimension du lien (lier/délier, attacher /séparer) s'est donnée à entendre dans l'accompagnement d'adolescents décrocheurs tant chez les référents de Réussite Educative, que lors des concertations cliniques mises en place par Ecole et Famille. C'est ce même travail du lien à l'œuvre que je pense avoir retrouvé au sein de l'équipe pédagogique de la classe dynamo. Il opère à différents niveaux : intrapsychique (processus de liaison/déliation), intersubjectifs, mais aussi au sein des relations institutionnelles et partenariales. Ces liens, nous n'avons cessé de le repérer, se travaillent au sein des relations concrètes telles qu'elles sont prescrites dans le champ symbolique. Ils s'actualisent aussi à partir de contenus imaginaires d'identifications que nous n'avons pas perçus de premier abord. Au cœur de la traversée adolescente, et au à travers la mésinscription que représente le décrochage scolaire, le concept de travail de lien est à repenser ici dans sa paradoxalité et sa négativité.

7.2.3 Le décrochage : tentative adolescente

Peut-être pourrions-nous avec Winnicott, quitter cette tension : symptôme de l'enfant / enfant symptôme que j'évoquais en début de chapitre, en situant le décrochage dans une perspective intersubjective. La clinique de l'adolescence pourrait nous conduire à un autre abord du décrochage, non pas comme symptôme, mais comme tentative « de mise au travail du lien » impliquant autant l'adolescent que les adultes qu'il rencontre. Les adultes sont aux prises avec les adolescents, non pas seulement à cause de contre-jours éducatifs mais parce que c'est dans la relation elle-même que quelque chose est au travail. A travers l'analyse clinique

d'entretiens individuels et collectifs menés auprès d'adolescents au Liban, Kattar questionne la place de l'environnement familial, social et politique dans la créativité adolescente. Il s'agit de mettre au jour les effets de ce qu'il nomme un « environnement incertain » pour ces adolescents libanais « pris en sandwich entre leurs agitations intimes et les exigences dominantes de l'ordre social » (2016, 133). Face à ce qu'il qualifie de double menace, interne et externe, l'addiction ou le désir d'émigration deviennent alors de probables réponses défensives. L'environnement social et politique joue pour Kattar un rôle déterminant dans le passage adolescent, d'où son affirmation de la nécessité d'un tiers pour contenir et soutenir l'élaboration de ces tensions. Mes propres recherches questionnent la manière dont les adolescents eux-mêmes viennent fragiliser, consciemment ou non, leur environnement le rendant incertain. Ce qui m'amène à dire que l'incertain ne relève pas seulement du registre de la réalité sociale, mais se déploie aussi dans le registre imaginaire ou prend forme dans le questionnement permanent des places symboliques, la thématique de l'autorité en étant une expression caractéristique.

J'ai choisi de penser la subjectivation adolescente, à la manière dont Alain-Noël Henri, pense la mésinscription. En effet, dans l'interstice de ces remaniements, j'ai été sensible à ce qu'Alain-Noël Henri appelle le « mésinscrit » dans sa théorie de la mésinscription. Les aléas de la subjectivation adolescente ne sont pas sans effets sur la scène sociale. Alain-Noël Henri explique que le concept de mésinscription s'est imposé à lui « à propos d'une multitude de catégories de personnes supposées "avoir de problèmes", mais dont l'unité est dans le fait qu'elles produisent du trouble dans l'espace social » (2013, 1). L'objet mésinscrit est, précise-t-il « celui qui par un ou plusieurs aspects de sa réalité visible fait resurgir en tous des démons que le long et fragile travail de socialisation – le « kulturarbeit » – avait à grand peine refoulés, contenus, ou rhabillés d'une apparence culturelle présentable » (Henri, 2013, 2). Le décrocheur scolaire, par la tentative difficile d'entrée en adolescence et par les mouvements qui le traverse, vient actualiser ces « démons » refoulés dont parle Alain-Noël Henri. S'il envisage les effets de l'objet mésinscrit dans le social, il me semble, à partir de ma clinique d'intervention, qu'il y a aussi une forme d'exportation psychique adolescente au sein des équipes, des institutions, voire des réseaux qui produit un complexe transférentiel propre à cette situation. Pour Jean-Pierre Pinel, ces dépôts adolescents ou les attaques dans la

relation peuvent être interprétées comme une modalité particulière de compulsion de répétition en appui sur les théorisations de Bleger (1987). Le sujet adolescent « transporte dans l'institution l'ensemble de son monde interne, c'est-à-dire, non seulement son organisation pulsionnelle et narcissique, mais aussi l'ensemble de ses modes de relations intériorisées, ses modes de liaisons et surtout de déliaisons, c'est-à-dire les ratées de son institution interne. » (Pinel, 2002, 112). Après avoir repéré ces dépôts psychiques, encore faut-il se mettre en réflexion sur ce travail du lien pour les adolescents eux-mêmes. Le décrochage se donne à entendre comme une tentative de remaniement des lieux d'inscription sociale pour tenter une autre formule dans la traversée adolescente, peut-être avec l'écueil de ne pas se vouloir se séparer.

La lecture de ces remaniements adolescents, mais aussi de ces remaniements autour des adolescents, ouvre une ligne de discussion : cette modalité relationnelle propre à l'adolescent décrocheur est-elle une tentative d'étayage sur un réseau ou est-elle une modalité de sa négativité ? Nous revenons là à la question posée par Caroline Le Roy, le réseau est-il co-élaboratif ou co-défensif ? Peut-on répondre : les deux ? C'est ce qui crée la situation paradoxale et la panne. A la fin du Chapitre 2, je suis revenu sur mes hypothèses de travail au terme de la recherche-action menée dans les quartiers d'Argenteuil (95). J'avais déjà à cette époque perçu les intrications entre la scène sociale de la déscolarisation et la scène plus subjective liée à la traversée adolescente. Le décrochage scolaire se donne à entendre comme une tentative dans la traversée adolescente qui ne trouve pas à se résoudre. Dans la perspective étudiée, il se présente au seuil de la construction adolescente comme tentative ratée de nouage entre inscription psychique et inscription sociale. Au carrefour de la fin de l'enfance et de l'entrée en adolescence, il serait l'expression d'une impossibilité à se détacher. Cette hypothèse rejoint la thématique de la séparation ici récurrente dans les situations abordées. Elle est un point de fragilité importante chez les enfants et les adolescents dont il a été question en séance et elle s'est rejouée au terme du dispositif d'intervention. On prête aux décrocheurs évoqués dans les séances de parler beaucoup de leurs familles et particulièrement du lien maternel (de l'intime).

Cette évitement peut- être entendue comme une quête de rester à une période de latence, susceptible d'enrayer le processus adolescent. En terme clinique, cette question interroge des distinctions et des clarifications sur la notion de temps vide comme jachère, de temps vide comme errance voire d'un vide comme absence/sidération. Douville (2006), par sa lecture clinique et anthropologique de l'adolescence errante interroge, comme je le fais pour le décrochage scolaire, les rapports entre mélancolisation du lien social et subjectivation adolescente. Il distingue répétition de la ritualisation. Cette dernière même si elle reproduit et répète n'a pas à voir directement avec la compulsion. D'autre part, ce rite engage le corps en tant qu'il est montré au monde. Dans cette recherche d'une autre formule, le décrochage peut être pensé comme tentative de ritualisation adolescente, pour traverser des questions liées à l'expérience de la perte, de la mort et de la sexualité.

7.3 PANNE INTERPRETATIVE ET SITUATION PARADOXALE

7.3.1 Panne interprétative

Dans les équipes éducatives et pédagogiques rencontrées, l'enthousiasme est au départ débordant. Contrairement à une hypothèse trop simpliste, le décrochage n'est pas lié à un refus de ces adolescents par les enseignants ou à une « simple éjection de confort » pour retrouver un peu de sérénité dans l'institution scolaire. En apparence et au premier abord, ce à quoi se confronte le chercheur curieux de cette question de décrochage scolaire c'est plutôt à quelque chose d'inverse : un foisonnement de questions, de pratiques et d'innovations pour répondre à des parcours chaotiques d'adolescents avec le soutien des adultes. Cela peut paraître étrange de parler de la sorte, mais cette donnée est très importante pour le clinicien. Cette effervescence de la prévention du décrochage et de la mobilisation autour de son corolaire curatif le raccrochage indique la nature de l'investissement des enseignants et plus largement des professionnels de l'éducation. Ces adolescents sont marqués par un absentéisme, des difficultés de comportements et des stratégies d'évitement du travail en classe. Au gré de ces stratégies d'évitement et de ces attitudes adolescentes, ce sont les équipes éducatives ou les réseaux qui s'en trouvent malmenés. Ils ne sont donc pas des adolescents inactifs comme nous pourrions le penser, mais des agents actifs se situant ailleurs que là où les attendent

les enseignants et éducateurs. Il y aurait aussi à penser les « spéculations pédagogiques » des professionnels en réaction à ce lien décroché, les amenant eux aussi au gré des déceptions et des désillusions à décrocher. Plus que des adolescents en décrochage, ce qui se donne à voir et entendre, c'est la manière dont les adolescents décrochent les équipes d'enseignants et d'éducateurs qui cherchent à renouer la relation éducative et pédagogique.

A partir de la réflexion de Piera Aulagnier sur l'analyste, interprète en quête de sens conduisant l'analysant à le devenir à son tour, mes interventions m'ont conduit à interroger le désir des adultes et ce qu'ils soutiennent de ce désir dans la relation éducative avec des adolescents qu'ils nomment décrocheurs. J'ai envisagé mon observation et mon écoute clinique à partir de la « quête de sens » telle qu'elle a été pensée par Piera Aulagnier. Quête de sens dans la situation troublante du décrochage scolaire, en tant qu'elle rencontre des souffrances, un désir de savoir et peut-être une intrigue dans l'interprétation pour les adultes. S'engageant sur le chemin du travail analytique avec les enfants psychotique, Aulagnier précise : « que le psychotique soit assis ou allongé, que l'enfant parle ou dessine, ne change rien : ce qui définit le sens de « l'acte », c'est le projet que soutient celui qui l'entreprend » (Aulagnier, 2001, 56). Finalement, ce que Piera Aulagnier appelle le projet de l'analyste (2001, 50), m'a conduit à penser de mon côté le répondant éducatif, dit autrement le projet des adultes enseignants ou éducateurs. Je considère les professionnels, enseignants et éducateurs, comme des interprètes. Leurs compétences ou posture ne se résument pas à cela mais l'interprétation constitue selon moi un acte majeur, dont j'ai perçu les fragilités et les empêchements au gré de mon terrain de recherche. C'est d'ailleurs au sein de ces impasses de la relation éducative qu'est venu se construire la notion de panne interprétative. J'envisage le travail interprétatif à la manière de Bergès (Bergès-Bounes, 2010, 105-110), comme énonciation des hypothèses et éveil du regard et de la réflexivité. Ces adolescents sont en manque d'interprètes et manque d'hypothèses éducatives. Ils ne semblent pas rencontrer de répondant éducatif (Le Clère, 2005).

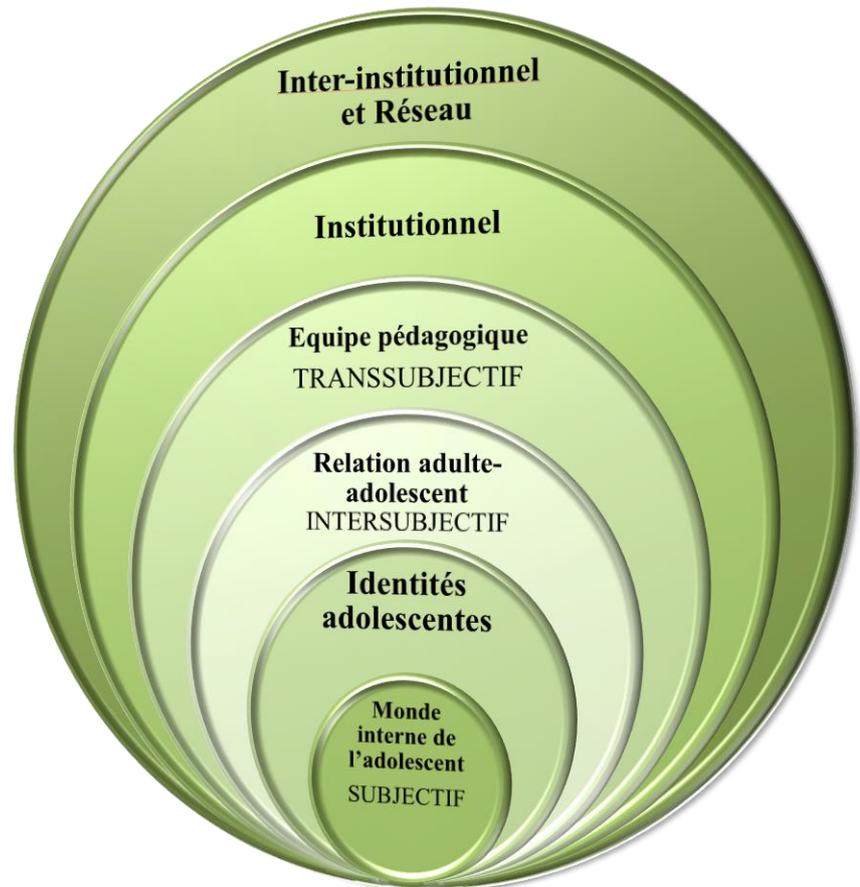
Nommer la relation éducative comme terrain de recherche dans ce temps de l'adolescence, mais aussi comme enjeu clinique, c'est situer l'éducation dans cette tension entre soin et responsabilité, entre amour et loi, c'est la resituer dans la

question œdipienne des identifications paternelles et maternelles, mais aussi dans sa possible inscription généalogique. Cette question se rapproche pour moi de ce que d'autres appelleront travail de symbolisation (Kultur Arbeit). Elle pose la question des lieux de transmissions et d'initiation. La question posée est comment l'éducateur aujourd'hui peut construire sa pratique et sa parole avec des adolescents dans une confusion de singulier-pluriel, dans l'articulation entre un social morcelé et une société diversifiée, tout en ayant l'enjeu d'une construction psychique singulière. Il y a dans ce bricolage du décrochage scolaire, de sa prévention et de la lutte contre ce phénomène quelque chose à entendre et comprendre d'une nouvelle économie éducative : effaçant le sujet en morcelant la subjectivité. Ce qui fait question c'est l'inscription sociale plurielle d'un côté et l'inscription subjective singulière dans le social de l'autre ; et leurs ratages respectifs. Je considère qu'il y a un nouage à prendre un compte dans la triade lien subjectif, lien social et lien éducatif opéré par l'interprétation des éducateurs. Cette opération de nouage est « en panne » au sens où elle ne produit rien. Elle met aussi en panne l'interprète. C'est dans ce contexte d'une panne des interprétations en éducation, que je tente de comprendre les articulations entre subjectivation et socialisation adolescente. Il s'agit de donc comprendre la manière dont le singulier pluriel (Kaës, 2002) se bricole chez ces adolescents dans une société plurielle (Lahire, 2006), mais aussi de repérer ses effets et développements dans le singulier-pluriel de l'intersubjectivité et de l'intrapsychique.

7.3.2 Crise de conjugalité des interventions et répétitions homologues

Le lien transférentiel, s'il n'est analysé qu'au niveau intersubjectif participerait de l'évidance déjà nommée, et ne ferait qu'entretenir le clivage et le déni. Je pense plutôt qu'il s'agit d'envisager un complexe transférentiel, tel que Valabrega (1980) a pu le penser. S'appuyant sur le modèle algébrique de l'équation, Valabrega propose que le Transféré soit l'objet x de l'équation et que l'objet x' soit logé dans le contre-transfert. Comme dans une équation ces deux données sont à « mettre au jour », parce qu'elles constituent la « tache aveugle » du transfert. Il semblerait qu'il y ait un complexe transférentiel, dans lequel la relation transfert-contre-transfert obstrue le troisième point : le transféré. Autrement dit le contre-transfert est opposé au transfert, il s'agit d'un concept bifocal qui ne peut

être dissocié. Mais ce qui me semble intéressant dans ce travail c'est ce qui s'y ajoute le troisième terme : l'objet de la dynamique (Freud, 1912) transféro-contre-transférentielle. Ce que Valabrega nomme le transféré (1980, 110-111). Troisième terme qu'il qualifie de prime abord « méconnaissable, inapparent, non identifié » dans le complexe transféro-contre-transférentiel » (*id.*, 110).



D'un point de vue méthodologique, la recherche en situation d'intervention trouve sa potentialité clinique dans ce maillage permanent entre l'appréhension du singulier des situations adolescentes ou des implications subjectives des professionnels, et de la pluralité des configurations et des intrications institutionnelles. J'ai été très vite saisi lors de mes observations et dans mon écoute clinique, par l'ancrage intersubjectif de la répétition et des résistances, par la manière dont les butées adultes étaient en écho et en miroir de celles des adolescents dont il était question. Peut-être faut-il commencer par repérer simplement que les éducateurs et les enseignants peinent à mener un travail

interprétatif quant aux comportements et aux agirs adolescents. Ils perdent souvent pied et se retrouvent embarqués dans des répétitions et des passages à l'acte en miroir. Le savoir et le rapport au savoir sont considérés par Nicole Mosconi comme une grammaire sociale et intime. Le savoir ne s'inscrit pas seulement dans une grammaire au sens structural et statique du terme, mais aussi dans une perpétuelle conjugaison au sens dynamique. Le rapport au savoir est une conjugaison des rencontres, des emprunts, des expériences. C'est d'ailleurs cette capacité conjugale, ou pourrait-on dire « conjugante », qui semble faire défaut dans les liens d'équipe. Les adolescents attisent dans les équipes, les conflictualités adultes face aux fantasmes qui se rejouent. Les relations professionnelles sont alors affectées, et se déplacent vers une crise de conjugalité des interventions, plutôt que vers une centration sur la relation éducative et pédagogique avec les adolescents en question.

Ce qui questionne ce n'est pas seulement la répétition adolescente, mais plutôt la façon dont elle est en écho à la répétition adulte et institutionnelle. Répétition ou résistance ne se limitent pas aux protagonistes adolescents des dispositifs éducatifs. Les empêchements de penser tels que Boimare (2008) a pu les définir pour les adolescents, fonctionnent alors en écho parmi l'équipe pédagogique à la manière de ce que Racamier (1983) et Pinel (2001) nomment l'homologie fonctionnelle. A ce titre, je parlerais volontiers de « répétition homologique ». J'é mets l'hypothèse qu'il ne s'agit pas seulement de processus miroirs indépendants l'un de l'autre, mais qu'ils constituent les scènes et les versants d'un même processus pris dans un ensemble intersubjectif que compose ce dispositif pédagogique. Pour Pinel, les équipes sont des structures d'appel (2002, 112) de ces compulsions de répétition. « Ce qui n'a pu être symbolisé et qui se joue dans un espace psychique mal délimité se déploie sur la scène institutionnelle. » (*id.*, 112). Les intervenants sont très soucieux de la qualité des liens et des contenus apportés aux adolescents en décrochage mais s'interrogent finalement assez peu sur ce qui se construit et se déconstruit dans les espaces pédagogiques et institutionnels des dispositifs mis en œuvre à leur destination. Ils n'en font que très rarement usage comme support de travail pour et avec ces adolescents qui pourtant malmènent considérablement leur environnement.

7.3.3 Relation éducative négative et situation paradoxale

Une telle approche est d'autant plus complexe qu'elle pose la question de « supporter » ce décrochage et ce que l'adolescent tente de traverser de cette façon. Il manifeste un passage par l'acte, qui ne devient passage qu'à condition d'être « signifié et interprété ». C'est d'ailleurs à cet endroit que mes terrains sont venus me mettre en recherche. En effet, redisons-le ici, Marty situe le travail du lien du côté du connexionnisme, « fluidité de la circulation de l'énergie psychique en établissant des connexions, des carrefours, un réseau, une toile, des liens qui permettent de passer d'un registre à l'autre » (Marty, 2002, 18). Il remarque que le connexionnisme, travail du lien de représentation, de pensée et de parole, constitue « une opération transformatrice » qui s'effectue sous l'effet d'une interprétation de la réalité qui devient réalité psychique. Interpréter, ajoute-t-il c'est « créer de nouveaux liens » (*Id*, 19). Marty fait bien la corrélation entre travail du lien et interprétation. Tout comme l'opération de transformation de Benghozi ou Le Roy à propos des réseaux, ou le travail de symbolisation proposé par Pinel pour des équipes instituées, ont bien à voir avec la capacité interprétative. La traversée adolescente est un temps du travail du lien qui ne fonctionne qu'à condition qu'elle y rencontre des interprétations nouvelles, renouvelées pourrions-nous dire.

Anzieu dans un article de 1975 discute les théories de la communication de Bateson et Watzlawick, particulièrement le concept de *double bind* (double lien, double contrainte), souvent utilisé en France dans le sens d'injonction paradoxale. Même s'il reconnaît la limite d'une approche trop centrée sur le système informationnel et le déni qu'elle opère des dimensions pulsionnelles dans la relation (entre autres concernant la pulsion de mort), il essaie d'en tirer parti dans une perspective psychanalytique. Pour Anzieu, l'approche analytique a ses paradoxes dans la cure des patients aux prises avec une double contrainte. Elle nécessite selon lui la prise en compte de la relation transférentielle paradoxale (2007, 54-55). Anzieu en arrive à proposer la notion de transfert paradoxal, qu'il distingue d'un transfert dans la névrose marqué par le conflit névrotique et l'apparition d'un symptôme de résolution provisoire des éléments en conflit. « Dans la névrose la solution est un symptôme, qui satisfait partiellement ou symboliquement l'une et l'autre des injonctions. Il s'agit là d'une logique de l'ambivalence et de la formation

du compromis. Différente est la logique du paradoxe. Les deux énoncés antagonistes opèrent successivement et non simultanément » (*id.*, 45). Anzieu invite à revisiter l'étude des processus secondaires, en tant qu'ils sont articulés spécifiquement aux processus primaires. Pour Anzieu la double contrainte s'instaure avec un démenti, une négation / un brouillage de la vérité au bénéfice d'une injonction. « La relation paradoxale entre la mère (ou le père) et l'enfant est symétrique inversée par rapport au stade décrit par Winnicott comme celui des phénomènes transitionnels et de l'illusion et où s'établissent un lien de confiance entre la mère, le moi, et le monde, et une possibilité d'établir par la pensée des correspondances entre réalité extérieure et la réalité intérieure. Le paradoxe favorise au contraire la défiance et la coupure : il subvertit le sens de la vérité et de l'être du sujet. Je propose de définir la relation paradoxale comme l'illusion négative. » (*Id.*, 61).

La panne des interprétations est à entendre, dans cette situation paradoxale décrite par Anzieu, comme l'impossibilité de l'acte interprétatif dans un contexte de dédifférenciation. Ces adolescents ne claquent pas les portes des établissements. Ils même en place une modalité de conflictualisation/aconflictualisation spécifique en « restant là, tout en s'absentant », qu'ils ne supportent pas la distance et la séparation que génère un conflit. Du coup, plutôt que de quitter l'adulte, ils attaquent le lien. Ils restent et adoptent des attitudes déconcertantes et éprouvantes pour ces éducateurs. L'intervention menée à Ecole et Famille a laissé une question en suspens sur la fonction que pouvait justement tenir la concertation ou le travail de réseau : est-ce que le réseau n'empêche pas l'élaboration du conflit ? Les cicatrisations psychiques ou sociales nécessaires ? Permet-il un passage ou l'entrave-t-il ? Ces adolescents exportent psychiquement un certain nombre d'éléments conflictuels et les laissent au travail dans les équipes ou dans l'espace psychique de l'adulte. Cette empreinte adolescente chez l'adulte, cette façon de l'habiter renvoient à des processus bien connus du conflit psychotique tel qu'il est développé par Piera Aulagnier. Loin de moi l'idée qu'il s'agit là de la psychose, mais repérons des proximités dans les modalités relationnelles similaire : l'indifférenciation, la confusion. Sans forcément pathologiser le décrochage scolaire adolescent, il convient de dire qu'il crée une « psychotisation » de la relation envisagée à travers les processus de déliaison déjà nommés, mais aussi plus

généralement à travers des formes de remaniements permanents des frontières et le morçèlement du lien éducatif. En effet, deux indicateurs m'amènent à cette réflexion : la mésestime des jeunes et une recherche forte de reconnaissance dans le regard de l'autre, d'un côté, et l'incapacité à croire, à rêver, à porter le projet, de l'autre. Du coup, la notion de réseau ou de communauté éducative pourrait s'entendre comme ce qui refait lien, contenant, et sécurise. Il peut aussi défaire et répéter en miroir.

7.3.4 La fonction anaclitique et sémaphorique dans l'intervention clinique

Pour clore ce chapitre, je voudrais partager une réflexion sur ma posture au sein du dispositif qui n'est pas sans lien avec l'analyse clinique proposée du décrochage scolaire adolescent et de ses effets en négatif sur les équipages qui tentent un raccrochage scolaire. Lorsqu'il parle de la situation paradoxale dans la relation éducative, Anzieu dit à propos du contre-transfert paradoxal qu'il est « une réponse normale, nécessaire, à un transfert paradoxal », ce qui en ferait « l'indicateur privilégié de celui-ci » (*id.*, 54). Il me semble, en effet, avoir tenu une place très soutenante et étayante qu'il convient d'élucider au terme de ce travail. Je souhaiterais revenir sur une fonction que j'ai progressivement assumée dans l'intervention clinique auprès des équipages à Nice, Lyon ou Paris. Au chapitre 3, et en introduction de cette Partie, j'ai insisté sur la dimension malléable et mobile de mes interventions. C'est dans cette quête d'écoute, de comprendre, d'appréhender, que se tisse selon moi l'intervention clinique. Il me semble que ce sont les butées, mais aussi les saisissements soudains qui conduisent à un désir d'élucidation. Je veux dire par là que la clinique devient objet de recherche quand elle est happée ou rejetée dans ce qu'elle propose, mais aussi quand elle est convoquée à « intervenir ». Chacun de ces événements aiguise l'écoute du clinicien et son attention, il sollicite le travail de la pensée, mais aussi une autre dimension de l'intervention : sa part de créativité et de réactivité.

Comme je l'ai dit déjà, au fil de la recherche, je n'étais plus dans la perspective de chercher à comprendre les adolescents décrocheurs, mais de repérer les processus à l'œuvre au sein même des équipes. Cela n'a pas toujours été un choix, mais plutôt une nécessité ou un positionnement empirique, parce qu'engagé

dans un travail je prenais conscience de décrochages, d'absentéismes et d'impossibilité de penser les ratages des professionnels. L'écoute flottante ne veut pas dire molle et immobile. Les dispositifs d'intervention ont été des *échafaudages* cherchant à soutenir un travail mutatif au sein du travail de pensée groupale. Pour Anzieu, il faut prendre en compte la structure paradoxale, comme paradoxe agi. Il propose dans la cure « de transformer en paradoxe pensé et verbalisé puis de démonter dans ce paradoxe l'indication particulière d'un processus primaire (l'envie destructrice) avec un processus secondaire (un dilemme) » (*id.*, 65). Ce point doit être mis en perspective avec la conception dominante de l'analyse clinique des pratiques conçue comme une expérience de transitionnalité pour les participants (Blachard Laville, 2005).

Certains auteurs, cherchent à distinguer les modalités interprétatives et leur place dans le processus analytique. A ce titre, la notion d'interprétation-construction pourrait nous être utile pour essayer de comprendre cet enjeu récurrent de « construction » des pratiques dans les équipes éducatives et pédagogiques rencontrées. Le terme d'interprétation, selon Freud, « se rapporte à la façon dont (l'analyste) s'occupe d'un élément isolé du matériel, une idée incidente, un acte manqué, etc. Mais on peut parler de construction quand on présente à l'analysé une période oubliée de sa préhistoire » (2011). La notion de « construction » fait beaucoup débat dans le champ de l'intervention clinique, les intervenants ne souhaitant pas se situer du côté de l'expertise ou ne souhaitant pas boucher la question des processus inconscients à l'œuvre. J'ai moi-même été souvent mal à l'aise pour parler de mon travail d'intervention tant j'ai eu l'impression d'être en position d'engagement et de soutien des professionnels, plus que d'analyse au sens stricte. Dans mon travail, je n'ai pas eu l'impression d'être dans une écoute flottante passive, et restituant quelques constructions ou interprétations. Dans l'écriture des journaux ou de mes carnets de recherche, j'ai parfois employé un « nous » pour parler des réflexions communes, ou de ces moments d'engagement dans le groupe. J'ai été aussi actif dans la pensée, dans l'élaboration et dans la (dé)construction des pratiques éducatives. Pierre Delion articule dans sa réflexion sur le soin en institution les concepts de fonction phorique, sémaphorique et métaphorique. Il développe l'idée selon laquelle « les systèmes de soins qui ont été mis au point pour accueillir les bébés, les enfants et les adolescents qui ont manqué

de fonction phorique dans leurs interactions précoces, souvent malgré eux, tout enfermés qu'ils sont souvent dans l'auto-agrippement à leurs colères vaines, à leurs récriminations infécondes, ou à leurs impasses intersubjectives, doivent être pensés à l'aune de ce manque fondamental chez eux » (Delion, 2016, 1). Reprenant Oury, Delion pense qu'il revient aux institutions de proposer des « praticables » (Oury, 1983) comme « cadre phorique sur lesquels vont venir se jouer les autres fonctions sémaphoriques et métaphoriques » (*id.*, 1). La fonction phorique est concrétisée par les éléments porteurs de l'institution (temps, espaces, activités, etc.). Delion articule cette première fonction, à deux autres : la fonction sémaphorique et la fonction métaphorique. La fonction sémaphorique se situe du côté de la présence psychique : « mettre son appareil psychique de soignant à la disposition de cette souffrance qui s'y exprime de différentes manières » (*id.*, 1). C'est selon lui une façon d'offrir une prise ou une « possibilisation » au processus transférentiel qui cherche à se déployer dans l'institution. Dans l'introduction du livre de Marion Milner (2008, 10), Pierre Delion situe le travail analytique du côté de l'articulation entre une fonction sémaphorique « réceptacle psychique de leurs signes de souffrance psychique, dépositaire de leurs éléments représentationnels basiques déconstruits » à la fonction métaphorique « articulation narrative comme hypothèse de reconstruction » (*id.*, 10). Delion fait appel ici à la fonction contenante (fonction alpha maternelle chez Bion) des équipes soignantes, comme « appareil collectif à penser » (2016, 1).

Cette fonction contenante est souvent mobilisée par les cliniciens qui conduisent des groupes d'analyse des pratiques professionnelles. Antoine Kattar articule cette capacité contenante du clinicien, et celle nécessaire pour les professionnels engagés auprès des adolescents. Selon lui, cet engagement éducatif « implique un travail sur leur posture intérieure pour pouvoir assurer à la fois une fonction accueillante et contenante ainsi qu'une position de fermeté pour tenir un cadre qui soit à même de construire un espace « suffisamment bon » pour la transmission des savoirs, l'expérience de l'apprentissage et celle d'autonomisation ». Kattar soutient l'idée que les groupes d'analyse de la pratique ont pour effet de « professionnaliser » les participants en « leur permettant de désimbriquer les ressorts de leur action, issus de leur histoire personnelle, de leurs intentions professionnelles » (2011b, 299). Je reprends à mon compte cette

conceptualisation tant elle s'articule à celles, déjà développées plus haut, de la mésinscription chez Henri, des failles des mailles généalogiques chez Benghozi et du travail pubertaire chez Gutton. Dans tous les cas, l'environnement est ici sollicité pour permettre de recevoir, de transformer et d'accompagner ce que Gutton nomme le « potentiel mutatif » de l'adolescent. Il me semble que cet étayage nécessaire au sein des équipages qui veulent faire face au négatif à l'œuvre dans les réarrimages scolaire, peut donc s'entendre comme l'exercice d'une fonction phorique au sein des dispositifs, par la permanence et la continuité du dispositif et de sa matérialité. Le journal ou les autres productions peuvent y contribuer, comme possibilité d'arrimage et « possibilisation » de l'élaboration de l'étrangement formulable, de la souffrance, voire de l'indicible. Cette fonction métaphorique souvent travaillée par les tenants de l'analyse des pratiques, s'appuie sur la théorisation bionnienne de l'alphabétisation. Elle consiste à l'élaboration et la transformation des éléments bêta et correspond d'une certaine manière, à ce que j'ai pu nommer à plusieurs reprises : le répondant.

Il me que l'on peut identifier une fonction importante à ce répondant, moins élaborée par les cliniciens en Sciences de l'Education, celle de la construction anaclitique, qui nous renverra à cette confusion que le « clinicien n'est pas celui qui donne des recettes ». Certes, mais il peut tenir, me semble-t-il une fonction importante pour que le praticien puisse élaborer ses pratiques. J'ai choisi de nommer cette fonction de soutien la construction anaclitique, en référence au terme utilisé par Spitz pour qualifier le point d'appui de l'enfant sur la mère. Ce terme grec *ana-klinein* signifie « s'appuyer contre ». Cette construction anaclitique est très proche de ce que Delion semble nommer fonction sémaphorique. M'appuyant sur les théories freudiennes de l'étayage (Freud, 1905, 1914), j'utiliserai ici le terme d'anaclitique pour traduire le soutien narcissique et le point d'appui du processus de pensée afin de dépasser les aléas des processus primaires. J'ai aussi été en position d'étayage, pour construire des pratiques, des coopérations, permettre le travail de lien au sein des équipes. Soutenir, parce que, je crois l'avoir suffisamment dit, le décrochage génère des processus de déliaison qui attaquent fortement les personnes dans leurs identifications professionnelles, mais aussi dans leurs liens groupaux. Soutien narcissique tout d'abord, pour ne pas laisser se déployer la « moulinette à

angoisse », au risque de voir apparaître différentes modalités des résolutions défensives, que l'on pourrait considérer comme défensives.

Sans vouloir être trop binaire ou schématique, il me semble important de repérer cette tendance à un travail de pensée autocentrée. Attitude qui constitue une entrave récurrente dans les équipes que j'ai pu rencontrer. Ce travail de pensée autocentrée présente un autre aspect c'est qu'il est destructeur. La première modalité de résolution défensive est du côté des processus autodestructeurs, comme celui que j'ai qualifié d'identifications merdiques au chapitre 6. Au fil de ma recherche, un élément m'a frappé dans ma clinique d'intervention : les professionnels s'interrogent beaucoup sur eux-mêmes, leurs équipes, leurs institutions et sur leurs outillages. Ils s'interrogent plus qu'ils n'interrogent la rencontre avec les adolescents ou qu'ils ne cherchent à élaborer des hypothèses sur les problématiques rencontrées.

Une autre résolution défensive, moins repérable a priori, serait constituées par un repli sur des pratiques normatives. Il y a aujourd'hui un paradigme professionnel normatif et prescriptif pour penser la relation éducative ou la relation d'accompagnement qui, par une batterie de discours et de prescriptions de pratiques, permet de dénier les effets de la rencontre avec les adolescents. Je pourrais reprendre à partir de chacune de mes interventions sur le terrain, la manière dont, à l'occasion du travail dans ces dispositifs éducatifs aux intersections entre la famille, l'école et l'adolescent, les professionnels se questionnent sur leurs identités professionnelles et doivent en passer par une hybridation des savoir-faire. Cette question est apparue à travers la thématique de la défiguration et de l'identité « bi » (formation initiale / fonction de PRE) présente au démarrage du groupe de travail avec les P.R.E. Je pourrais aussi reprendre les entretiens avec les enseignants de la classe relais de Nice qui ont montré comment ils ont pu glisser de leur fonction pédagogique ou didactique, vers d'autres positions. Il ne s'agit pas tant, et pas seulement, du rapport transférentiel de ces adultes aux adolescents.

En réaction à cette négativité, une troisième résolution défensive, plus collective cette fois : la groupalité générée par le dispositif pédagogique peut devenir, faute d'avoir été pensée et contenue, une véritable *dynamite* de groupe au

sens où elle chaque rencontre, chaque désaccord, peuvent contenir de l'attaque du lien et une potentielle destructivité. Les membres des équipages courent d'ailleurs le risque de se liguer pour trouver, de manière défensive, un équilibre face au morcèlement qu'ils ressentent. Cette « ligue » peut se faire autour d'un projet pédagogique idéalisé afin de constituer une représentation de groupe en adéquation avec ce que devrait être ce dispositif pédagogique. Elle peut aussi se manifester dans les réactions de rejet à l'endroit d'adolescents décrocheurs qui n'auraient pas su saisir la chance offerte dans le dispositif d'accompagnement. L'équipe pédagogique trouve alors son unité apparente contre ces adolescents. Ce processus s'est fortement révélé dans les dispositifs relais (cf. chapitre 6), mais d'une certaine manière peut aussi émerger dans les pratiques de réseau. Là encore Caroline Le Roy nous est utile pour parler du réseau comme co-défensif. Les référents PRE et les intervenants de l'association Ecole et Famille, en même temps qu'ils permettent ce travail pouvaient venir questionner ces alliances défensives, et être vécus comme « effractant ».

Dans mon travail de recherche, d'écriture, d'élaboration il m'a semblé opportun d'entendre la demande de construction chez les praticiens. Le travail mené a été, parfois, en deçà du travail interprétatif. Les ateliers coopératifs de recherche ou ateliers d'analyse de la pratique, n'ont pas été exclusivement centrés sur les modalités des investissements relationnels à l'égard des adolescents, ni même si sur la tourmente de ces adolescents. Il a fallu en passer par une demande récurrente de « construction de pratiques », sans que cela ne soit forcément demande de recette. Dans cet étayage qu'a pu représenter le dispositif d'intervention, il a fallu réintroduire des modalités et des objets de travail qui ne prennent pas la relation transférentielle aux adolescents de front, mais au contraire qui puissent la permettre et la rendre pensable. Kattar, reprenant les théories de l'adolescence de Mâle et de Gutton, amène cette idée de « l'accroche », fort intéressante au regard d'un adolescent dont on dit qu'il décroche (Kattar, 2011b, 299). Travailler à partir des pratiques éducatives et des fabrications pédagogiques est pour moi une manière de penser les médiations qui sous-tendent la rencontre ou la non-rencontre avec les adolescents. Cette modalité de travail soutient cette possible rencontre, rend présent l'adolescent et ouvre la « possibilisation du transfert » (Delion, 2016). Pour Delion, la fonction phorique est, pour lui, « une

sorte de philosophie du soin qui consiste à accueillir l'autre et à la porter tout le temps nécessaire, jusqu'à ce qu'il puisse se porter lui-même, physiquement et psychiquement. Ce qui implique une capacité à assumer la séparation de part et d'autre le moment venu, lorsqu'une séparation est envisageable » (2016, 1). Voilà bien une capacité défaillante dans les équipages rencontrés et que par ma position de clinicien-chercheur j'ai eu à soutenir.

CONCLUSION

« ET ALORS, MAINTENANT, ON FAIT QUOI ? »

Très récemment, j'ai été invité à une journée d'étude sur les déscolarisation adolescentes et à l'issue de ma communication une pédopsychiatre m'a donné un conseil : « *pour votre soutenance de thèse clarifier de quelle place vous parlez ! Celle de l'éducateur ou celle du chercheur ?* ». Cette remarque fait écho aux annotations de ma directrice de thèse, parfois trouvées sur mes ébauches de texte : « *est-ce l'éducateur qui parle ? Le chercheur ? De quelle place parlez-vous ?* ». Une question épistémologique travaille, en effet, en permanence ma démarche de recherche, mes interventions et mes analyses : de quelle place sont-elles conduites ? De praticien ou de chercheur ? Ma première charge de cours à l'université était un enseignement sur l'observation. J'affectionnais particulièrement le texte *Du praticien qui devient chercheur* de Ruth Canter Khon (2001). Je crois l'avoir enseigné aux étudiants avec une certaine passion tant il me rejoignait dans cette initiation à la recherche. Ce texte faisait écho à mes propres tensions internes et aux enjeux de faire de la recherche à partir des pratiques professionnelles. Dans le cadre des formations en Master ou d'autres cursus de formation professionnelle, la recherche est mobilisée pour sa rigueur méthodologique et les modalités de distanciation qu'elle préconise. Elle a une visée formative. Ces questions se sont apaisées, clarifiées et dialectisées au fil de mes interventions et de ma recherche. Je me dis aujourd'hui, au terme d'un parcours doctoral, que la question n'est pas tant le praticien qui devient chercheur, mais celui qui décide de le rester. Dans mon cas, la recherche est devenue elle-même une pratique. C'est un peu comme la position analytique, me semble-t-il. Je peux attester d'un parcours de formation et d'une certaine manière d'une forme de professionnalisation de ma posture de chercheur en Sciences de l'Education. Il n'en demeure pas moins que c'est une question complexe tant ma démarche réflexive s'appuie sur une clinique éducative qui fait place au chercher et à l'entreprendre. Ce sont bien les aléas concrets de la rencontre avec des adolescents décrocheurs à Argenteuil (95), les impasses de la relation d'accompagnement et mon désir de dépasser ces ratages qui ont été les moteurs de mes premières recherches. Il y a là, je crois, un trait de mon rapport au savoir et de ce qui constitue mon désir de chercheur.

Je peux revenir sur ce travail de neuf années par une autre fenêtre : celle des places à partir desquelles j'ai mené cette recherche et j'ai pu penser cette question de la relation éducative en souffrance et de la mésinscription adolescente. Doctorant depuis 9 ans, j'ai effectué ma thèse tout en étant engagé par ailleurs dans des activités professionnelles liées à l'éducation, la formation et l'intervention. J'ai tout d'abord mené ce travail doctoral dans le cadre d'une convention CIFRE où j'exerçais comme formateur et chargé de projet dans le réseau des Maisons Don Bosco. J'ai ensuite obtenu un poste d'ATER dans un IUT Carrières Sociales. J'enseignais, alors auprès d'étudiants qui se destinaient à devenir éducateurs. En 2013, j'ai accepté de prendre la direction de l'association que j'avais quittée quelques années auparavant. Comment ne pas percevoir dans mon style cette façon de penser à partir de la pratique ? La mienne, celle des autres, celle qui se donne à fabriquer, défabriquer, penser, inventer, analyser. C'est peut-être ce qui m'a rendu vivant et c'est cette tension vivante que je souhaite partager.

Pour conclure, il nous faut refaire un tour, encore. Il nous faut regarder le chemin parcouru et y saisir autre chose que des recettes. Mon hypothèse de départ était celle d'une méprise : méprise sur l'interprétation du décrochage scolaire, méprise sur la manière d'y répondre dans le champ éducatif. Je me suis engagé sur les terrains de l'intervention à partir de cette idée d'une mésinterprétation tant dans le champ de la théorisation que je trouve redondante, que dans le champ des pratiques éducatives et pédagogiques. Il m'a fallu aborder des travaux qui paradoxalement m'ont assez peu servi comme outils d'analyse ou de théorisation de mes propres matériaux issus des interventions. Cet état de la question m'a conduit, dans un premier temps, à repérer les cadres ordinaires d'analyse réflexive qui m'étaient familiers dans le champ professionnel, et m'a aidé à m'en dépendre. Dans un second temps, les repérages théoriques ont trouvé une forme de validation par les interventions que j'ai menées. Dans un troisième temps logique, celui de l'après-coup des interventions, je me suis distancié de ces productions scientifiques pour appuyer ma propre réflexion sur l'analyse clinique de mes interventions. Au fond la liberté que j'ai pu prendre par rapport à mes préoccupations méthodologiques du démarrage de la thèse et la fonction de répondant que j'ai tenu auprès des équipages ont marqué une rupture avec ma question de départ. L'écriture de cette thèse a demandé que je puisse me « dépendre », à plusieurs niveaux, pour

proposer une autre lecture du décrochage, réarticulée à la question de la relation éducative en souffrance. Jeanne Favret Saada (1977, 1981) dépeint fortement cette prise au terrain comme chercheur, tout en montrant la déprise nécessaire pour le troisième temps de l'écriture et de l'analyse. Cela a été une expérience en soi. Il a fallu dans un troisième temps long et fastidieux repasser au crible cette question de départ. Il m'a fallu prendre conscience de cette difficile déprise du terrain, de ses contingences et des questions qui appartenaient à ceux que j'avais rencontrés et accompagnés dans l'intervention. Si je me suis engagé avec enthousiasme et conviction dans cette recherche, j'ai dû en chemin réélaborer ce qui justement se présentait non pas comme vivant et soutenant, mais bien comme son négatif. Au terme de ce travail, est-il encore nécessaire de nommer les pas de côté que j'ai dû faire : se déprendre de la redondance théorique, se déprendre de l'effervescence pédagogique, se déprendre du désir de réponses (que je distingue du désir de répondre).

Je me souviens de cette veille de rentrée des classes. C'était ma première rencontre avec une équipe de professionnels dans le cadre de mon travail de thèse. Ils étaient enthousiastes et motivés. C'était aussi la veille de l'ouverture de l'établissement, et du démarrage de ce projet innovant, qui allait faire place à des jeunes qui habituellement décrochent. Je me souviens assez clairement de ces deux heures de travail pour penser l'espace d'analyse des pratiques que j'allais conduire auprès des enseignants d'une classe relais. Je souhaitais leur permettre de penser la rencontre avec leurs élèves, adolescents repérés en décrochage scolaire. Le décrochage scolaire était abordé, comme j'ai pu le montrer au Chapitre 1, à travers la fenêtre de l'échec et de la difficulté scolaire. Répondant à une préoccupation majeure de l'Education Nationale, cet établissement cherchait à ouvrir un espace à ces adolescents vécus comme désaffiliés et hors-les-murs. Cette classe relais naissante était au cœur des discussions éducatives et faisait lien entre des acteurs de la Protection de l'Enfance et de l'Education Nationale. Le Chapitre 2 aborde cette notion de désaffiliation scolaire et la manière dont ces désaffiliés réaffilient des acteurs constituant ainsi ce que j'ai appelé les territoires imaginaires de l'éducation.

Je m'en souviens d'autant plus qu'à l'issue de cette séance de travail, une enseignante, un peu agacée je crois par ces échanges sur le dispositif et ses cadres, m'avait demandé : « Et alors, maintenant, on fait quoi ? ». J'imagine quelques collègues rodés à conduire ce type de groupes d'analyse des pratiques lui répondre : « on n'est pas là pour donner des recettes ». De mon côté, j'avais bien quelques petits tuyaux à proposer. A force de côtoyer les enseignants et éducateurs inventifs j'avais dans ma besace quelques outils pédagogiques ou savoir-faire professionnels. Car la question du décrochage scolaire appelle, comme je l'ai montré au Chapitre 3, une effervescence d'outils et de dispositifs. Dans la diversité de ces dispositifs internes, externes ou hybrides, j'ai progressivement cherché à construire mon répondant tant du côté de l'intervention que de la recherche (Chapitre 3).

Mais au fond la question n'était pas pour moi de savoir si j'allais céder à cette demande de recettes ou non. J'avais, en fait, été saisi peut-être même un peu angoissé par la question tant elle révélait un point aveugle pour moi. En repartant, je me disais qu'eux aussi devaient être angoissés. Je n'y avais pas été suffisamment attentif en calant cette date juste avant la rentrée. Mon point aveugle c'était précisément que ce projet présenté comme innovant, et qui enthousiasmait autant les professionnels n'avait pas de définition concrète. Il y avait des mots clefs et des éléments de projets qui faisaient illusion groupale. J'ai pu montrer au Chapitre 1 et au Chapitre 2, comment les théories sociologiques sur l'école et celles sur la désaffiliation, pouvaient s'épuiser à répondre de cette « factorisation » du décrochage scolaire. J'avais été saisi par le fait qu'ils étaient accrochés à quelques signifiants : « classe relais », « innovation » et « décrocheurs », mais qu'ils ne pouvaient s'appuyer pour démarrer l'année sur aucun référentiel collectif et institutionnel. Chacun venait avec son désir et son idée de ce que ce nouveau travail d'équipe, en interne et inter-institutionnel, pourrait être. Il y avait bien quelques outils de travail et quelques partenariats pressentis, mais tout ça semblait en miette et ne rien indiquer concrètement quant à sa mise en œuvre. La rentrée était prévue le lendemain, et pourtant rien n'était prêt.

En concluant cette thèse, je me rappelle aussi Marie-Laure, enseignante dans un autre dispositif, qui avait passé son été à faire de la préparation de cours et à penser sa didactique. Lors de l'entretien, elle m'avait amené des classeurs entiers

comme pour valider leur pertinence pédagogique. Au fil de ses interventions en classe, elle s'est cognée au réel de la rencontre, et sa préparation de cours, imaginée pour soutenir les adolescents en difficulté, est devenue un miroir brisé lui renvoyant ce « brouillon » dont elle parlera si souvent. Elle comparera cette situation de classe à une « co-location qui tourne mal ». Elle m'avait demandé ce que j'aurais fait à sa place. Je n'avais pas vraiment répondu. Je pense aussi à Fabienne, professionnelle à l'association Ecole et Famille, que j'ai accompagnée à plusieurs séances dans des collèges. Chaque fois, Fabienne animait des espaces de concertation autour de décrochages adolescents. Lors d'un atelier au collège LJCP, après plusieurs séances, seulement deux professeurs sur une douzaine étaient présents. Au-delà des imbroglios institutionnels, et des difficultés de communication dans l'établissement, les deux enseignants peinent à transmettre le message : « ils ne sont pas venus, ils n'y croient plus ». Ils expliquent que ces séances de travail les soutiennent sur le moment et qu'ils sont heureux d'avoir pu penser les situations, et se concerter. Seulement, dans l'après coup, ils ne savent pas quoi en faire de ces échanges.

A chaque fois, cette question : « Et maintenant on fait quoi ? ». Si lors de la mise en place et de la conduite des interventions j'ai laissé de côté cette question provisoirement, elle est revenue en boomerang au moment de clore les dispositifs par l'écriture et la restitution. Et je la vois venir cette question pratique et concrète de tous ceux qui ont partagé un bout de chemin de ce travail de thèse : « Et alors, ce travail tu vas en faire quoi concrètement ? ». Elle m'est adressée aussi à l'endroit de ma fonction de directeur d'une association, qui depuis maintenant 20 ans travaille auprès d'adolescents en difficultés. Cette thèse a duré plus de 8 ans, elle doit bien contenir une solution face à une problématique qui mobilise et qui prend aux tripes parents et professionnels. J'ai bien développé quelques trouvailles et savoir-faire au fil des interventions et des « recherches avec » mais cela ne réussira pas à combler cette demande sans fin du « maintenant, on fait quoi ? ». La route a été longue pour mener les dispositifs d'intervention, écrire cette thèse, pouvoir accepter de la clore, et la déposer. Tout un chacun pense que c'est une joie de le faire. Certes, mais à cet endroit, je dois reconnaître un point commun avec les adolescents dont il a été question dans ce travail. Ce travail doctoral a duré. Il n'est pas resté dans les cadres administratifs et le travail d'écriture a été aux prises avec quelque chose d'une

inhibition. Il serait assez aisé pour moi de faire quelques liens entre cette étape de la thèse et mon propre travail subjectif. Au-delà d'être un exercice universitaire de recherche et un parcours formatif, l'exercice de la thèse représente un passage social et psychique pour l'enfant breton fils d'ouvrier que je suis. Lors d'un colloque organisé par Formiris à Vienne en mai 2011, Jean-Marie Petitclerc décida de clore la journée sur le décrochage scolaire à partir de la parabole de l'enfant prodigue. Cette parabole était adressée à une assemblée venant principalement de l'enseignement catholique et ne me surprenait pas de la part de celui qui déjà avait pu penser la question de l'accompagnement des jeunes en difficulté à partir du texte d'Emmaüs (Petitclerc, 2006). Je dois dire que cette conclusion fut pour moi intrigante. Lorsqu'il présenta cette parabole de l'enfant prodigue, il interrogea le retour des adolescents décrocheurs : « Le père s'est préparé au retour de son enfant ». Il est accueilli à bras ouverts, il ne fait pas l'objet d'un retour de l'agressivité ou des représailles d'avoir vécu son chemin. Le frère aîné lui en miroir ne supporte pas sa présence. Le retour n'est pas sans risque et n'est pas un happy end. Il est un défi au changement et à l'adaptation à l'enfant qui revient adolescent. Bien sûr l'intervenant qui clôturait ne savait pas qu'il revenait sur un texte qui m'avait amené sur le divan à un long et difficile travail. J'avais depuis longtemps, malgré des années de catéchisme et un parcours de religieux, toujours entendu « enfant prodige ». Et cet écart entre l'enfant prodige qui cherche à exister par lui-même et à briller sans compter sur les autres, et l'enfant prodigue qui dépense tout et se retrouve à manger les patates des cochons, avait ouvert, on peut facilement l'imaginer une voix à l'analyse sur la question du Père et de la dette.

Cette parabole rejoint un autre temps de travail qui s'est entamé à Strasbourg avec Serge Lesourd, Laurence Gavarini et leurs doctorants respectifs dans une réunion de travail autour d'une recherche ANR (recherche à laquelle je n'avais pas participé). Ces échanges en vue de la préparation d'un colloque m'amènèrent sur les mêmes chemins de la question œdipienne et particulièrement de la question paternelle. J'entrepris de revenir sur Œdipe, le complexe d'Œdipe et sur les travaux autour de cette question. La lecture de Marie Balmary, *l'Homme aux statues* ouvrit cette période de travail, ainsi que le livre sous la direction de Kaes, *Le complexe d'Œdipe* aux éditions Tchou. Pour la petite histoire, de retour d'un week-end en famille, je perdis cet ouvrage dans le train. Cette perte me montra à

nouveau comme cette question paternelle était centrale pour moi dans mes décrochages et mes difficultés subjectives à accrocher ou à m'inscrire. Il y a eu maintes occasions de décrocher. L'enfant issu d'une famille modeste, et il faut le dire plutôt chaotique, peine à clore, déposer ou finir. Autant de verbe qui nomment un passage, point d'achoppement partagé avec ces adolescents parlés par les éducateurs dans les séances, ou avec ces équipes prises dans des processus en miroir. Processus inversé de ce que fut le combat d'Antigone d'enterrer son frère, il y a eu pour moi une peur que quelque chose ne meurt : la place de « fils de » ou celle d'enfant de la galère. C'est l'endroit commun d'ailleurs entre ces adolescents décrocheurs et mon histoire : l'évitement de quitter et de « clore vraiment » en restant un peu dedans, un peu dehors. Soutenir sa thèse, raisonnerait avec soutenir sa parole, son désir et une existence qui ne soit plus articulée à cette histoire-là qui m'avait fait « combattant ». La réflexivité et la recherche a été conduite jusqu'au dernier point de l'écriture, tant elle a été à l'écoute de cette butée.

Force est de reconnaître, comme je l'ai dit au Chapitre 7, que le décrochage nomme ce moment de l'entrée en adolescence où le sujet quitte l'infantile, et se débrouille avec la castration infligée par le pubertaire. Dans l'après coup élaboratif des interventions, le repérage théorique proposé dans ce même Chapitre, entre vide de contenant et vide de contenu, permet d'aborder autrement le décrochage scolaire adolescent. Les configurations institutionnelles et, si l'on n'y fait pas attention, les dispositifs de recherche-intervention, peuvent surdéterminer le phénomène de mésinscription tel que décrit par Henri. Le chercheur quand il pense ses dispositifs de recherche et la manière dont il va recueillir très concrètement des paroles, des observations, des données pour la recherche se pose la question : où et comment chercher ? La question du lieu où développer son dispositif est ici centrale. Concernant le décrochage scolaire, le lieu école est indiqué en même temps qu'il est faussé. La figure du décrocheur est souvent accolée à l'image de celui qui s'absente de l'école, et refuse la relation. Cette désignation de décrocheur scolaire prescrit une place à l'adolescent, comme au chercheur qui risque de localiser sa problématique. Par ailleurs, elle enferme l'adolescent dans une injonction paradoxale qui le renvoie à la scolarité dont il a souhaité partir, et qui ne lui permet pas d'autre inscription, là où l'on peut penser qu'il est en demande. Aussi, le questionnement du chercheur avide de comprendre le décrochage scolaire, « où et

comment chercher ? », résonne avec la question du sujet adolescent en décrochage peut-être lui aussi en quête d'inscription. Pour l'adolescent, l'enjeu est en effet sa quête d'un lieu de parole et de l'expression de son désir.

Je peux désormais dire que le décrochage se définit par une forme de mise à l'épreuve du lien éducatif. Il se caractérise par des phénomènes de répétitions homologues qui convoquent fortement les dynamiques d'équipe et bousculent les dynamiques institutionnelles. C'est la raison pour laquelle nous pourrions qualifier le décrochage de travail paradoxal du lien éducatif. Dans les situations évoquées lors des séances, il m'a semblé que les participants ne prenaient pas conscience que ces éclairages nouveaux, envisageant les enfants et adolescents décrocheurs comme engagés dans un travail du lien éducatif, venaient bousculer la manière dont ces enfants sont ordinairement pensés, interprétés par leurs éducateurs et enseignants. Finalement, en tissant des liens entre partenaires, les référents PRE déplaçaient leur regard et la parole sur l'enfant. Les contributions des référents PRE dans les espaces de concertation pouvaient être accueilli violemment ou froidement. Elles participaient d'une sorte de retour du refoulé ou de réinvasion de ce qui avait été mis au dehors par commodité économique. Nous touchons là à une fonction du réseau qui serait celui du « co-refoulement » (Leroy, 2008). Lors de ces concertations l'alliance recherchée par certains partenaires avec la référente PRE ne serait plus une alliance autour et dans l'intérêt de l'enfant, mais une alliance dénégative (Kaës, 2009), fondant le lien sur la négation d'éléments de haine, de mort ou de destruction.

C'est la raison pour laquelle le décrochage scolaire ne peut s'aborder sans regarder plus précisément les impasses de la relation éducative adultes-adolescents, institutions-adolescents. Pour le chercheur, il s'agit de ne pas se faire prendre au jeu de l'*évidance* du décrochage. Ces dynamiques « évidantes » repérées dans les équipages ne peuvent être selon moi analysées comme seul contre-transfert des professionnels à l'endroit d'adolescents malmenant. J'ai pu montrer que les pratiques éducatives des équipes ou des réseaux dans les dispositifs à destination d'enfants et d'adolescents décrocheurs, sont aux prises avec des processus de déliaison et « d'accroche en négatif ». Ces adolescents, bien qu'en décrochage, et semblant marqué un refus, recherchent des étayages pour s'inscrire ailleurs,

autrement. Je pense qu'il est nécessaire pour comprendre ces adolescents et pour les aider à dépasser les phénomènes de mésinscription, de réarticuler, et c'est le propre de l'approche clinique, ce travail du négatif au sein des équipages, au travail adolescent en lui-même et à ses ratages.

BIBLIOGRAPHIE

- Agamben G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Rivage et Payot.
- Asdih, C. (2003). Le Décrochage scolaire des collégiens de milieux populaires : étapes, logiques et parcours. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, p.10.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Anzieu, D. (1994). *Le Penser. Moi-peau au Moi-pensant*. Paris : Dunod.
- Aulagnier, P. (2003). *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF (1975).
- Aulagnier, P. (2001), *Un interprète en quête de sens*, Paris : Petite Bibliothèque Payot (1986).
- Bachman, Green & Wirtanen (1971). *Dropping out: problem or symptom*. Ann Arbor : Institute for social research, University of Michigan.
- Bachman, J. G., O'Malley, P.M., & Johnston, J. (1978). *Adolescence to adulthood: Change and stability in the lives of young men*. Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan.
- Balas, G. (2012). *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale*. Fondation Jaurès.
- Barbier, R. (1977). *La Recherche-Action dans l'institution éducative*. Gauthier-Villars.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière - Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. in C. Moro et R. Rickenmann, *Situation éducative et significations*. De Boeck Université, Raisons éducatives, pp.197-220.
- Bautier, É. (2001). Note de synthèse : Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, pp.117-161.
- Bautier E., et al.. (2002a). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. Rapport de recherche pour la DPD / MEN
- Bautier, É. (2002b). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, 113/114, pp.41-54.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (Éd.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1998). L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». *Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2001). Rapport aux savoirs et travail d'écriture en Philosophie et en Sciences économiques et sociales. In B. Charlot (Éd.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos.

- Becker, H.S. (1985). *Outsiders*, Paris : Les éditions Métailié.
- Benghozi, P. (2012). Paradoxalité du pacte d'alliance... conjugal et remaillage réciproque des contenants généalogiques de couple et de famille. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 58, pp.105-120.
- Benghozi, P. (2007/1). Le lien de réseau. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de groupe*, 48, pp.163-167.
- Benghozi, P. (2007/2). Le leurre comme symptôme des contenants généalogiques troués. *Le Journal des psychologues*, 245, pp.35-40.
- Benghozi, P. (2005). *L'adolescence identité chrysalide*. Montréal : L'Harmattan (1999).
- Bergès-Bounes, M. (2010). La « clinique de l'hypothèse » selon Jean Bergès. *La revue lacanienne*, 7, (2), 105-110
- Bergès, J. (2002/1). Pourquoi cinq fois plus de garçons n'apprennent pas ? *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? in Journal français de Psychiatrie*, 15, pp.4-5.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Bessin, M.(2009), Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales*, 2009/6 n° 156, pp. 12-2.
- Bion, W.R (1982). Attaques contre les liens. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 25. Paris : Gallimard.
- Blais, M.C., Gauchet, M., Ottavi D. (2008), *Les conditions de l'éducation*, Editions Stock..
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*. Bruxelles : Deboeck.
- Bleger, J. (1979). *Psychanalyse du cadre psychanalytique. Crise, rupture et dépassement*, Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod.
- Bordet, J. (1998). *Les « jeunes de la cité »*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bouquet, B., Madelin, B. & Nivolle, P. (coord.). (2007). *Territoires et action sociale*. Logiques Sociales. Cahiers du Griot, Paris : L'Harmattan.
- Broccolicchi, S. (1998). Qui décroche ? in BLOCH M.C., GERDE B. (dir.), *Les lycéens décrocheurs*, Lyon : Chronique sociale.
- Broussal, D. (2018). *S'émanciper par les œuvres. Proposition pour la recherche-intervention*. Paris : L'Harmattan.
- Broussal, D. (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris: L'Harmattan.

- Casanova, R. & Vulbeau, A. (dir) (2008). *Adolescence. Entre défiance et méfiance*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Castel, R. (1990). Le roman de la désaffiliation : À propos de Tristan et Iseut. *Le Débat*, 61, (4), 155-167. doi:10.3917/deba.061.0155.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Chauveau, G. (2002). L'échec scolaire, Notice. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^{ème} édition, Nathan, pp : 312-315.
- Chauvenet, A. (2014), *Famille – Ecole-Cité. Pour une co-éducation démocratique*. Rennes : P.U.R.
- Ciconne, A. (1998), *L'Observation clinique*, Paris : Dunod.
- Coq, G. (1994). Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire, *Migrants-Formation*, 99, pp. 53-57.
- Costa-Lascoux, J. (2002), Malaise dans la scolarisation. *Rapport de recherche sur les processus de déscolarisation à Corbeil et Grigny*, Essonne, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Coum, D. (dir.) (2008). *Que veut dire être parent aujourd'hui ?* Paris : Erès.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges ; la sociologie de l'effet établissement*. Paris : PUF.
- Delion, P. (2016), La fonction phorique, article sur le site Ecole Belge de Psychanalyse : <https://bsp-ebp.be/2015/06/25/18-mars-2016-pierre-delion-la-fonction-phorique/>
- Delion, P. (2010), *Accueillir et soigner la souffrance psychique de la personne*, Paris : Dunod.
- Delion, P. (2000), *L'enfant autiste, le bébé et la sémiotique*, Paris : PUF, Le fil rouge.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Douat, E. (2011), *L'école buissonnière*, Paris : La Dispute.
- Douat, E. (2007). La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000. *Déviance et Société*, Vol. 31, 2, pp. 149-172.
- Douville O. (dir.) (2012), *Clinique psychanalytique de l'exclusion*, Paris : Dunod.
- Douville, O. (2008). *De l'adolescente errante. Variations sur les nons-lieux de nos modernités*, Nantes : PUF.
- Esterle-Hedibel, M. (2006), Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes, *Déviance et Société*, Vol. 30, pp : 41 à 65.

- Favret Saada, J. (1985), *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*, Bibliothèque des Sciences humaines, Paris : Gallimard (1977).
- Favret-Saada J. & J. Contreras (1981), *Corps pour corps. Enquête sur la sorcellerie dans le Bocage*, Paris : Éditions Gallimard.
- Forquin, J.C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 60.
- Freud, S. (1989). *Les théories sexuelles infantiles*. Paris : Gallimard (1908).
- Freud, S. (1986). *L'Inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Gallimard (1919).
- Freud, S. (2011), Construction en Analyse, dans *Résultats, idées, problèmes*, Paris, Puf (1937).
- Gavarini, L. (2017a). Revisiter les façons de voir et de visiter le décrochage scolaire, à l'occasion d'une enquête collaborative avec les partenaires éducatifs. Dans Monceau, G. *Enquêter ou intervenir. Effets de la recherche socio-clinique*. Paris : Editions Champ Social, 70-80.
- Gavarini, L. (2017b). Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique. Dans *Revue Cliopsy*, 17, 83-105.
- Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'Éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. Dans *Actes du Congrès de l'AREF 2013*, Université de Montpellier.
- Gavarini, L. (2010). Discours et pratiques déclaratives et performatives à propos de l'âge d'adolescence. *Le Télémaque*, 38, 41-56.
- Gavarini, L. (2009a). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole "autre". *Revue Cliopsy*, 1, 51-68.
- Gavarini L., Le Clère F., Maurin A. (2009b). Communication « Un jeu à trois : polyphonie et postures de cliniciens en analyse des pratiques », 3^{ème} colloque international d'actualité CLIOPSY (clinique d'orientation psychanalytiques en sciences de l'éducation), « L'analyse des pratiques : transmission, professionnalisation, recherche », Université Paris 5 - Nanterre, 20-21 novembre 2010.
- Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places. Revisiter la question de l'implication du chercheur. CD Rom Actes du Congrès de l'AREF, Strasbourg, Université Louis Pasteur.
- Gavarini, L. & Ottavi, D. (2006). De l'éthique professionnelle en formation et en recherche. *Recherche et formation*, 52. pp.5-11.
- Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfant*. Paris : Denoël.

Gavarini, L. (2003). L'Institution des sujets. Essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines. *L'Homme et la Société*, 147-148, pp : 71-93.

Garcia Gràcia (coord.), 2003, Abandonament escolar, desescolarització i desafecció, Finestra oberta 37, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Geay, B. & Meunier, A. (2003a). La déscolarisation en France, l'invention d'un problème social ?, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs, Maison des sciences de l'homme, 2.

Gehin, J.-P. (2003b). La construction sociale de la « déscolarisation ». in Geay, B. & Meunier, A. ss la dir., *La « Déscolarisation » en France : l'invention d'un « problème » social ?* Paris : Editions de l'association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs. Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs.

Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Erès.

Glasman D., Oeuvrard E. (2004), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.

Greco, P. (2013). Pédagogie. Les problèmes de l'éducation scolaire, *Encyclopedia Universalis* : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/pedagogie>

Green, A. (2013), Travail de négatif, notice 1086, Dans Mijolla, A. (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse: concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions*, Paris : Librairie Arthème Fayard.

Green, A. (2011). *Le travail du négatif*. Paris : Minuit.

Green, A. (2002). *La pensée clinique*. Paris : O. Jacob.

Gutton, P. (2006), La trace pubertaire, *Adolescence* 2006/4 (58), 787-796. DOI 10.3917/ado.058.0787

Hacking, I. (2002). *Les fous voyageurs*. Paris : Seuil.

Henri, A.- N. (2013a). Le migrant précaire comme objet mésinscrit, *Rhizome*, revue de l'Observatoire des pratiques en Santé Mentale et Précarité (ORSPERE-ONMSP), 48.

Henri, A.- N., Grimaud, L. (2013b). Objets mésinscrits, sujets mésinscrits. Regards croisés sur la pertinence du concept de mésinscription dans la pratique des ITEP. *Empan*, 92, p. 90-95.

Janosz M., Leblanc M., (1996), Pour une vision intégrative des facteurs liés à l'abandon scolaire, *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25,1,61-88.

Jacquinet-Delaunay, G. & Monnoyer L., coord. (1999). Le dispositif : entre usages et concepts. *Revue Hermès*, 25.

Kaes, R. (2015). Le Malêtre dans la culture de notre temps. Approche psychanalytique groupale. Dans Kaës, R. (dir.) *Crises et traumas à l'épreuve du temps, le travail psychique dans les groupes, les couples et les institutions*, 17-42, Paris : Dunod.

- Kaes, R. (2002). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.
- Kattar, A. (2016). *Adolescent dans un environnement incertain : une expérience libanaise*. Paris : L'Harmattan.
- Kattar, A. (2011a). De la formation-action à l'analyse clinique des pratiques professionnelles : une histoire d'offre, de demande et de résistances, in Guist-Ollivier, A.-C., Oualid, F., *Les groupes d'analyse des pratiques, Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 11, 149-160. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Kattar, A. (2011b). *La création adolescente sous l'emprise d'une double menace. Etude clinique des adolescents vivant au Liban*. Sous la direction de C. Blanchard-Laville, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation : Paris Ouest-La Défense-Nanterre.
- Kerroubi M., Garnier P., Monceau G. (2008). *Des parents dans l'école*. Toulouse : Erès.
- Kohn, R.-C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans Mackiewicz, M.-P. (Éd.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, 15-38, Paris : L'Harmattan.
- Lacan, J. (1994). *La relation d'objet. Livre Séminaire IV*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, J. (1984). *Les complexes familiaux*. Paris : Navarin.
- Lacan J. (2001), « Note sur l'enfant », *Autres écrits* : Paris, Seuil.
- Lahire, B. (2006). *L'homme pluriel –les ressorts de l'action*. Paris : éditions Hachette Littératures.
- Laing, R.D. (1980). *Soi et les autres*. Paris : Gallimard.
- Lamihi, A., Monceau, G., & Ardoino, J. (2002). *Institution et implication : l'œuvre de René Lourau*. Paris: Syllepse.
- Laurent, E. (1991). Institution du fantasme, fantasmes de l'institution. Texte établi à partir d'une conférence, Séminaire de Psychanalyse avec les enfants, 17 octobre 1991, ECF. <http://www.ch-freudien-be.org/>
- Le Clère, F. (2013). *Dessine-moi un PRE. Dessine-moi un référent PRE. Artisanat du lien et de l'accompagnement dans un Programme de réussite éducative*. Saint-Denis : Profession Banlieue.
- Le Clère, F. (2012). On dirait en vrai qu'on parle de Riad : une expérience de construction d'un réseau de réussite éducative. in *Penser, travailler ensemble. Désir d'équipe, désir d'éthique. Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, T85-86.
- Le Clère, F. (2010). Une défaite sans se battre : embrouilles et débrouilles d'adolescents déscolarisés. DanDujarrier M.-A. dir. *Travailleurs sociaux en Recherche-action* Paris : L'harmattan.

Le Roy, C. (2009). Les difficultés d'apprentissage et d'insertion aux marges de l'intégration psychique : un rapport à l'expérience et au savoir "agglutiné" ? *Cliopsy*, 2, pp.37-48.

Le Roy, C. (2008). Vers une clinique du cadre dans le domaine de la "formation-insertion". *Connexions*, 88, pp.205-219.

Le Roy, C. (2008). *La résurgence de phénomènes psychiques archaïques dans le champ de la « formation-insertion » : Contribution à une clinique du rapport au cadre pédagogique*. Sous la dir. Claudine Blanchard-Laville, Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation : Paris 10.

Lesourd, S. (2007). *La Construction adolescente*. Paris : Erès.

Lourau, R. (1988), *Le Journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*, Paris : Méridiens-Klienksieck.

Machard, L. (2003). *Les manquements à l'obligation scolaire*. Rapport remis à L. Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, X. Darcos, ministre délégué à l'enseignement scolaire, C. Jacob, ministre délégué à la famille.

Malena, C., Forster R. & Singh J. (2004). *Responsabilisation sociale. Introduction au concept et pratiques émergentes*. Social Développement Papers, 76.

Marcel, J.-F. (2016a). *Recherche-intervention par les sciences de l'éducation (La) : Accompagner le changement*. Dijon : Educagri Editions.

Marcel, J.-F. (2016b). Postface. In Rinaudo, J.-L., Tavignot, P. *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. Paris : L'Harmattan.

Martin C. (2003). *La parentalité en question*. Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille.

Marty, F. (dir.) (2002). *Le lien et quelques-uns de ses figures*. Publications de l'Université de Rouen.

Maurin, A. (2010). *Les couloirs de l'adolescence. Les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents*. Sous la direction de L. Gavarini, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation : Paris 8.

Ménes (2012), *L'enfant et le savoir, d'où vient le désir d'apprendre*. Paris : Seuil, 2012

Messika, F. (2010). *Recherche-action sur les parcours de réussite éducative dans sept villes de Seine-Saint-Denis*.
http://www.professionbanlieue.org/c_7_40_Publication_1271_0_Recherche_action_sur_les_parcours_de_reussite_educative_dans_7_villes_de_Seine_Saint_Denis_81_p_a_telecharger.html

Michard, P. (2005). *La thérapie contextuelle de Boszormenyi-Nagy: Une nouvelle figure de l'enfant dans le champ de la thérapie familiale*. Louvain-la-Neuve,

Belgique: De Boeck Supérieur.

Mijolla, A. de. (2013). *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions*. Paris : Librairie Arthème Fayard.

Millet, M. & Thin, D. (2003). La “déscolarisation” comme processus combinatoire. *VEI-Enjeux*, 132, p.4.

Millet, M. & Thin, D. (2003). Remarques provisoires sur les “ruptures scolaires” de collégiens de familles populaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36.

Millet, M. & Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée : Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, (4), 32-41.

Monceau, G. (2017). *Enquêter ou intervenir ? : effets de la recherche socio-clinique*. Nîmes : Champ Social Editions.

Monceau, G. (2012). *L'analyse institutionnelle des pratiques : une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris: L'Harmattan.

Monceau, G. (2005a), Pratiques enseignantes en classes relais : quelles interférences avec les pratiques ordinaires ? Dans Marcel J.-F., Piot T. (dir.). *Dans la classe et hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, 73-86, INRP.

Monceau, G. (2005b). Groupe classe et groupes dans la classe : Des enjeux politiques et pédagogiques. Dans *Au fil de la parole, des groupes pour dire*, 211-218. Toulouse : ERES.

Monceau, G. (2003). Pratiques socio-analytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme et la Société*, 147, 11-33.

Ottavi, D. (2009), *L'expérience quotidienne de l'enfant*, Yapaka.

Ottavi, D. (2008), *Qu'est-ce qu'apprendre ? Rapport au savoir et crise de la transmission*, Yapaka.

Oury, J. (1983), Transfert et espaces du dire, *L'inform. Psych.*, 59, 3.

Pain, J. (2010). Déscolariser le décrochage. *Les alliances éducatives*. Colloque AMSE. Monterrey.

Perrenoud, Ph. (1987). Le " go-between " : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. In Montandon, C. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang, 49-87, (2e éd. augmentée 1994).

Penot, B. (2013), Déni, notice 420, Dans Mijolla, A. (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, oeuvres, événements, institutions*, Paris : Librairie Arthème Fayard.

- Pinel, J.-P. (2002). Déliaison des liens et pathologies de l'acte à l'adolescence : les fonctions du cadre groupal et institutionnel dans les processus de reliaison. Dans Marty, F. (dir.) (2002). *Le lien et quelques-uns de ses figures*. Publications de l'Université de Rouen.
- Pinel, J.-P. (2001). Enseigner et éduquer en institution spécialisée : approche clinique des liens d'équipe. *Connexions*, 75, pp.141-152.
- Pirone, I. (2011), Le récit chez les adolescents en milieu scolaire : vers une clinique de la narrativité en éducation, [sous la dir. de] Laurence Gavarini, Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation : Paris 8.
- Pirone, I. ; Le Clère, F. (2011). Éclairages cliniques et philosophiques sur les pannes de la relation éducative entre adultes et adolescents. Communication au colloque CREF – Université Paris 10, *Crise et/en éducation*. Nanterre, 28-29 octobre 2011.
- Racamier, P.-C. (1993). *Le psychanalyste sans divan, La psychanalyse et les institutions de soins psychiatriques*. Paris : Payot.
- Rassial, J.-J. (1996). *Le passage adolescent. De la famille au lien social*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Rouchy, J.-C. (1997). Clinique du partenariat, *Education Permanente*. 131, pp.197-205.
- Rouchy, J.-C. (2006). La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 47.
- Rouchy (1988), *Le groupe, espace analytique : clinique et théorie*, Paris : Érès.
- Rouzel J. (2011). *Paroles d'éduc. L'éducation spécialisée au quotidien*. Toulouse : Erès.
- Sauret, M. J. (2005). *Psychanalyse et politique : huit questions de la psychanalyse au politique*. Toulouse : PUM.
- Sauvadet (2006), *Le Capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. Paris : Armand Colin, 2006
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, pp.85-108.
- Terral, H. (1994), La psychopédagogie : une discipline vagabonde, in *Revue Française de Pédagogie*, 107, pp : 109-121.
- Thiaudière, C. (2003), Le traitement social de la "déscolarisation" : une redistribution des populations à problèmes, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, 123-143.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs, *Dossier d'actualité. Veille et analyses*, Institut Français de l'Éducation, n°84.

- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires*. Lyon : PUL.
- Valabrega (1980), *Phantasme, mythe, corps et sens : une théorie psychanalytique de la connaissance*, Paris : Payot.
- Wieviorka, M. (dir.) (1999). *Violence en France*. Paris : Seuil.
- Winnicott, D.W.W. (1945). *L'enfant et sa famille*. Paris, Payot, 1957.
- Winnicott, D.W.W. (1946a). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris, Payot, 1957.
- Winnicott, D.W.W. (1946b), La tendance antisociale, Communication faite à la Société Britannique de Psychanalyse, 20 juin 1956.
- Xyberras, M. (1996). *Les théories de l'exclusion*. Paris : Armand Colin.

GLOSSAIRE

AED	Aide Educatif à Domicile <i>Mesure de Protection de l'Enfance</i>
AEMO	Aide Educative en Milieu Ouvert <i>Mesure de Protection de l'Enfance</i>
ANPE	Agence Nationale pour l'Emploi (devenu Pôle Emploi)
AS	Assistante Sociale
ASE	Aide Sociale à l'Enfance
CESF	Conseillère en Economie Sociale et Familiale
CMP	Centre Médico Psychologique
CMPP	Centre Médico Psycho Pédagogique
CPE	Conseiller Principal d'Education
CRIP	Cellule d'Information Préoccupante <i>Instance de traitement des informations préoccupantes sur le département</i>
DRI	Dispositif Relais Interne <i>Prise en charge individualisée d'un ado décrocheur en interne de l'établissement</i>
EPS	Equipe Pluridisciplinaire de Soutien <i>Instance de concertation entre partenaires autour de la situation</i>
GRAPE	Groupe de Recherche et d'Action Pour l'Enfance et l'adolescence. <i>Centre de formation professionnelle continue</i>
ITEP	Institut Thérapeutique Educatifs et Pédagogiques
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
PEL	Projet Educatif Local
PJJ	Protection Judiciaire de la Jeunesse
PRE	Programme Réussite Educative <i>Dispositif de politique publique. Loi de Cohésion Sociale 2005, dite "loi Borloo"</i>
REE	Réunion Equipe Educative <i>Instance de concertation entre partenaires pilotée par l'école secteur</i>
RPP	Réunions Pluri Professionnelles <i>Instance de concertation entre partenaires pilotée par le service social</i>
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
UE	Union Européenne
UEAJ	Unité Educative d'Accueil de Jour <i>Structures de la Protection Judiciaire de la Jeunesse</i>
YMCA	Young Men's Christian Association
ZEP	Zone d'Education Prioritaire