



**HAL**  
open science

## Les couloirs de l'adolescence

Aurélie Maurin

► **To cite this version:**

Aurélie Maurin. Les couloirs de l'adolescence. Psychologie. Université Paris 8, 2010. Français. NNT : . tel-01520908

**HAL Id: tel-01520908**

**<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/tel-01520908>**

Submitted on 11 May 2017

**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.

UNIVERSITE PARIS 8 SAINT-DENIS  
ECOLE DOCTORALE PRATIQUES ET THEORIES DU SENS (ED031)  
Equipe d'accueil CIRCEFT (EA 4006)

DOCTORAT  
SCIENCES DE L'EDUCATION

**Aurélie MAURIN**

## Les couloirs de l'adolescence

*Les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents*

Thèse soutenue le 30 novembre 2010

Sous la direction de Laurence GAVARINI

Jury :

**Claudine BLANCHARD-LAVILLE**, Professeur émérite de Sciences de l'éducation,  
Université Paris Ouest Nanterre La défense

**Bernard PECHBERTY**, Professeur de Sciences de l'éducation,  
Université Paris 5 René Descartes

**Gilles MONCEAU**, Professeur de Sciences de l'éducation,  
Université de Cergy-Pontoise

**René ROUSSILLON**, Professeur de Psychologie,  
Université Lumière Lyon 2

**Jean-Pierre PINEL**, Professeur de Psychologie,  
Université Paris 13 Nord

**Laurence GAVARINI**, Professeur de Sciences de l'éducation,  
Université Paris 8 Saint-Denis.

# Résumé

C'est depuis une approche clinique et à partir d'un corpus théorique pluridisciplinaire, faisant appel essentiellement à la psychanalyse, la philosophie et la sociologie, que cette thèse interroge la fonction des « espaces et temps informels » dans les institutions éducatives pour adolescents, en regard des processus de construction identitaire propres à cet âge de la vie. C'est au fil d'observations dans un lycée, deux collèges et un hôpital de jour, de la région parisienne, et au moyen d'outils originaux de recherche, tels que des ateliers de photographie, que les espaces et les temps informels apparaissent comme particulièrement investis par les adolescents. Ce travail se structure autour de trois pôles, devenus trois parties, qui donnent l'orientation générale de cette recherche : l'informel, les adolescents, leur possible conjonction. L'adolescence sera envisagée comme un temps de subjectivation qui implique une inscription corporelle, c'est-à-dire un mode d'habiter spécifique, dans les espaces et les temps informels. Ce mode d'habiter fait partie du processus de la construction psychique de soi. Cette thèse soutient en outre que les espaces et les temps informels renvoient à l'aire transitionnelle et avec elle à la capacité de rêver, de créer et de penser. C'est encore la question de la transformation comme paradigmatique de l'informel et de l'adolescence qui sera abordée.

## Title and Abstract

*The corridors of adolescence*

*Informal spaces and times – practices and meanings in education centers for adolescents.*

This thesis addresses the function of 'informal spaces and times' in adolescents development centers, in light of self-construction processes inherent to this transitional period of life. We perform this analysis following a clinic approach and exploiting a multidisciplinary theoretical corpus, mainly based on psychoanalysis, philosophy and sociology. Dedicated observations in a Parisian high-school, two secondary schools, and one outpatient clinic, combined with original research tools, such as photography workshops, revealed that adolescents dwell indeed in such informal times and spaces. This manuscript is organized in three parts that reflect the actual research themes: the concept of the informal, the adolescent stage, and their possible interaction. Adolescence will be considered as a time of subjectification which implies a body's presence, i.e. a specific way of dwelling, in the informal spaces and times. This is part of the psychological self-construction. Furthermore, this thesis argues that informal spaces and times are to be related to the 'transitional space' and consequently to the ability to dream, to create and to think. The question of transformation as paradigm of both the informal concept and adolescence will be also addressed.

### Les mots clés :

- Indexation Rameau : adolescence, psychanalyse et éducation, créativité, espace et temps, environnement éducatif
- Indexation libre : adolescence, approche clinique, espace potentiel, informel, institution

### Key words:

- Adolescence, psychoanalysis and education, creativity, space and time, education environment

**Equipe d'accueil CIRCEFT (EA4006)**

*Centre Interdisciplinaire de Recherches*

*« Culture, Éducation, Formation, Travail »*

*Axe de recherches : Approches cliniques en éducation :  
enfance, adolescence, professions et institutions.*

**Université Paris 8 Saint-Denis,**

**2 rue de la Liberté,**

**93526 Saint-Denis cedex**

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUCTION.....</b>  | <b>9</b>   |
| <i>Approche et démarche .....</i>   | <i>10</i>  |
| <i>Un parcours.....</i>   | <i>15</i>  |
| <i>Chronique d'une thèse de doctorat.....</i>   | <i>20</i>  |
| <i>Problématisation .....</i>   | <i>22</i>  |
| <i>Une thèse en trois parties .....</i>   | <i>24</i>  |
| <b>PARTIE 1 : VERS UNE CONCEPTUALISATION DE LA NOTION D'INFORMEL.....</b>                               | <b>26</b>  |
| <i>Introduction .....</i>   | <i>27</i>  |
| 1.1) <i>Définition d'un terme .....</i>   | <i>32</i>  |
| 1.1.1) <i>Du langage courant aux champs lexicaux .....</i>  | <i>32</i>  |
| 1.1.2) <i>Une dialectique à trois termes .....</i>  | <i>37</i>  |
| 1.2) <i>Pour une élaboration conceptuelle de l'informel.....</i>  | <i>40</i>  |
| 1.2.1) <i>Un usage spécifique en Sciences de l'éducation : les apprentissages informels .....</i>       | <i>40</i>  |
| 1.2.2) <i>Des processus en jeu dans les espaces-temps informels .....</i>                               | <i>49</i>  |
| 1.2.3) <i>Des espaces et des temps pour des processus spécifiques .....</i>                             | <i>53</i>  |
| 1.3) <i>Des usages sociaux des espaces informels.....</i>   | <i>61</i>  |
| 1.3.1) <i>Espaces informels : espaces privés dans l'espace public ? .....</i>                           | <i>61</i>  |
| 1.3.2) <i>Hétérotopies et hétérotopies de crises : lieux autres, lieux de l'autre .....</i>             | <i>64</i>  |
| 1.3.3) <i>Interstices, seuils, entre-deux .....</i>   | <i>66</i>  |
| 1.3.4) <i>De la vie scolaire aux lieux et moments du quotidien .....</i>                                | <i>70</i>  |
| 1.3.5) <i>Vie quotidienne et espaces du quotidien .....</i>   | <i>75</i>  |
| 1.3.6) <i>Lieu ou non-lieu ? .....</i>  | <i>80</i>  |
| 1.4) <i>L'informel des institutions.....</i>  | <i>84</i>  |
| 1.4.1) <i>Les institutions totales, le modèle du panoptique et le contrôle des corps.....</i>           | <i>85</i>  |
| 1.4.2) <i>Les zones franches et la zone d'ombre du panoptique.....</i>                                  | <i>87</i>  |
| 1.4.3) <i>Intrication des réseaux formels et informels.....</i>   | <i>93</i>  |
| 1.4.4) <i>L'informel, une catégorie de l'intermédiaire.....</i>   | <i>97</i>  |
| 1.5) <i>Espaces-temps informels : aire intermédiaire, espace potentiel, lieu de transformation.....</i> | <i>105</i> |
| 1.5.1) <i>Informel et « Espace potentiel » .....</i>  | <i>105</i> |
| 1.5.2) <i>Espace-temps pour penser .....</i>  | <i>112</i> |
| 1.5.3) <i>Le jeu du visible et de l'invisible au service de la capacité de penser .....</i>             | <i>115</i> |
| <i>Pour conclure provisoirement sur l'informel.....</i>   | <i>118</i> |
| <b>PARTIE 2 : UNE CLINIQUE DE L'INFORMEL, UNE CLINIQUE DE L'ADOLESCENCE .....</b>                       | <b>119</b> |
| <i>Introduction : .....</i>   | <i>120</i> |
| Des rencontres, des Méthodes .....  | 121        |
| Constitution du corpus empirique.....   | 122        |
| 2.1) <i>Les observations.....</i>   | <i>124</i> |
| 2.1.1) <i>Des méthodologies d'observation .....</i>   | <i>125</i> |
| 2.1.2) <i>Une méthode hybride .....</i>   | <i>128</i> |
| 2.1.3) <i>Des terrains d'observation : des lieux et des temps à observer .....</i>                      | <i>131</i> |
| 2.1.4) <i>L'hôpital de jour.....</i>  | <i>135</i> |

|  |            |
|--|------------|
| 2.1.5) Le lycée .....  | 150        |
| 2.1.6) Des corps en mouvement, à la rencontre de l'autre : synthèse des observations .....         | 166        |
| 2.2) <i>Les groupes de parole</i> .....  | 168        |
| 2.2.1) Vers une parole singulière à plusieurs .....  | 169        |
| 2.2.2) Fonctions et fonctionnements de ces groupes de parole .....                                 | 174        |
| 2.3) <i>Les groupes à médiations</i> .....   | 177        |
| 2.3.1) « Mon collègue idéal » .....  | 179        |
| 2.3.2) « Photos d'ados » .....   | 188        |
| 2.3.2.1) Un groupe de garçons à l'atelier photo.....   | 191        |
| 2.3.2.2) La 4 <sup>ème</sup> 1 : deux groupes, deux ateliers, une classe .....                     | 207        |
| 2.3.2.3) Un atelier photo en dehors du collège .....   | 224        |
| 2.3.2.4) Synthèse des ateliers « photos d'ados » .....   | 234        |
| <i>Pour conclure provisoirement : prendre place</i> .....  | 236        |
| <b>PARTIE 3 : L'ADOLESCENCE : UNE CONSTRUCTION DE SOI AU SEUIL DE L'AUTRE.....</b>                 | <b>237</b> |
| <i>Introduction</i> : .....  | 238        |
| 3.1) <i>L'adolescence : un processus pris dans le temps et l'espace (de l'autre)</i> .....         | 242        |
| 3.1.1) Du stade génital mis au jour par Freud à la reconnaissance d'une position adolescente ..... | 243        |
| 3.1.2) Adolescence et processus de construction identitaire .....                                  | 249        |
| 3.1.3) Le passage adolescent, moment adolescent .....  | 255        |
| 3.2) <i>De la chrysalide au devenir sujet et sujet du groupe</i> .....                             | 258        |
| 3.2.1) Adolescence et transformation .....   | 259        |
| 3.2.2) Adolescence entre rupture et continuité .....   | 261        |
| 3.2.3) L'adolescent et les autres : entre construction de Soi et rencontre de l'autre .....        | 264        |
| 3.3) <i>Adolescents face aux cadres institutionnels : l'informel le lieu du corps</i> .....        | 270        |
| 3.3.1) Tajsdi : être quelque part .....  | 270        |
| 3.3.2) Exclusion du dedans, exclusion au dehors.....   | 272        |
| 3.3.3) Des institutions pour éduquer et accueillir les corps ? .....                               | 279        |
| 3.3) <i>Habiter quelque part : l'adolescent un errant ou un apatride ?</i> .....                   | 284        |
| 3.3.1) L'être adolescent entre apparaître et apatride .....  | 285        |
| 3.3.2) Habiter l'espace, pratiquer les lieux .....   | 286        |
| 3.3.3) Errances adolescentes et recherche du « coï » .....   | 287        |
| 3.4) <i>Créer : le projet adolescent</i> .....   | 294        |
| 3.4.1) Trouver-créer le temps et l'espace pour « vivre créativement » .....                        | 295        |
| 3.4.2) Créativité et sublimation : pour apprendre à (se) penser .....                              | 299        |
| 3.4.3) Le projet adolescent .....  | 302        |
| <b>CONCLUSION</b> .....  | <b>304</b> |
| <i>Une expérience de recherche : entre réflexion, action et transmission</i> .....                 | 305        |
| <i>Des choix pour une structure</i> .....  | 306        |
| <i>Vers de nouvelles perspectives</i> .....  | 307        |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....   | <b>310</b> |

# Remerciements

Parce qu'on ne travaille jamais seul, et parce qu'on ne fait jamais les choses uniquement pour soi-même, je tenais à remercier toutes celles et tous ceux qui m'ont encouragée, tout au long de mon parcours universitaire, jusqu'à aujourd'hui.

Parmi eux, j'adresse des remerciements particuliers à Laurence Gavarini, ma directrice de recherche, qui a su accompagner mes premiers pas dans la recherche universitaire, en m'accordant sa confiance et son soutien, si souvent renouvelés. Je la remercie en outre pour son précieux sens de la convivialité au travail.

Je remercie Claudine Blanchard-Laville, Bernard Pechberty, René Roussillon, Jean-Pierre Pinel et Gilles Monceau pour avoir bien voulu participer au jury de cette thèse.

Je remercie Danielle Tartakowsky, Françoise Crémoux, et l'école doctorale « Pratiques et théories du sens », qui m'ont été d'un précieux soutien.

Je remercie tous les membres de l'équipe d'accueil CIRCEFT, pour l'accueil chaleureux et généreux qu'ils m'ont réservé, en tant que doctorante mais aussi en tant que monitrice, avec une mention spéciale pour Antoine Savoye, Patrick Rayou, Annie Benveniste, Caroline Le Roy, Mathias Gardet et Samuel Boussion. Je remercie également les doctorants de cette équipe, et tout spécialement Ilaria Pirone et François Le Clère, mes compagnons de route dans les petits bonheurs et grandes joies de « l'apprentissage du métier », sans oublier Viviani Do Carmo Huerta avec qui j'ai partagé quelques « aléas du terrain », Charlotte Maillard, pour son écoute et ses relectures bienveillantes, Brice Lesaunier, pour nos passionnants débats, Isabelle Lechevalier, Fabienne Karsky, Vincent Pichon, Benjamin Farhat et Emmanuelle Guey, pour nos discussions toujours enrichissantes, et tous pour leur amitié.

Je remercie les équipes éducatives, pédagogiques et de direction, qui m'ont accueillie dans leurs établissements, ainsi que les adolescents. Cette thèse ne se serait pas faite sans eux.

Je remercie mes collègues « psy » (-chodrame), Françoise Sanchez, Olivier De Beauchamps, Najette Etami, Amir Rog, Oriane Legrand, Philippe Joby, Anne Bauer, Jeanie Espinouse, Aymric Reyre, Claire Ohanian, Sigried Darquet, Jordane Colin, Renaud Hermet, Ella Schlesinger, Eva Carletti...: nos échanges ont été de véritables tremplins de réflexion.

Mes remerciements vont enfin à mes proches, pour leur soutien indéfectible, leur patience, leur présence: à mes parents et mes grands-parents, à mes beaux-parents, à mes oncles et tantes, à mon joyeux trio de cousines, à Nicolas évidemment, à Aurélie, Jeanie, Elise, Delphine et aussi Saïd, Anne-Pauline, les Nicos, Richard, Amir, Jordane, Renaud, Marcelo, Léa, Ella, Romain, Pauline, les bessataires, et tous ceux qui ont été là...A vous, Merci.

*Je dédie cette thèse aux adolescents,  
à Laura et Guillaume,  
à mes parents, de la part de l'enfant que j'étais,  
à Joce, de la part de l'adolescente que j'ai été,  
à Nico, de la part de l'adulte que je deviens.*



*« Nous vivons dans l'espace, dans ces espaces, dans ces villes, dans ces campagnes, dans ces couloirs, dans ces jardins. Cela nous semble évident. Peut-être cela devrait-il être effectivement évident. »*

*Georges Perec (1974, p.13)*

# **INTRODUCTION**

« Ce n'est jamais le logos que vous écoutez ; c'est toujours quelqu'un, tel qu'il est, de là où il est, qui parle à ses risques et périls, mais aussi aux vôtres ». Cornelius Castoriadis (1975, p.9)

Une recherche est bien souvent le fruit d'un ensemble de contingences : intellectuelles, personnelles, conjoncturelles, institutionnelles... Puis, elle devient le fruit de la collaboration de ces contingences pour enfin se structurer autour d'une problématique nourrie du contexte de son élaboration et des réflexions de son auteur. La thèse qui sera ici soutenue, a fait l'objet d'un travail de recherche qui s'est déroulé sur trois années universitaires, et sa ligne principale peut à ce jour se résumer comme suit : *L'adolescence est un temps de subjectivation qui implique une inscription corporelle, c'est-à-dire un mode d'habiter des adolescents, dans les espaces et les temps que je nommerai ici informels. Ce mode d'habiter fait partie du processus de la construction psychique de soi. Je poursuivrai en soutenant que les espaces et les temps informels, dans lesquels s'inscrit une certaine corporéité, renvoient à l'aire transitionnelle et avec elle à la capacité de rêver, de créer et de penser.*

La présente thèse est née d'un questionnement ancré empiriquement. Ce fut d'abord un questionnement intime et personnel qui est devenu professionnel dans un second temps, avant de s'élargir encore pour devenir un objet de recherche et se structurer, au moyen de l'écriture, sous la forme d'une thèse. Dans cette introduction, il me faudra répondre à plusieurs niveaux d'explicitation, concernant l'objet de ma recherche, le champ dans lequel elle s'inscrit, la démarche et l'approche qui furent les miennes, les méthodologies employées, mais encore les choix opérés quant à la structuration du présent texte.

### Approche et démarche

Les chercheurs arrivent le plus souvent sur les terrains de la recherche avec des hypothèses, qui sont un alliage fait d'allant-de-soi, de convictions et d'intuitions. Cet alliage s'enroule autour d'un vécu, d'éprouvés élaborés ou non. Je me propose de rendre visible la construction de mon objet de recherche et de présenter ma démarche d'investigation pour tenter de décrire la composition de cet alliage, mon alliage. Ce faisant, j'expliciterai le contexte général et spécifique dans lequel je situe mon propos. Les hypothèses et la problématique de recherche seront détaillées avant que ne soient présentées les différentes

parties qui composeront le présent document. Aussi, le premier objectif de cette introduction sera de *me* situer dans un champ scientifique spécifique étayé théoriquement : « la démarche clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation » (Claudine Blanchard-Laville et al., 2005), et le second d'en appliquer immédiatement un principe fondamental, en explicitant la construction de l'objet de cette recherche, et en ne manquant pas de mettre en exergue une partie significative de mes investissements personnels, afin de dégager la spécificité du point de vue qui y sera tenu.

Je me joins à l'approche clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation en ce qu'elle a « la double caractéristique de prendre en compte en priorité, dans les situations étudiées, les processus inconscients, au sens freudien, et de ne pas éluder la question de la relation transférentielle du chercheur à son objet-sujet(s) d'étude mais tout au contraire de travailler à partir de cette relation et de tenter d'en élaborer la dynamique chemin faisant » (Blanchard-Laville, 1999, p.9). La lecture de Foucault (1963) permet aussi de préciser ce qu'a de spécifique la clinique en ce qu'elle consiste à « dire ce qu'on voit et donner à voir en disant ce qu'on voit ! ». Je me référerai donc, dans le fil de ce travail, à la psychanalyse, ainsi que Freud lui-même le suggère en 1923, comme « méthode d'investigation », autrement dit comme outil de recherche, pour analyser mon contre-transfert mais également pour analyser les éléments glanés auprès des adolescents et des professionnels que mon parcours de recherche m'a permis de rencontrer. En effet, la situation clinique, ainsi que le dit Pédinielli (1994) pourrait être la source d'inspiration mais aussi le lieu d'élaboration de la recherche.

Cette démarche, qui relève d'une éthique, passe pour moi par la construction, sans cesse remise sur le métier, d'une posture de chercheur clinicien. La notion de posture peut être entendue au sens de « position », mais pour ce qui est de *la posture clinique* il faut y entendre l'ensemble des attitudes du chercheur, à l'égard de son objet de recherche ainsi que des différents partenaires qu'il sera amené à rencontrer au cours de celle-ci. La posture, comme la position, sont de nature dynamique. En cela, elles sont à construire et à reconstruire, sans jamais se donner pour acquises. La posture clinique est avant tout une posture subjective aux prises avec des actes subjectivés et collectivement posés. C'est en tout cas, me semble-t-il, le cas lorsque nous parlons d'une recherche clinique en Sciences humaines, qui ne peut exister en dehors d'une *action*, d'autres diraient d'une *intervention*, en direction de sujets. Ardoino (1990) suggère de « définir le chercheur avant tout à partir de son intentionnalité explicite, de

son projet de production de connaissance, assortis, toutefois, des moyens stratégiques et méthodologiques qu'il se donne pour ce faire ». C'est en cela que la recherche clinique et la posture de clinicien qu'elle nécessite d'inclure doivent être pensées comme une éthique et non comme un savoir ou savoir-faire. En outre, ce qui caractérise la présente recherche dans son acception clinique, c'est qu'elle porte sur des objets qui sont aussi des sujets : les adolescents, et qu'elle s'intéresse à l'usage que ces derniers font des espaces et des temps laissés vacants par les institutions, éducatives en l'occurrence, et dans le cas de cette thèse il s'agira en particulier de lycées, collèges et hôpitaux de jour<sup>1</sup>.

Est-il possible de comprendre l'autre ? Est-il possible de ne pas faire d'une telle compréhension une herméneutique ? Est-il possible de ne pas être impliqué dans un tel projet ? L'implication nous amène, encore, sur les traces d'Ardoino (2000) qui, à la suite de René Lourau, ne manqua pas d'en définir la substance : pour lui, elle est à distinguer de l'engagement en ce qu'elle est subie, pour inconsciente qu'elle soit. C'est donc bel et bien la question de la subjectivité qui est au cœur de la recherche clinique. Une fois ce postulat admis, nous pouvons poursuivre, avec Ardoino (2000, p.209), et affirmer avec lui qu'« au-delà du simple constat du caractère inéliminable de la subjectivité se trouve déjà esquissée l'intuition, qui deviendra elle-même heuristique, considérant l'implication autant comme source et moyen de connaissance que comme facteur de distorsion ». Cette subjectivité, inéliminable, irréductible et inaliénable, est en outre prise dans le jeu de l'interaction qui implique le sujet-chercheur *et* les objets-sujets de la recherche. La subjectivité devient intersubjectivité et c'est l'intersubjectivité qui me semble être le véritable objet d'une recherche clinique d'orientation psychanalytique. Dans le cas qui nous occupe, le lien intersubjectif n'aura de cesse de se tisser, tantôt serré tantôt distendu, entre moi-sujet-chercheuse et les adolescents-sujets-objets de la recherche.

Bien que ma formation initiale et mon parcours personnel me fassent plus volontiers accorder une place particulière au contre-transfert, je prendrai le parti de ne pas renoncer à employer ici des termes aussi différents que ceux d'implication et de désir. Je considère en effet, avec Laurence Gavarini (2007) que ce qui importe véritablement c'est de toujours questionner le rapport des places, que la situation de recherche rend visible. Interroger, pour

---

<sup>1</sup> L'hôpital de jour sera ici considéré dans sa dimension éducative plus que thérapeutique, même si l'une ne va pas sans l'autre. Mon intérêt a porté sur les espaces-temps dévolus au travail des éducateurs et non des thérapeutes.

soi et pour l'autre, les lieux d'où l'on pense, d'où l'on agit et d'où l'on parle, sert la possibilité de répondre à la question de Georges Devereux « d'où tenez-vous ce que vous avancez ? » (1967). Il me semble que l'analyse de l'implication, c'est-à-dire l'élaboration des liens que le sujet entretient avec l'institution (celle de la recherche mais aussi celles rencontrées pendant la recherche), apporte un éclairage important à la compréhension de certains choix, méthodologiques par exemple, et de certaines postures. Quant au désir, je lui accorde une importance considérable. C'est mon désir, ma curiosité de chercheuse, qui me conduit à mener cette recherche, tant dans sa dimension clinique que théorique, c'est encore lui qui me meut alors même que j'écris ces lignes.

La démarche ici choisie est donc à construire par celui qui souhaite l'employer, et il en va toujours ainsi : le chemin se fait en marchant. Cette approche s'appuie cependant sur plusieurs auteurs tous rattachés, de près ou de loin à la psychanalyse, aussi est-elle dite « clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation ». C'est à ce courant épistémologique que je m'affilie mais surtout dans cette pratique que je me suis inscrite tout au long de cette recherche.

Ce choix, m'impose de soutenir un angle de prise de vue restrictif, mais, je l'espère, non restreint. Il contient, je le reconnais, quelques points aveugles, mais c'est aussi ce qui me permet de délimiter nettement mon champ. Parmi les axes non abordés -ou très succinctement-, je compte les travaux des sociologues de la jeunesse -à l'exception de ceux de Patrick Rayou-, qui ont, entre autres, défini la socialisation dans ses dimensions de processus spécifique chez les adolescents. Je pense ici en particulier à Olivier Galland (2001) et François de Singly (2006), qui s'intéressent à l'adolescence depuis un point de vue sociologique, et en particulier à la question de la constitution d'une « classe d'âge adolescente » et de la massification d'une « culture jeune ». Sans les méconnaître, ma recherche se différencie de ces approches sociologiques en montrant un intérêt pour l'« entre-pairs » depuis une entrée intersubjective et groupale, et non spécifiquement pour les dimensions sociales et sociétales de relations adolescentes ou de la jeunesse actuelle. Je ne me suis pas non plus rapprochée de travaux socio-anthropologiques sur l'adolescence -exception faite de ceux de Julie Delalande- tels que ceux de Stéphanie Rubi ou d'Aurélia Mardon, qui sont d'un grand intérêt lorsque l'on veut repérer les marqueurs sociaux -par exemple en terme de genre- ou les nouveaux rites sociaux, ce qui n'était pas mon objectif. Enfin, les travaux plus ethnographiques de chercheurs en Sciences de l'éducation, tels que ceux d'Alain

Vulbeau, seront évoqués seulement à propos de quelques points de complémentarité avec ma recherche. Même si toutes ces approches sont à l'évidence complémentaires pour la connaissance de l'adolescence contemporaine, on ne peut les embrasser toutes à la fois.

J'ai pour le moment utilisé de manière non différenciée les termes approche et démarche, je dois à présent, pour clarifier au mieux mon intention, les distinguer. L'approche correspond pour moi à un mode d'appréhension globale de la recherche mais plus profondément des sujets et plus simplement encore du monde qu'ils habitent et inventent. Cette approche que j'ai choisie est clinique en ce qu'elle prend l'autre en considération dans sa totalité et dans le respect de son intégrité. La démarche en revanche, et selon le langage courant, est la manière dont je vais mettre en œuvre cette approche. S'approcher c'est « aller vers », c'est une direction dotée d'une intention, alors que la démarche c'est « comment on y va », c'est une intention dotée de moyen. Il y a mille manières de s'approcher d'un objet de recherche et des sujets de celle-ci : en tâtonnant serait peut-être la plus juste pour décrire ce que j'ai fait, et cela parce qu'il y a autant de possibilités de faire qu'il y a de sujets et d'objets...car les objets, a fortiori lorsqu'ils sont des sujets, ne se laissent pas approcher n'importe comment et par n'importe qui. Il faut faire preuve de tact pour entrer en contact.

Pour résumer cette distinction entre approche et démarche, l'approche fait appel à des concepts quand la démarche met en œuvre ceux-ci dans des méthodes. Les concepts qui retiendront donc particulièrement mon attention sont ceux de transfert et de contre-transfert (du chercheur), mais c'est encore ma posture réflexive qui sera questionnée dans ses ancrages théorico-cliniques. A la question, si souvent posée « qu'est-ce que la clinique ? », je ne répondrai pas. Je ne prendrai pas ici le risque de trancher sur un tel problème. Là n'est pas l'objet de cette recherche. Ce à quoi je me propose plutôt de répondre, parce que c'est ce qui me semble sous-tendre cette première question et parce que ce pourrait être éclairant quant à ce que je me propose d'explorer, c'est au « comment en suis-je arrivée là ? ».

## Un parcours

D'abord il y a une évidence –et ce n'est pas toujours le cas, et ce n'est pas toujours plus simple. L'évidence d'un choix antérieur à celui de m'engager dans une recherche qui s'étiera sur une démarche clinique d'orientation psychanalytique. L'évidence, en ce qui me concerne c'est l'Inconscient, rencontré très tôt dans mon parcours personnel et professionnel. Après un premier cycle en littérature moderne, j'ai fait le choix de m'orienter vers des études de psychologie puis vers la spécialité clinique avec pour option la clinique des groupes. A l'Université Lyon 2 cette spécialité et cette option sont très fortement attachées aux théories psychanalytiques. J'y ai fait mon nid, durablement. Si la psychologie clinique est pour moi un métier, avec ses institutions, ses savoirs et savoir-faire, la démarche clinique m'apparaît plutôt comme une construction toujours en chantier. Je rejoins ici Claude Revault d'Allones (1989) qui propose que la démarche clinique renvoie à la définition d'« une position méthodologique voire épistémologique ». Cette démarche tient donc dans la spécificité qu'elle se donne, ainsi que le remarque Blanchard-Laville (1999), de produire systématiquement une analyse du « positionnement du chercheur clinicien », « dans le réglage de la distance entre le sujet-chercheur et l'objet observé, le plus souvent constitué par un autre sujet ».

C'est, selon moi, par l'analyse de ce que les psychanalystes appellent le contre-transfert que je crois pouvoir réaliser cet objectif. Mais le contre-transfert n'est pas un concept *fast-food*, d'abord parce que toutes les écoles de psychanalyse ne lui accordent pas le même statut, ensuite parce que sa mise au travail, son élaboration, n'a rien d'une sinécure. Pour ma part, j'entends par contre-transfert la double acception du transfert et de la réaction à celui-ci. Je me positionnerai donc parfois du point de vue de l'auteur du transfert et d'autres fois du point de vue du récepteur qui produit en retour un transfert sur le transfert.

Une démarche clinique, d'orientation psychanalytique, postulerait donc, dans la droite ligne de Georges Devereux (1967), d'envisager la subjectivité du chercheur comme capable de fournir des éléments potentiellement heuristiques et dont l'analyse, essentielle et nécessaire, sera à mettre au service de la production de connaissances. Devereux affirme dès l'*Argument* de son ouvrage (1967, p.15) que c'est le contre-transfert, plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement. Pour Devereux (p.46) « tout système de pensée, y compris le [sien] cela va sans dire, s'enracine dans l'inconscient, en tant qu'il est une défense contre l'angoisse et la désorientation ». C'est la



translation entre processus primaires et secondaires qui se fait par le biais de la méthode qui est le meilleur moyen de lutter contre l'angoisse que ne manquent pas de faire surgir les éléments rencontrés par le chercheur durant ses interventions de terrains et les confrontations avec le réel de celui-ci. Agir c'est abrégier contre l'angoisse. L'angoisse des chercheurs et les méthodes qu'ils inventent pour la réduire, les surgissements d'éléments contre-transférentiels sont autant de « perturbations », mais, prises en considération et analysées, ce sont ces dernières qui donneront la matière la plus féconde et la plus « authentiquement scientifique » (p.30), du travail de recherche.

Si « la règle la plus importante est de dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu » (Fethi Benslama, in Revault D'Allones, 1989) alors, dans le cas de la présente recherche il me faut en passer par l'élaboration de ce qui constitue mon lien à cet objet que je construis et qui me construit en retour. Ce lien se doit d'être explicité puisqu'il n'est pas immédiatement visible.

Je ne suis plus une adolescente, même si je le fus. Je n'ai pas choisi de faire carrière dans l'Education Nationale, comme CPE par exemple, ce qui eût été possible, je suis devenue psychologue avant de m'engager dans une recherche en Sciences de l'éducation plutôt qu'en psychologie. Et si cet objet, celui des espaces et des temps informels dans les institutions éducatives pour adolescents, me semble présenter un intérêt au-delà de ce qu'il représente pour moi, dans mon histoire, il n'en éclaire pas moins certains points et se trouve également éclairé par elle. En tant qu'auteure du présent travail, par honnêteté pour le lecteur de celui-ci, je ne puis occulter ce qui fut, en coulisses, un moteur majeur de mes conceptualisations. Moteur qui me permit de faire des choix et de suivre un chemin plus ou moins raisonné. Cette tentative pourra donc être lue à la fois comme une autobiographie de la chercheuse que je deviens mais surtout comme la tentative d'un travail d'analyse du contre-transfert du sujet que je suis.

Il me faut donc à présent apporter quelques éclairages autobiographiques afin de renseigner l'ancrage du premier temps de la recherche -l'avant, ou celui qui devient prégnant après coup- sur un plan personnel et professionnel. Il s'agit de donner aux lecteurs des éléments de compréhension du choix de l'objet de recherche mais surtout de la manière dont celui-ci a été investi par moi-chercheuse, comment il m'a transformée et comment il a été transformé par moi. C'est aussi l'occasion d'une re-chronologisation de la construction de l'objet de recherche, depuis ses prémisses jusqu'à sa forme actuelle.

La toile de fond, presque phylogénétique, de certaines de mes représentations intimes, toujours vivaces, marquant donc profondément mon rapport à l'autre, à l'espace et au temps dont il sera question tout au long de cette thèse, se tisse dans l'étroite association subjective du roman d'un peuple, cristallisé autour de la double figure du juif errant et du Golem et d'un « roman familial » qui s'est déroulé dans les traboules de la rue Saint Jean à Lyon. Ce sont ces représentations, les miennes donc, qui seront les plus difficiles à mettre à l'épreuve de la recherche en ce qu'elles sont très archaïques, presque pictogrammatiques (Piera Aulagnier, 1975). Le mythe du juif errant me permettra d'aborder la question de l'errance comme identitairement investie et comme construction d'un mode d'être au monde. Le Golem, personnage mythique de la tradition juive kabbaliste est sans doute fortement associé pour moi à l'idée d'informel et d'inachèvement mais encore aux principes de transformation comme intimement liés à la pensée. Ce sont encore les traboules, rues intérieures typiques des vieux quartiers lyonnais, longtemps habitées par ma famille, et dans lesquelles j'ai grandi, qui m'ont certainement fourni l'occasion d'aborder le passage physiquement localisable comme un modèle de représentation de l'espace « entre-deux », qui a profondément influencé mon imaginaire spatial. Ces mythologies ou ces premiers espaces représentationnels, je ne les exploiterai pas en tant que tels, je leur ai depuis préféré des théories plus secondarisées, mais ils n'en sont pas moins agissants dans mon imaginaire.

En outre, cette thèse s'intéressera à l'adolescence et aux adolescents, intérêt qui plonge ses racines dans ma propre adolescence dont je peux dire aujourd'hui, et sans jeux de mots, qu'elle a été par moi vécue comme « hors des sentiers battus ». Certains de mes souvenirs ont été fortement mobilisés tout au long de ce travail, mais ce sont bien plutôt des sensations qu'il m'a fallu retraverser pour mener cette recherche à son terme. Ces sensations, je les ai en partie (re)éprouvées à l'occasion d'un voyage, que j'ai effectué tout à fait inconsciemment au milieu de la première année de la thèse et au cours duquel j'ai retissé un parcours cohérent entre tous les lieux que j'avais pu habiter au moment de mon adolescence. Parce que des lieux, justement il y en avait beaucoup : j'avais à faire à l'époque avec plusieurs domiciles fixes, je disais d'ailleurs que j'étais une « sans *un* domicile fixe », et j'avais à inventer toutes les combinaisons possibles entre eux. Les trajets qui me menaient d'un lieu à l'autre devenaient autant de possibilités de les habiter tous, plutôt que de courir le risque de n'en habiter aucun.

Ce sont encore les différentes étapes de ma vie professionnelle qui ont été diversement revisitées par ce travail de recherche. Ma première véritable expérience professionnelle fut d'être surveillante d'externat ; et le fait même que, encore moi-même adolescente, je choisissais -et on me confiait- la tâche de surveiller d'autres adolescents plus jeunes, a été souvent en question. Même si j'envisageais déjà cette mission comme la mise en œuvre d'une attention plutôt que comme l'exercice d'un contrôle, un certain nombre de questions ont trouvé à s'élaborer alors, et sont encore prégnantes dans l'objet actuel de la thèse.

Je n'ai en outre pas choisi la carrière de l'enseignement à laquelle mes études de l'époque (Lettres modernes) et cette première expérience à l'Education Nationale me destinaient. Je me suis réorientée vers la psychologie, parce que mon souhait, ainsi que je le formulais à l'époque, était de travailler *dans* la relation. J'ajouterais aujourd'hui : et *sur* elle. J'ai suivi un parcours universitaire complet de psychologie qui a abouti à une spécialisation en psychopathologie clinique pour enfant et adolescent (Université Paris 7). Au fil de ce parcours j'ai été amenée à faire de nombreux stages, et c'est depuis cette posture alors nouvelle pour moi, celle de la stagiaire psychologue, que je me suis confrontée à d'autres questions, qui recoupaient celles que j'avais déjà entrevues en tant que surveillante au collège et au lycée. Alors que je me demandais comment être à l'écoute de ces adolescents, dans leur subjectivité, à l'intérieur de l'institution scolaire, je découvrais dans les institutions thérapeutiques l'importance du cadre et du hors-cadre. En tant que psychologue stagiaire, et comme c'est souvent le cas, j'étais disponible mais je n'avais pas de bureau à disposition. La salle d'attente devenait mon lieu de travail parce qu'elle m'offrait la possibilité d'une rencontre. La question des « bruits de couloir », ou ce qui se dit entre patients, entre professionnels ou entre un professionnel et un patient entre deux portes et qui ne se dit pas dans le cadre thérapeutique, me questionnait beaucoup, sans toutefois faire l'objet d'une véritable recherche. Tout au plus lui accordais-je quelques lignes dans un rapport de stage. Je n'avais alors pu lui conférer l'intérêt qu'elle méritait et elle restait en suspens. Pourquoi certaines choses se disent ou se pratiquent à un endroit plutôt qu'à un autre, que se passe-t-il avant et après une séance et quel impact cela a-t-il pour les acteurs de la relation, quand commence et quand finit le cadre, quand commence et quand finit la confidentialité ? Mon intérêt pour ces questions était donc resté dans l'informel, à l'image des situations qui l'avaient éveillé. Dans le même temps, une autre salle d'attente était aussi pour moi un lieu de travail et de vie : pour financer mes études j'étais employée comme hôtesse d'accueil dans une grande entreprise privée. J'y voyais circuler certains, s'arrêter d'autres. C'est face à ces

flux que j'élaborai un premier questionnement théorique autour du concept d'interstice et de fonction contenante. Si ce lieu était un lieu de passage, un hall dans lequel circulaient toutes sortes de personnes et d'informations, il était pour moi un lieu de vie assez sédentaire, un bureau occupé par mes outils de travail quotidiens et investi en tant que tel. Je vivais une partie de ma journée professionnelle, là où les autres ne faisaient que passer. J'ai donc eu le temps d'observer que le passage du dedans au dehors, d'un lieu probablement fortement investi symboliquement et fantasmatiquement par les personnes qui y travaillent, n'était pas exempt de représentations et d'affects, et révélait probablement un certain nombre d'éléments relatifs aux implications institutionnelles mais aussi singulières de chacun. C'est à partir de cette congruence entre ces deux lieux de vie professionnelle : la salle d'attente de l'institution thérapeutique et la salle d'attente de l'entreprise privée, mises en relation avec mes expériences passées de surveillante de collègue et lycée et en écho avec mon propre vécu d'adolescente, que je décidai de faire de ces premières intuitions de véritables questions de recherche.

Cet engagement dans la recherche est également né de ce que je pensais être un détour dans mon cursus universitaire et qui s'est avéré devenir un ancrage durable. J'étais en Master de Sciences de l'éducation lorsque je posai les premiers jalons de cet objet de recherche qui allait devenir la présente thèse mais n'était encore à l'époque qu'une note de recherche, autrement dit, l'amorce d'un projet de recherche. J'avais choisi de faire ce détour par les Sciences de l'éducation, en plein milieu de mon cursus de psychologie clinique, parce que je souhaitais augmenter mes chances d'obtenir le sésame d'une place en Master professionnel de psychologie clinique, spécialité enfance et adolescence, dans l'université de mon choix. J'ai découvert en Sciences de l'éducation la multiréférentialité et surtout je m'y suis sentie autorisée et encouragée à chercher, c'est-à-dire à donner libre cours à ma curiosité et à mon désir de savoir, ainsi qu'à ma créativité de chercheuse tout en ne négligeant pas ce qui avait fait jusque là le lit de mes convictions théoriques et éthiques. Après ce Master, je n'ai pour autant pas renoncé à ce qu'il me faut bien nommer une vocation.

J'ai rejoint les rangs de la psychologie clinique et j'ai obtenu le diplôme de psychologue clinicienne et poursuivi une formation de psychothérapeute, en tant que psychodramatiste auprès d'enfants et d'adolescents. Si je souligne ici cette fonction c'est parce que le psychodrame, quoique non directement sollicité par moi comme outil de recherche a toutefois contribué grandement à la constitution de certaines ressources techniques dans ma manière de rencontrer les adolescents.

C'est enfin cette rencontre avec les adolescents qui allaient devenir les objets-sujets de ma recherche, qui a provoqué une nouvelle phase de mon questionnement et surtout qui m'a permis d'aiguiser ma posture de chercheuse clinicienne, dont les ingrédients essentiels sont pour moi : la créativité, la malléabilité, la réflexivité, la fiabilité. Aussi j'affirme dès à présent que la recherche clinique, telle que je l'ai mise en œuvre, a été le fruit d'une co-construction, dont les acteurs furent les adolescents mais aussi les chercheurs qui ont partagé avec moi ces expériences de recherche.

### *Chronique d'une thèse de doctorat*

Cette thèse de doctorat s'est proprement déroulée sur trois années dont je vais donner rapidement le contenu afin de rendre compte de la chronologie de mon travail qui ne se retrouvera pas dans la structure du texte qui va suivre. Il est important pour moi de pouvoir dire ici comment j'ai procédé dans le temps réel de ces trois ans avant de pouvoir dire selon quelle logique j'ai finalement pensé la partition de cette thèse. Avant cela je dois encore préciser que durant ces trois années, j'ai également enseigné à l'université en tant que monitrice, et maintenu une activité de psychothérapeute auprès d'enfants et d'adolescents. Ce maillage a constitué pour moi un réseau, dans lequel j'ai circulé, entre la recherche, la pratique et l'enseignement.

La première année, c'est-à-dire d'octobre 2007 à juillet 2008, a été consacrée à une approche empirique exploratoire qui a pris la forme d'observations cliniques de recherche, inspirées de la méthode Esther Bick (1968 in Harris et Bick, 2007). Dans la suite d'autres chercheurs, tel que Philippe Chaussecourte en Sciences de l'éducation, j'ai dû me réapproprier cette méthode, qui, lors de sa conception, ne concernait que l'observation des bébés dans leur milieu naturel à savoir le foyer familial, pour l'adapter aux espaces et aux temps informels d'un lycée et d'un hôpital de jour. J'ai cependant suivi le protocole en trois temps : observation, écriture, élaboration, pendant quatre mois, à raison d'une session de deux à trois heures par semaine dans chaque établissement. Ce sont ajoutées à ce corpus, des observations participantes, dans un collège de Seine Saint-Denis, dans lequel étaient menés par ailleurs des groupes de parole auprès d'une classe de 4<sup>ème</sup> et d'une classe de 3<sup>ème</sup>. Enfin, des rencontres, sous forme d'entretiens ou de groupes de parole, ont également été organisées

avec des professionnels, éducateurs, enseignants ou membres de la direction, de ces mêmes établissements ainsi que d'une association francilienne de prévention.

La seconde année, se déroulant d'octobre 2008 à juillet 2009, a été l'occasion de la création et de la conduite de plusieurs dispositifs originaux de recherche, qui correspondent à la mise en place d'ateliers. Le premier, intitulé « mon collègue idéal », correspondait à des groupes de parole, auprès d'une classe de 4<sup>ème</sup>, autour des plans de réhabilitation d'un collègue, en Seine Saint-Denis. Le second, découlant des résultats du premier et intitulé « Photos d'ados », a pris place dans deux collèges et en collaboration avec une association de prévention, en Ile-de-France. Il s'agissait d'un travail, proche du photolangage©, articulé autour de trois temps principaux toujours intriqués : l'élaboration autour de la thématique des lieux de vie des adolescents, l'action de photographier librement ces lieux et le dialogue autour des images et des représentations qu'elles suscitaient chez les uns et les autres membres du groupe. Enfin une douzaine d'entretiens de recherche d'orientation clinique ont été menés auprès de différents professionnels et élèves d'un Lycée et d'un hôpital de jour.

La troisième et dernière année, commencée en octobre 2009 et s'achevant à présent, à été consacrée à l'analyse approfondie du corpus clinique et au recueil d'un corpus théorique approprié, c'est-à-dire à la fois pluridisciplinaire et recoupant plusieurs champs. La philosophie et la philosophie politique, la psychanalyse, mais encore la sociologie des organisations, ont été convoquées pour penser les pratiques et le sens des espaces et des temps informels dans les institutions éducatives pour adolescents. Ce fut aussi le temps de l'écriture.

Chaque année a été ponctuée par la diffusion de certains éléments suffisamment constitués pour être rendus publics. Ainsi, il m'a été donné d'intervenir dans les séminaires de Master ou de doctorat: Laurence Gavarini, Antoine Savoye, Gilles Monceau, Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Nadia Setti, m'ont invitée à présenter mes travaux de recherche. Il en fut de même pour le CIRCEFT, l'équipe d'accueil dans laquelle je suis inscrite. J'ai en outre participé à plusieurs journées d'études (au Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel de Saint- Denis, à l'Institut d'Histoire du Temps Présent, à l'Hôpital Avicenne...), et communiqué dans différents colloques, en mon nom propre (organisés par : le Séminaire Inter-Universitaire Européens d'Enseignement et de la Recherche de la Psychanalyse et de la Psychopathologie, l'école doctorale « Pratiques et Théories du sens » de l'Université Paris 8, l'Association Internationale de Sociologie de

Langue Française, l'Actualité de la Recherche en Education et Formation), ou en équipe (Cliopsy, et l'Actualité de la Recherche en Education et Formation). Enfin, j'ai publié plusieurs articles et une recension d'ouvrage (dans les revues *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, *Cliopsy*, *Conserveries Mémoires*, et prochainement *Télémaque* et *Agora*), d'autres sont en cours d'écriture ou de co-écriture. Ces travaux ont constitué, pour une part, le canevas du texte à venir<sup>2</sup>.

### Problématisation

C'est donc depuis une approche clinique, et à partir d'un corpus théorique pluridisciplinaire, que j'interroge et conceptualise, à l'occasion de cette thèse de doctorat, ce que je nomme espaces et temps informels, dans les institutions éducatives pour adolescents, en regard des processus de construction identitaire propres à cet âge de la vie.

Au fil de mes observations mais également au moyen des outils originaux de recherche que je me suis donnés, j'ai été amenée à comprendre *l'informel* tel qu'on peut le repérer dans les institutions éducatives, particulièrement investi et habité par les adolescents, comme pouvant être un « espace potentiel » (Donald Winnicott, 1971), s'ouvrant sur et à la créativité en même temps qu'il permet une rencontre intersubjective et donc un processus de socialisation. Or, les politiques éducatives actuelles semblent s'accorder pour exercer un contrôle serré de ces espaces et de ces temps. Je postulerai au contraire qu'il s'agit de faire, ou de laisser, une place à cet *autre-cadre*, capable d'accueillir les corps et de voir naître une culture adolescente, afin que *les cadres-pédagogiques* puissent, avec cet autre-cadre, hors-cadre, recouvrir d'autres fonctions, non moins indispensables.

Plusieurs questions ont présidé à ma démarche de compréhension des espaces et temps informels dans les institutions éducatives. Quels sont ces lieux et ces temps ? Comment est-il possible de les appréhender dès lors qu'ils sont tenus dans l'ombre de l'organisation de la vie institutionnelle ? Si la nomination permet de donner du sens, permet-elle de clarifier l'existence de ce qu'elle désigne ? Ce qui n'est pas nommé par l'institution n'existe-t-il pas pour autant pour ses acteurs ? Comment comprendre ce qui échappe ? Comment l'observer ? Et comment en rendre compte ? C'est-à-dire : comment décrire sans dénaturer ? Que se déroule-t-il dans ces espaces et pendant ces temps qui ne pourrait prendre place ailleurs ?

---

<sup>2</sup> Voir la bibliographie en fin de document

Quels sont leurs spécificités ? Quels en sont les usages ? Quelles en sont les fonctions ? Peuvent-ils se constituer comme des dispositifs de construction identitaire ? Quel est leur impact sur les processus de subjectivation, et encore sur l'activité de penser et l'activité de se représenter ? Enfin en quoi l'adolescence pourrait-elle être particulièrement concernée par ces espaces et ces temps ? Quelles caractéristiques leurs sont communes ?

Des premières réponses m'ont été données par les adolescents eux-mêmes lors d'entretiens, de groupes de parole, d'ateliers, notamment inspirés de la technique du photolangage© et lors de mes observations dans un lycée et dans un hôpital de jour, en région parisienne. J'ai d'abord pu vérifier que les adolescents habitaient effectivement ces espaces-temps informels, qui ne seront pas cités de manière exhaustive, puisque mes observations ont en effet pris place dans des établissements singuliers, depuis un point de vue subjectif et réflexif, ainsi que le postule la démarche clinique qui sous-tend mon travail. Je peux dès lors préciser que les lieux qui ont fait l'objet d'un intérêt particulier sont la cour de récréation, les halls, les couloirs, les cages d'escaliers, ainsi que les marches de ces derniers, certains recoins particulièrement abrités, certains espaces mixtes, c'est-à-dire, en partie aménagés par les adultes, comme le foyer et la salle d'étude. Quant aux moments, il s'agit des récréations, des interclasses, des arrivées et des sorties, des pauses déjeuner. J'ai pu constater la permanence d'une présence adolescente dans ces lieux à tout moment de la journée, y compris en dehors des moments cités.

Mes hypothèses de départ, qu'il a convenu de déconstruire -pour mieux construire- au fur et à mesure de mes élaborations, prenaient appui sur mes précédents travaux de recherche et surtout sur les premiers recueils cliniques qui les étayaient. Je formulais donc l'hypothèse que le caractère informel des espaces et des temps que je souhaitais étudier, favorisait les rencontres, en abolissant certaines règles et en en construisant d'autres, notamment autour de la question délicate de la sexualité en institution et de la construction de l'identité sexuée et du genre, ou autour des rapports entre générations<sup>3</sup>. Mais, il pourrait m'être objecté que le caractère paradoxal de ce qui est informel est qu'il pourrait aussi bien être vécu comme créatif et potentiellement anxiogène. Chez les adolescents, l'angoisse naîtrait de ce que qu'ils y seraient livrés à eux-mêmes, à leur solitude, à leurs pulsions, à leurs changements...

---

<sup>3</sup> Les hypothèses ayant trait à la différence des sexes et des générations étaient également soutenues dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste dans lequel ma thèse s'est en partie inscrite. Il s'agit de la recherche Copsy-enfant (ANR) pilotée par Serge Lesourd et Laurence Gavarini.



Dans ma Note de recherche pour le Master 1 en Sciences de l'éducation, j'avais fait le constat que les professionnels de l'institution pouvaient être saisis d'angoisse lors de la confrontation à l'informel, peut-être parce que dans les espaces et les temps informels ces professionnels redeviendraient de simples sujets, démis d'une part de leur fonction ou de leur statut, sans protection et sans masque, directement confrontés à la réalité adolescente. Ces lieux et ces moments les renverraient à la part d'incontrôlable et d'incontrôlé et donc à leurs propres manquements. Cependant, ces espaces peuvent tout aussi bien être générateurs d'un élan vers l'autonomie des uns et des autres, vers la subjectivité et la créativité, vers la transmission entre les générations, en un mot, ils peuvent être un espace d'interlocution.

Je formule à présent plusieurs hypothèses découlant de celle-ci :

Les adolescents pour se construire identitairement ont besoin d'espaces intermédiaires qui sont des espaces communs.

Les adolescents habitent ces espaces communs parce qu'ils sont les seuls susceptibles d'accueillir l'informel dans lequel ils sont pris et qui constitue le socle de la subjectivité c'est-à-dire de la capacité créatrice et imaginatrice.

Ce sont les corps et la pulsionnalité adolescents qui peuvent trouver à se déposer dans les espaces-temps informels.

Les espaces intermédiaires sont des espaces potentiels en ce qu'ils sont contenant sans faire contention. C'est encore la capacité de penser qui y est rendue possible.

Ce sont ces hypothèses auxquelles je vais m'efforcer de répondre en y apportant des éléments d'intelligibilité au fil des trois parties qui composeront cette thèse.

### *Une thèse en trois parties*

J'ai structuré mon travail d'écriture autour de trois pôles qui sont devenus trois parties, chacune divisée en plusieurs chapitres et sous-chapitres. Ces trois pôles donnent l'orientation générale de ma recherche : l'informel, les adolescents, leur possible conjonction.

Dans une première partie je rendrai compte de mon travail de conceptualisation de la notion d'informel, centrale à mon propos. Le terme d'informel connaît des usages fréquents dans la littérature mais sans qu'aucun ne corresponde précisément à ce que j'entends ici développer. Il s'agira donc de situer les différentes définitions de celui-ci afin de dégager un

usage propre de cette terminologie. Pour ce faire, je recourrai à un large panel de concepts émanant de disciplines différentes, au nombre desquels figurent en bonne place, la vie quotidienne, l'espace public, les interstices, l'aire transitionnelle, l'espace potentiel...

J'ai pris le parti de faire figurer ce travail essentiellement théorique au premier plan afin de pouvoir m'y reporter ensuite, dans le fil de la clinique, et de pouvoir penser à partir de là les processus adolescents.

Une seconde partie, cœur de la thèse et cœur de la recherche, répond à deux impératifs. Y seront d'abord exposées les différentes méthodologies employées pour le recueil des données empiriques étayant les analyses et conceptualisations ultérieures. Ces méthodes de recherche seront systématiquement décrites théoriquement et empiriquement. Y sera ensuite exposé le détail des données recueillies pour chaque méthode utilisée. J'ai opté pour une mise en récit de mes investigations de terrain, afin de rendre plus vivante et plus prégnante l'expérience ainsi vécue.

Une troisième et dernière partie se donnera pour objectif d'apporter des éléments de compréhension heuristiques au processus de construction identitaire adolescent, à partir des données cliniques recueillies et à partir de la conceptualisation des notions utiles à l'analyse de ce corpus. Il s'agira de montrer comment les processus adolescents rencontrent la question de l'informel, comment ils sont transformés par elle, et comment les adolescents s'en emparent.

**PARTIE 1 :**

**VERS UNE CONCEPTUALISATION DE LA**

**NOTION D'INFORMEL**

« Toutes les cosmogonies, la plupart des théologies ont inventé des figures ou des lieux d'intermédiation entre le Ciel et la Terre, les divinités et les hommes, la vie et la mort, le sens caché et le manifeste : anges, limbes, purgatoires, royaumes intermédiaires, etc. »

René Kaës (in Chouvier 2002, p.12)

## Introduction

C'est au fil du parcours évoqué précédemment que l'objet de ma recherche s'est affiné. Cet affinage m'a conduit à un travail de conceptualisation d'une notion centrale pour ma démonstration: l'informel, terme que j'utilise pour qualifier des temps et des espaces spécifiques à l'intérieur des institutions, mais qui s'est révélé être également une catégorie féconde pour la compréhension des processus propres à l'adolescence en lien avec les constructions identitaires qui se manifestent à cet âge et le caractérisent.

Avant cela, il me faut poser les jalons de ce que j'entends par *informel* et dire comment et en quoi cette notion peut comprendre une portée heuristique dans l'articulation du psycho et du social ou plus précisément de la psyché et de l'institution. Cet engagement à l'orée de deux champs tout aussi complexes l'un que l'autre, intimement liés sans pour autant se recouvrir, m'imposera l'inconfortable mais féconde position d'être « entre-deux ». Cette notion sera d'ailleurs souvent convoquée tout au long de ce travail.

J'appellerai en outre, pour penser tout à la fois la notion même d'informel et ce trait d'union du psycho-social, un grand nombre de chercheurs, penseurs et auteurs, appartenant à des disciplines aussi différentes que la philosophie, la sociologie, l'urbanisme, la psychologie et la psychanalyse. C'est seulement au prix de ce *melting pot*, et au risque d'un *pot pourri*, que je crois avoir pu penser l'informel comme espaces, comme temps et comme processus touchant à la fois l'institution, l'organisation, le groupe et le sujet.

Si une importance considérable est donnée, dans cette thèse, à la spatialité c'est en raison de son impact épistémologique et clinique sur mes travaux de recherche. La temporalité sera quant à elle entrevue dans ses relations étroites avec l'espace, notamment à partir de l'attente, qui prend place entre la durée et l'instant, et à partir de la rythmicité, qui permet de comprendre la temporalité dans sa continuité, mais aussi dans ses scissions et ses ruptures. Ces points seront plus particulièrement entrevus dans la seconde partie de ce texte, au fil des récits cliniques.

L'espace sera envisagé comme méta-cadre pouvant comprendre les cadres formels, et ce que je définirai comme les *autres-cadres*, informels, alors que le temps permettra de penser la dimension transformatrice et modélisatrice de ces cadres et autres-cadres et des pratiques que l'on peut, ou non, y découvrir. C'est enfin sous l'angle de la dynamique entre poiesis et praxis que sera alors appréhendé l'informel, ce qui reviendra à le considérer comme partie prenante d'un processus de subjectivation à l'intérieur du maillage institutionnel.

Les espaces et les temps informels dans les institutions éducatives, tels que je les ai observés, sont des lieux et des moments échappant en partie aux formes organisationnelles et aux fonctions instituées, susceptibles d'accueillir, et de produire, des pratiques, auxquelles il est possible de conférer du sens, au-delà des fonctionnalités prescrites institutionnellement. Ces pratiques sensées -j'entends par cette expression les actes et les actions, les comportements, les rituels...en sommes l'ensemble des modes d'être et de présence, corporelle mais encore discursive, auxquelles on peut adjoindre un sens spécifique à la fois social et subjectif- sont le fait de processus que l'on pourrait également qualifier d'informels, dans le sens de potentiels, et c'est ce que je tenterai d'argumenter. Je pourrais ici faire mien ce propos de Georg Simmel lorsqu'il écrivait que « ce n'est pas l'espace, mais l'organisation et la synthèse de ses parties qu'opère l'esprit qui a une importance sociale » (1908, p.600). Aussi j'oscillerai parfois, souvent, entre l'espace physique et psychique, mais c'est parce que la métaphore topique et topologique me précède, que je m'autorise ce raccourci : l'espace physique et l'espace psychique ont des propriétés communes. J'entends par là qu'ils ont des points communs et des points de partage et de croisement. Tout comme la psyché ne se sépare pas du corps, l'espace psychique ne se sépare pas de l'espace physique, et c'est d'ailleurs le corps, en tant qu'il est aussi un espace, qui en est le principal lien et le principal liant.

Définir l'informel reste une gageure, en premier lieu parce que, comme le remarque Gilbert Renaud (1995, p.129-152) enseignant à l'école de service sociale de l'université de Montréal : « en matière de formel et d'informel, de forme et d'informe, il faut accepter d'être bousculé, désarçonné; il faut penser l'impensable, concevoir l'inconcevable. Il faut accepter de se laisser dépasser et pour peu qu'on les prenne au sérieux, d'abandonner les prêts-à-penser qui sont le royaume de la déformation du social. Il faut se laisser aller à ces "notions-images" si peu prisées par la communauté scientifique mais qui, étant si parlantes, permettent de mieux comprendre la vie sociale parce qu'elles appartiennent à ce savoir « instinctif et expérientiel » qui nous est donné et à partir duquel on sent que la réalité dépasse la fiction...».

La tâche est délicate : n'importe quelle définition est toujours en deçà de l'en-soi de la chose à définir. L'informel, qu'il qualifie des espaces et des temps, des pratiques ou des processus, porte en lui l'idée même de ce qui échappe. Soucieuse de ne pas sacrifier sur l'autel de la connaissance ce que j'essaie au contraire de penser comme une richesse du vivant, il me faudra prendre garde à préserver cette part d'insu qui lui est inhérente, quoiqu'il m'importe également de rendre intelligible cette dimension en procédant à une déconstruction aussi fine que possible, permettant ainsi sa théorisation.

Le terme *informel* est le plus souvent utilisé informellement. Il est néanmoins fréquemment employé, au mieux comme une notion, c'est-à-dire comme une donnée, intuitivement perçue. Il ne connaît pas de conceptualisation unifiée. Et pour cause, il peut paraître tout à fait paradoxal de tenter de formaliser ce qui, par nature, ne le serait pas. Paradoxal et peut-être ambivalent, car si l'intérêt d'une conceptualisation de l'informel serait la mise en valeur de sa fonction, ici de socialisation et de construction identitaire, l'effet opposé, la formalisation et, avec elle, la tentation de l'exercice d'une norme et d'un contrôle, pourrait advenir. A l'instar de ce que dit Yves Barrel (1982, p.23), épistémologue des Sciences sociales, « on ne peut pas parler d'invisible sans le nommer et le désigner, c'est-à-dire sans lui dénier sa qualité d'invisibilité (...) ». Il en va de même pour l'informel, qui a d'ailleurs à voir avec l'invisible social dont parle l'auteur.

En effet, définir l'informel n'est-ce pas risquer de le vider de sa substance, de le dénaturer ? Réduire l'informel à une catégorie scientifiquement compréhensible et acceptable n'est-ce pas lui ôter tout son potentiel agissant et fédérateur ? Mais user de ce terme sans le définir n'est-ce pas jouer le jeu d'une ambiguïté épistémologique, courant le risque d'en faire un concept fourre-tout, plaqué impunément sur tout ce qui ne serait pas canonique ?

En outre, ainsi que j'en formule l'hypothèse, l'informel en tant qu'il échappe aux dispositifs de contrôle porte en lui les forces créatrices d'un imaginaire radical, tel que l'a théorisé Cornelius Castoriadis (1975) rendant ainsi possibles les jeux de l'intersubjectivité. Or il semble essentiel aujourd'hui, de ne pas céder (sur) ce qui reste d'espace de liberté et de création, et en particulier peut-être aux jeunes générations, et pour cela il faut pouvoir décrire et comprendre l'importance qu'ils revêtent.

Si la notion reste mouvante, le concept tend à se fixer durablement pour ainsi résister au changement (Emile Durkheim, 1912). L'informel portant en lui-même le germe du renouveau, il se satisferait mal d'une formule figée, à moins que celle-ci désigne justement

qu'elle ne peut l'être, dans une acception performative de la définition : l'informel, c'est l'indicible du changement. Aussi éviterai-je l'écueil d'une définition en creux, pour préférer dessiner les contours théoriques de ce qui dans les institutions et dans les processus adolescents échappe à la formalisation et à l'institutionnalisation.

Je m'efforcerai donc d'en théoriser les principales lignes de force, allant vers une conceptualisation issue de la construction même de l'objet de ma recherche. C'est de l'explicitation d'une modélisation, ainsi que le propose Henri Lefebvre (1961, p.181), en visant le modèle comme « instrument de travail dans la connaissance », supposant l'élaboration conceptuelle, et qui « se construit pour se confronter avec l'expérience et la pratique », qu'il sera donc question.

Je cheminerai, après une première définition générale, par cercles concentriques, favorisant un repérage théorique, allant du social et du politique à l'individuel et au psychique, dans des champs disciplinaires multiples. Car si le terme *informel-le* est très usité dans le langage courant, il ne fait pas l'objet d'un consensus et reste une notion transversale employée en économie, en sociologie, en Sciences de l'éducation... On le rencontre en outre fréquemment dans d'autres champs des Sciences humaines, en particulier en psychologie sociale, mais encore en histoire de l'art, en lettres modernes...

Nonobstant, aucun de ces usages ne correspond précisément à ce que j'entends ici développer. Il me faudra donc naviguer dans cette polyphonie disciplinaire et dans cette polysémie notionnelle.

Je m'appliquerai à proposer une définition propre au champ circonscrit précédemment (la clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation) et au regard de celui-ci, en m'appuyant sur des théorisations préalables différentes et parfois difficilement conciliables, parmi lesquelles certaines me sont plus familières que d'autres. Il me faudra également revenir sur des concepts proches afin d'en pointer les proximités comme les écarts et différences. Il s'agira tout à la fois de situer épistémologiquement les différentes acceptions de l'adjectif qualificatif informel, mais encore de sa forme substantivée *l'informel*, afin de dégager un usage propre de cette terminologie, tout en justifiant son choix.

S'il n'y a donc pas lieu de dessiner les contours de la notion d'informel dans ses plus larges acceptions -ce qui serait plutôt l'objet d'une thèse philosophique- une esquisse est cependant nécessaire avant d'entreprendre l'analyse des pratiques que j'ai observées dans les établissements scolaires et afin de préciser l'usage qui en sera fait dans la suite de ce texte et

son intérêt dans la compréhension du « paradigme adolescent » (Michelle Cadoret, 2003), qui interviendra dans une ultime partie.

Je ne puis donc me satisfaire d'une certaine mollesse notionnelle, pas plus que d'une rigidité conceptuelle. Je tenterai de rendre compte de ce que j'entends, après d'autres, par *informel*. Je montrerai l'articulation possible entre la matérialité des espaces et des temps vécus, éprouvés par les sujets en présence et les processus, attachés aux constructions identitaires et de subjectivation, que j'ai observés corrélativement aux processus adolescents.

C'est pourquoi je choisis de faire figurer cette étape conceptuelle de mon travail de recherche, en amont de ses illustrations cliniques, alors même que ma rencontre avec le terrain prima sur ma réflexion théorique, risquant ici parfois la digression voire l'éloignement de la clinique, mais gardant toujours à l'esprit que c'est de là que tout commence et là qu'il faudra revenir. C'est bel et bien à partir de mes propres éprouvés d'observatrice mais encore et surtout consécutivement aux échanges avec les adolescents que j'ai construit mon corpus théorique, d'abord fait de fragments épars et ponctuels, m'ayant permis de penser certaines situations cliniques particulièrement problématiques, ou encore d'étayer mes positions épistémologiques, pour finalement proposer un repérage, plutôt que d'établir une conception, de l'informel, devant permettre une compréhension ultérieure approfondie des processus adolescents.



## 1.1) Définition d'un terme

Définir les termes du sujet, ou plutôt de l'objet, de cette thèse, fera fonction d'incipit et servira la compréhension de ce qui va suivre. Je procéderai en premier lieu à une revue des dictionnaires classiques, afin de mettre en évidence la polysémie du terme informel, qui ne se réduit pas au sens commun de « sans règle fixe », mais peut être entendu et utilisé dans plusieurs champs et selon plusieurs acceptions. Dans un second temps j'introduirai l'articulation de l'informel avec son antonyme le formel, pour aboutir à une conception dialectique à trois termes, qui sera un point de départ fondamental pour la suite du raisonnement.

### 1.1.1) Du langage courant aux champs lexicaux

Les dictionnaires étymologiques et historiques de la langue française ne donnent que peu d'entrées pour le terme *informel*, le plus approchant serait alors *informe*, emprunté au latin *informis* qui signifie difforme, hideux, mais aussi non façonné, brut.

Il est intégré à la langue française dès le XVI<sup>ème</sup> siècle pour désigner ce qui est « sans forme propre » ou encore inachevé, imparfait (Emmanuèle Baumgartner et Philippe Ménard, 1996). Selon Alain Rey (2006), « l'adjectif s'applique d'abord à ce qui n'a pas de forme déterminée, spécialement au figuré » et se dit aussi de ce dont on ne peut définir la forme, qui ne peut être reconnu par sa forme. A partir du XVII<sup>ème</sup> siècle, on l'emploie en parlant d'une chose « dont la forme n'est pas achevée ou dont les formes sont disgracieuses ». Enfin, l'adjectif s'applique en droit à ce qui n'est pas dans les formes prescrites.

Le *Grand Larousse universel*, quant à lui, attribue une origine plus contemporaine à l'adjectif *informel-le*, qui serait issu de l'anglais *informal*, particulièrement utilisé dans le cadre de l'UNESCO pour décrire des modalités organisationnelles, économiques, mais encore éducationnelles, nous y reviendrons.

En revanche, nulle mention n'est faite de l'adjectif substantivé tel que je l'emploierai faisant sous cette forme transparaitre l'idée d'un processus en jeu.

En recoupant les dictionnaires classiques (Larousse, Robert, Littré), six principales occurrences de cet adjectif peuvent être relevées:

La première correspond au sens courant. Ainsi informel-le qualifie « une réunion, une discussion, etc. qui n'obéit pas à un ordre du jour précis, à des règles fixes, mais qui s'ordonne d'une manière spontanée ».

La seconde, renvoyant déjà à un domaine plus spécialisé, fait référence à un mouvement d'art contemporain l'*art informel*, tendance appartenant à l'art non figuratif des années 50, fondé sur une spontanéité faisant fi des impératifs académiques pour privilégier le jaillissement automatique, dont la théorisation revient au critique Michel Tapié (1952), et qui eut pour figures de proue quelques artistes de premier plan tel que Jean Dubuffet, mais encore Henri Michaux et Pierre Soulages.

La visite d'une exposition récente de ce dernier artiste majeur, m'a particulièrement frappé, tant la relation avec ce que j'essaie de problématiser cliniquement était évidente et admirablement transcrite poétiquement et artistiquement. Soulages utilise le reflet de la lumière sur le noir de sa toile pour créer un espace, que l'on pourrait dire potentiel à la suite de Donald Winnicott (1971), entre l'artiste, l'œuvre et le spectateur. Cet espace c'est l'outrenoir : « au-delà du noir une lumière reflétée, transmutée par le noir. Outrenoir : noir qui cessant de l'être devient émetteur de clarté, de lumière secrète. Outrenoir : un autre champ mental que celui du simple noir »<sup>4</sup>. Par ce reflet, la lumière, mobile et changeante, incluse dans le procédé même de l'œuvre vient à la fois faire tiers et lien, « troisième dimension », entre le spectateur et l'artiste au moyen de l'œuvre elle-même. « La peinture crée devant elle un espace concret qui lui est propre et consubstantiel », se met au diapason du temps dans un « présent du regard ». Ainsi Soulages dans le souci constant de faire vivre son œuvre dans la relation et la rencontre avec le spectateur rappelle que « la réalité d'une œuvre, c'est le triple rapport qui s'établit entre la chose qu'elle est, le peintre qui l'a produite et celui qui la regarde ».

La troisième occurrence en appelle à l'économie, *économie informelle*, qui correspondrait à une activité d'utilité économique et sociale se développant en dehors des structures institutionnelles classiques et à l'écart des règles de l'échange monétaire. Cette autre-économie c'est évidemment ce que l'on appelait « marché noir » en temps de guerre et « noir » ou « black » en temps de crise, mais ce sont encore des formes d'économie

---

<sup>4</sup> Extraits du catalogue de l'exposition

ancestrales qui ont cours dans les pays non encore assujettis, ou seulement partiellement, au capitalisme.

La quatrième se rapporte à la logique, discipline pour laquelle l'axiomatique informelle, ou le raisonnement informel, renverrait à l'intuitif, au préscientifique. L'informel relèverait dans ce cas d'une préconception (au sens de Wilfred Ruprecht Bion, 1962) c'est-à-dire d'une première forme (pré-forme) de pensée qui est aussi un état d'attente et d'expectative. Mais encore, pour rester dans une acception mathématique ou physique, l'informel pourrait avoir quelques accointances avec l'entropie, soit, sans entrer dans des considérations thermodynamiques ou même informationnelles et communicationnelles, une certaine part d'incertitude propre à l'émission et à la réception de messages.

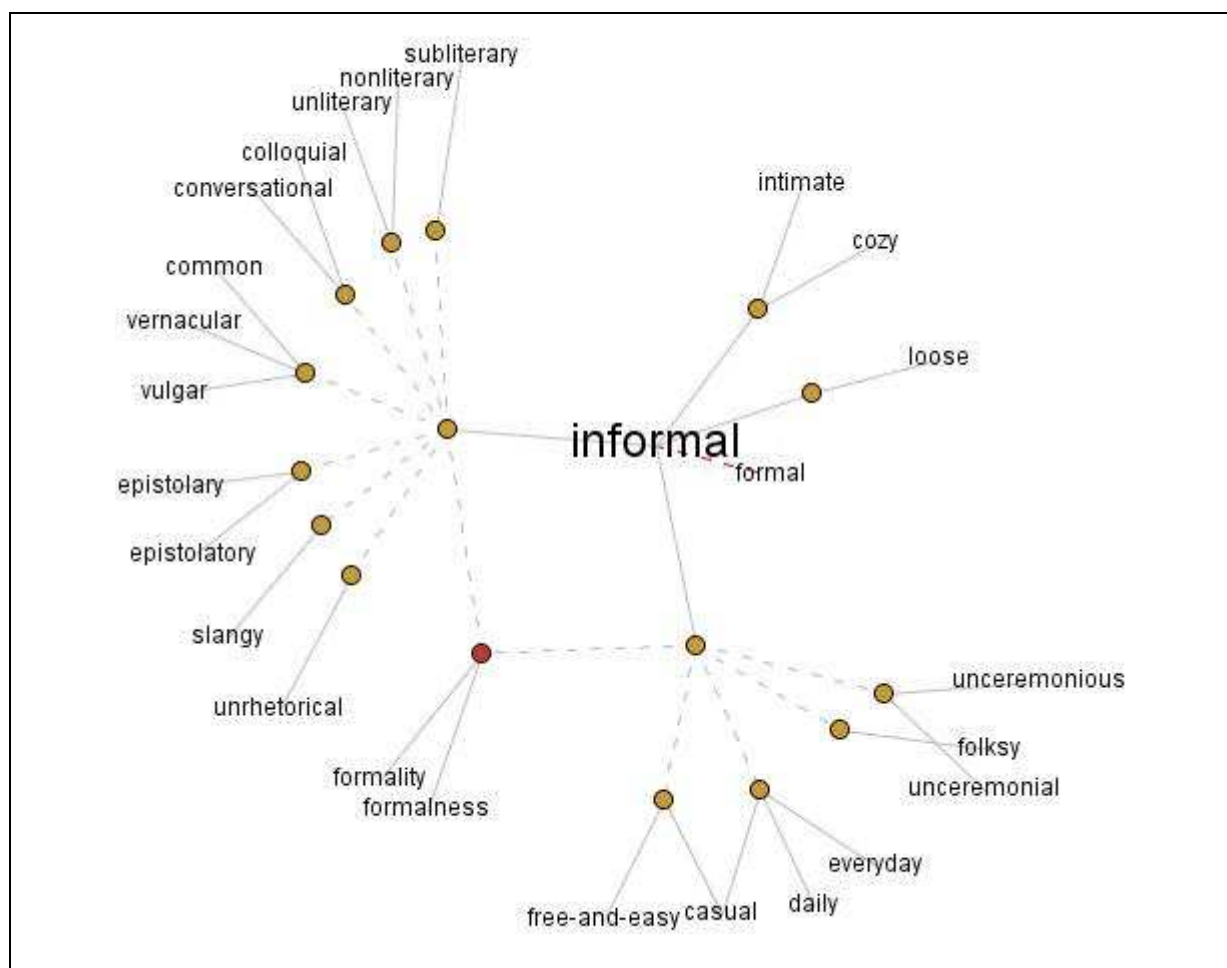
La dernière occurrence associe la sociologie et la psychologie pour décrire les groupes informels dans leurs aspects organisationnels. L'informel pourrait ici être rapproché de l'expression d'un inconscient groupal ou institutionnel. Nous reprendrons cette conception de l'informel comme participant de la vie pulsionnelle au sein des institutions dans les chapitres suivants.

A ces six occurrences il faut ajouter qu'au sens figuré, informel signifie « flou, incertain », peu conforme aux normes en vigueur, ou en marge de celles-ci, à la manière du « *off* » des interviews. L'informel pourrait encore être envisagé comme l'interface entre la forme et l'informe, permettant de saisir à la fois ce qui de la forme vacille et ce qui de l'informe n'est pas encore atteint.

Pour aller plus loin dans la tentative d'une définition aussi complète que possible, nous pourrions encore préciser le terme informel par le biais d'un thesaurus anglophone<sup>5</sup> ci-après reproduit:

---

<sup>5</sup> J'emprunte celui-ci au site spécialisé thesaurus.com, voir sitographie en fin de document.



Cette première étape du travail sur la notion d'informel me permet de l'associer à un champ lexical complexe, duquel j'extrais cinq catégories principales qui lui sont liées et que je déploierai au fil de cette thèse: la quotidienneté, l'invisibilité et son antonyme la visibilité, l'intimité, la spontanéité et la potentialité.

Il me faut à présent recourir à une définition différentielle de l'informel, qui comprend dans la structure même de sa morphologie l'idée d'antonymie, contenue dans le préfixe *in-*. En effet, il est aisé d'opposer l'informel au formel ou même l'informe à la forme, et ce, même si la forme est généralement, d'abord, opposée à la matière.

C'est au sens que Simmel donne à la notion de forme que nous accorderons un intérêt. « Si l'on veut qu'il y ait une science dont l'objet soit la société et rien d'autre, elle ne voudra pas étudier autre chose que ces actions réciproques, les modes et les formes de la socialisation » dit-il dès 1894 (p.44, in Simmel, préface à 1908/1999).

Or, la forme est selon cet auteur une modélisation permettant de rendre intelligible tel ou tel fait social. Pour lui, la connaissance des faits sociaux exige que le sociologue organise le réel à l'aide de formes, sans lesquelles il serait devant un monde de chaos.

Selon le sociologue Alain Medam, l'Homme (se) construit des modèles d'intelligibilité : des formes, mais il doit aussi endurer « tout le tragique de cette tension qui l'écartèle entre forme et informe –entre volonté de se définir et désir de se laisser prendre par le chaos fascinant-mais néanmoins opte pour les formes, renonçant pour cela à toute une part de ce qu'elle [la vie] est » (Medam, 1988, p.17). Les formes sociales sont à la fois construites et imposées : toujours-déjà là et toujours-encore à inventer. Cependant, il faut prendre garde de ne pas céder à la fausse intangibilité, à l'immanence, de ces dernières. L'informe est en deçà de la forme, à laquelle il donne corps sous l'impulsion d'un ordonnancement –et d'une ordination.

L'informe n'est pas le chaos, qui lui-même se distingue de la chôra (Castoriadis, 1992/1999). Le chaos renverrait originellement au vide plutôt qu'au confus, quand la chôra serait de l'ordre de l'espace et de l'indétermination. Sophie de Mijolla-Mellor (2005, p.10) propose que l'informe soit à la fois « la chôra animée par ce mouvement et ce mouvement lui-même ». C'est l'instabilité de la forme qui exige le mouvement, empêchant l'informe de perdurer à l'identique, c'est-à-dire d'être déterminé.

L'informe n'est pas non plus l'amorphe, issu du grec *a* (privatif) *morphos* (forme). La *a* privatif connote différemment le sens profond du terme amorphe couramment utilisé pour désigner ce qui est sans mouvement, sans vie, inanimé, sans matière donc. Il serait peut-être plus juste de rapprocher l'informel de l'anamorphose dans sa valence transformationnelle, d'autant que le préfixe *in-* peut également sous-entendre le locatif ou le directionnel selon qu'il est suivi de l'accusatif, de l'ablatif ou du datif, en latin mais encore dans les langues germaniques. Ainsi le verbe « informer », vient-il plutôt prendre son sens dans l'idée de « donner forme », quand le verbe « déformer » la rend caduque.

Partant de là, il nous faut noter que l'informel, tel que je l'entends, est assez éloigné de l'anomie dans son acception durkheimienne, mais serait plus proche, en revanche, du concept tel qu'inauguré par Jean-Marie Guyau (1885). L'anomie, pour Durkheim, c'est *l'a-nomos stricto sensu*, c'est-à-dire l'effondrement, dans son acception délétère, du système social. La dynamique mutationnelle d'un tel évènement n'est pas véritablement envisagée par Durkheim, alors que pour Guyau, tel que l'analyse Jean Duvignaud (1973), elle est créatrice de formes nouvelles (multiples) de relations humaines.

Chez Guyau, l'anomie est connotée positivement, contrairement au terme grec qui désigne l'iniquité, l'impiété, l'injustice, le désordre ; elle relève selon le sociologue Philippe Besnard de « l'individualisation progressive des règles morales, des critères de conduite, des croyances » et est un processus inévitable en même temps que souhaitable. « L'anomie est posée comme un objectif vers lequel tend et doit tendre l'évolution de l'humanité » (Besnard, 1987, p.23). Pour Durkheim, au contraire, l'anomie est « la négation de toute morale » ; elle n'est donc pas un objectif à atteindre mais bien plutôt à combattre. Il ira jusqu'à en faire une pathologie de la division du travail (Durkheim, 1893).

### 1.1.2) Une dialectique à trois termes

Pour ne pas trop nous éloigner de l'objet de cette thèse, il me faut, en regard de ce qui vient d'être énoncé, définir plus amplement ce que j'appelle *informel* dans les institutions éducatives et je commencerai par l'opposer à ce que, dans un souci de clarté, je désigne comme *formel* à l'intérieur de celles-ci.

Les espaces et les temps formels dans les institutions éducatives peuvent être appréhendés comme des dispositifs au sens développé par Michel Foucault (1977/2001), c'est-à-dire : « Un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments ». Comme l'annonce l'historienne de l'éducation, Anne Marie Chartier (1999), en introduction d'un article ayant pour titre *Un dispositif sans auteur*, dans le champ de la pédagogie : « le terme dispositif est souvent utilisé de façon banale pour désigner un ensemble de moyens organisés, définis et stables, qui sont le cadre d'actions réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent ». Et, en effet, dans l'usage que j'en ferai, les espaces et les temps formels sont agencés par des règles, des normes, des fonctions, ils sont délimités par des dénominations, des attributions d'horaires, de lieux etc., ils sont le plus souvent stables et fiables, observables, inscrits dans une temporalité et une durée. Ainsi on peut dire que, dans le cas de l'institution scolaire, le cours de Français de la classe de 4<sup>ème</sup> 1, assuré par Mme F, aura lieu dans la salle Y de L'établissement Z, les mardis de 8h55 à 9h50.

Ces dispositifs font partie intégrante de l'institution, entendue comme système de contraintes, et pour Foucault, ils permettent de séparer « le qualifiable de l'inqualifiable scientifiquement ». Ainsi ils mettent en tension des enjeux de pouvoir, en privilégiant par exemple certains processus d'apprentissages et de socialisation et en encadrant l'expérimentation que peuvent en faire les usagers.

En revanche, ce que je propose de définir comme *informel*, en suivant Pierre Ansart qui est un des rares auteurs à lui accorder une occurrence dans le *Dictionnaire de sociologie* (1999), serait, au contraire, ce qui n'est pas normé, organisé, pensé, utilisé en tant que tel par les institutions, mais que les individus investissent, en conférant ainsi des rôles, des fonctions et des enjeux singuliers et sociaux aux espaces et aux temps laissés vacants.

En ce qu'ils sont le plus souvent des zones intermédiaires, zones de transitions, zones de passages, parfois zones d'ombre, les espaces et les temps informels peuvent échapper à la dimension de contrôle exercée par les institutions, en cela ils seraient au-delà ou en deçà des dispositifs et des techniques de pouvoir institutionnel, dans l'angle mort du « panoptique », j'y reviendrai.

Il y a en outre une régulation des logiques du formel et de l'informel à l'intérieur même des organisations. Il me semble en effet pouvoir affirmer qu'il y a de l'informel dans le formel et réciproquement, d'abord parce que les normes, les règles, sont toujours tacitement véhiculées, ensuite parce que les sujets restent toujours un peu « à côté » de celles-ci. A l'intérieur même de l'école, au cœur de la forme scolaire, il y a des restes, des scories d'informel, des îlots qui échappent, parce qu'ils sont sans cesse en mouvement, à la formalisation-normalisation.

C'est d'ailleurs la formalisation, entendue comme un objectif organisationnel des institutions, qui permet d'envisager la fonction de l'informel comme procédant d'une dialectique, à l'instar de la série conceptuelle institué/instituant/institutionnalisation désignant le jeu d'une dialectique institutionnelle (René Lourau, 1969). De ces trois termes, l'informel, au même titre que l'instituant, pourrait être le premier, la formalisation, comme l'institutionnalisation, serait le second, donnant ainsi naissance au troisième : le formel, équivalent de l'institué. Dans ce système, l'informel serait dans les institutions à penser et repérer du côté de l'inachevé (Georges Lapassade, 1963), ou encore de l'imaginaire (Castoriadis, 1975) : de ce qui est en création.

Ce qui fait la spécificité d'un système dialectique c'est que les termes qui le composent sont à la fois en opposition et en dialogue. Dans le cas de la relation dialectique informel/formalisation/formel, il faut également entendre l'intrication et l'interdépendance de ces trois instances. Il s'agira donc d'envisager les espaces, les temps et les processus informels comme toujours pris dans ce système. L'informel en soi n'a pas plus de sens que le formel. Ce qui fait sens c'est leur mise en tension à l'intérieur des institutions. Ce sont encore les modalités de cette relation qui permettent l'émergence des processus dont il sera question, et qui se situent au croisement de l'individuel et du social, inscrits dans les espaces-temps subjectifs et organisationnels.



## 1.2) Pour une élaboration conceptuelle de l'informel

Après avoir posé les bases d'une première définition de l'informel, c'est à présent son élaboration conceptuelle qui doit être engagée. Avant d'argumenter l'articulation entre espace, temps et processus subjectifs relevant de l'informel, il nous faut identifier un usage spécifique qui est fait de cette notion en Sciences de l'éducation et pour lequel il semble que cette thèse apportera d'autres perspectives.

### 1.2.1) Un usage spécifique en Sciences de l'éducation : les apprentissages informels

Selon le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Jacques Pain, 2005), depuis la Révolution française et jusqu'à l'aube des Trente Glorieuses, l'éducation est restée sous la dépendance d'appareils institutionnels bien repérés –l'Etat, la famille, l'école– et se voyait comme la simple résultante d'une série d'actions et d'interventions éducatives spécifiques. De 1950 à aujourd'hui, les mutations des sociétés modernes (et post-modernes) ont transformé fondamentalement l'éducation. C'est ce que Patrick Rayou (1998) appelle la révolution copernicienne de l'école, et dont le résultat premier est d'avoir placé l'élève au centre du système scolaire, sans pour autant le considérer comme véritablement sujet de celui-ci. C'est l'apprentissage plus que l'éducation qui est au cœur de l'école. C'est en tout cas ce que semblent dire Jacques Ardoino et Guy Berger (2010, p.121-129), en rappelant que « l'acceptation première de l'école correspond à un temps institutionnellement borné, dans un espace déterminé, destiné à un public spécifique, ordonné selon l'âge, plus ou moins contraint, où sont travaillés des contenus limités par des programmes, en fonction d'une interaction majeure, sinon unique, celle du maître face à l'ensemble des élèves ». Avec eux, et ainsi qu'ils l'annoncent, « dans le prolongement de la distinction introduite par Dilthey, à la fin du XIXe siècle », l'éducation relève du processuel quand l'enseignement est procédural. Ils ajoutent à cela, et c'est d'une importance considérable quant à l'objet de ma thèse, que « le vécu singulier n'y apparaît [à l'école] que par effraction, à l'occasion des échecs ou d'interactions chez les élèves qui apparaissent comme perturbatrices d'une situation se voulant collective tout en rejetant le groupal ».

Ardoino et Berger souhaitent aborder l'éducation informelle en n'omettant pas que l'école s'est établie au fil d'un processus au long cours, dont l'œuvre principale fut de se

substituer aux pratiques dites populaires. « Ces formes, incluant encore le pittoresque et la diversité se retrouveront normalisées dans la modernité avec les oppositions devenues classiques : éducation formelle (l'institution école), éducation informelle (la rue, les rencontres, le non strictement institué) et éducation non formelle (religieuse, professionnelle, également instituée mais assurée par d'autres institutions que l'école) ».

C'est à partir de ce point de vue qu'ils affirmeront ensuite que « le scolaire et, plus généralement, tout ce qui touche à une éducation formelle, caractérisée par une inflation de procédures, perd rapidement tout lien avec le vivant et le méconnaît alors que le processus même de l'éducation s'articule étroitement avec le biologique dont il est à la fois la conséquence et la manifestation ». C'est par opposition à cette forme que l'éducation permanente, l'éducation continue, s'inscrit dans « la durée vivante d'une temporalité » et est en cela faite d'un mélange « d'attente, de désir et d'acceptation de l'inattendu ».

C'est sur la relation que s'appuie donc l'éducation, quand l'apprentissage est de l'ordre de la transmission. Dans cette perspective, nous suivrons un autre spécialiste de l'éducation, André Petitat (2008, p 5-12), selon qui « la socialisation, au lieu de se restreindre à l'intégration au monde adulte, s'élargit aux diverses modalités de la construction des liens sociaux : à l'insertion dans un lien concret déjà existant (dans un groupe de musiciens, par exemple), à la constitution d'un lien (le développement d'une amitié, par exemple) ou à la transformation d'un lien établi (le gain d'autonomie d'un enfant à l'égard de ses parents, par exemple) ».

Reprenons encore avec Petitat la définition de Durkheim, qui selon cet auteur contient déjà la distinction « en puissance » de l'éducation formelle et informelle, dont on trouve l'origine, déjà ancienne quoique toujours actuelle, dans les instances internationales (OMS, UNESCO) via de nombreux rapports, produits pour certains dès avant 1972 (Rapport Faure). Ainsi ce serait dans un contexte international, qui progressivement tend à se resserrer au niveau européen et national, que cette distinction aurait fait recette. Mais, que dit donc Durkheim dès avant ces catégorisations officielles ? La définition qu'il propose, désormais célèbre, pose l'éducation comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim 1922/1999, p.67).

La dissymétrie (adulte/enfant) et l'exigence reproductrice d'une norme sociale en sont les pierres de touche, et contribuent à faire vivre l'idée d'une éducation basée sur l'apprentissage et la transmission de savoirs, savoir-être et savoir-faire reconnus comme un minimum préalable à l'intégration sociale des individus. L'école, mais encore la famille et l'environnement dans son ensemble sont concernés par cette tâche éducative visant essentiellement des objectifs développementaux, objectifs assez équivalents à l'assimilation et à l'accommodation chez Piaget.

A ce titre, Ardoino et Berger (2010) notent « non sans ironie, que le découpage descriptif de Piaget entre intelligence sensorimotrice, intelligence concrète, intelligence abstraite reproduit étrangement la structure du système scolaire des sociétés occidentales (structure devenue quasi universelle sous l'influence d'organismes comme l'Unesco) : préscolaire, école primaire, école moyenne et secondaire ».

Pourtant, ainsi que le dit encore Petitat, ces institutions internationales « se sentent à l'étroit dans le corset scolaire (...). Elles sont guidées par des visées stratégiques consistant à favoriser diverses acquisitions de compétences en prenant appui sur le non-scolaire. Ce type de conceptions est compatible avec l'action éducative durkheimienne, véhiculant des compétences déterminées entre éduquants et éduqués. Le formel, aligné sur les institutions de la modernité, alimente souterrainement l'informel, le tient en sa dépendance ».

Dans le vaste champ des Sciences de l'éducation, certains auteurs français (Denis Poizat, 2003, Gilles Brougère, Hèlène Bezille et al., 2007), s'attachent à leur tour à faire vivre cette distinction entre l'éducation informelle et l'éducation formelle, d'une part, et non-formelle, d'autre part, en lien avec les problématiques de l'apprenant et les processus d'apprentissage.

Je m'appuierai essentiellement ci-après sur la lecture attentive de la « Note de synthèse » sur l'éducation informelle écrite par Brougère et Bezille, parue en 2007 dans le numéro 158 de la *Revue française de pédagogie*, et sur le dossier intitulé « les jeux du formel et de l'informel », composé de sept articles de chercheurs internationaux, paru dans le numéro 160 de la même revue, édités quelques mois plus tard, la même année, et coordonnés par (le même) Gilles Brougère. Mention sera également faite ici de l'ouvrage relevant aussi du domaine des Sciences de l'éducation édité par une équipe de chercheurs de l'université de Genève et coordonné par Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon (2005).

L'objectif des chercheurs français se référant à la différenciation entre éducation formelle, non-formelle et informelle, déjà décrite comme de moins en moins prégnante dans le rapport dirigé par Faure pour l'UNESCO en 1972, est de rendre visible la diversité des « formes sociales d'apprentissage », au-delà des « formes éducatives instituées ».

Trois domaines, qui correspondent à ceux édictés par l'UNESCO, sont principalement visés : l'éducation dans les pays du Sud, qui ont recours à des modèles d'enseignement non canoniques aux yeux de nos sociétés occidentales, la psychologie culturelle des apprentissages, qui aborde ces derniers sous l'angle des interactions interindividuelles et environnementales, et l'éducation tout au long de la vie, comprenant la formation des adultes et la validation des acquis de l'expérience, permettant d'introduire le délicat problème de la validation des apprentissages informels par des modes d'évaluation issus des structures formelles.

L'UNESCO (site web, 2004) distingue trois formes d'éducation, que je reprends de Maulini et Montandon (2005). L'éducation formelle, en premier lieu, qui correspond aux enseignements dispensés dans le système des écoles, lycées, collèges, universités. Cela concerne donc des élèves, âgés en moyenne de 5 à 25 ans. L'éducation non formelle, en second lieu, qui peut prendre place aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement, et peut « selon les contextes nationaux, comprendre des programmes éducatifs destinés à alphabétiser des adultes, à dispenser l'éducation de base à des enfants non scolarisés, ou à transmettre des connaissances utiles, des compétences professionnelles et une culture générale ». Enfin, en dernier lieu, l'apprentissage informel -notons ici la nuance entre éducation et apprentissage qui n'est cependant pas relevée par les auteurs- qui correspond aux connaissances acquises autrement que par des études formelles à l'extérieur des établissements d'enseignement formels. Cela concernerait particulièrement les adultes.

Maulini et Montandon tirent la conclusion logique que « si un apprentissage peut être informel, c'est que le même apprentissage peut être formel par contraste, par inversion, par négation de la négation. L'opposition des deux termes contribue à leur définition ». En écrivant cela, ils postulent que certains savoirs sont transmis alors que d'autres sont acquis.

Ils rappellent en outre que le débat n'est pas nouveau et que la critique des « systèmes rigides et normatifs s'inscrit dans une triple tradition: la pédagogie alternative (Célestin Freinet), l'émancipation par l'éducation mutuelle (Paulo Freire), la redistribution des pouvoirs par la déscolarisation (Ivan Illich) ».

Ils posent enfin la question « Qu'est-ce que la forme scolaire d'éducation ? » et y répondent en citant les travaux, au demeurant classiques de Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin (1994, p.39) : elle se caractérise « par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autre fonction que d'apprendre et d'apprendre selon les règles... ».

A cela il faudrait ajouter que la prépondérance de ce modèle est à présent internationalement répandue et que son hégémonie signe son autonomie et sa survivance.

Dans l'introduction de leur « Note de synthèse », Brougère et Bezille commencent par dénoncer la « multiplication des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». Selon eux, un usage abusif contribue à « l'opacification de ce qui est désigné ou qualifié par ce terme aux connotations diverses, valorisées ou décriées » (p.117). Ils ajoutent néanmoins que « derrière ces notions peut-être trop vagues se profile la question de l'apprentissage dans les situations liées à la vie quotidienne, à des activités qui n'ont pas ou n'avaient pas pour objectif l'apprentissage » et qu'il est donc nécessaire de ne pas évacuer trop rapidement la notion, toute insatisfaisante qu'elle soit, au risque de sacrifier avec elle les questions fondamentales qu'elle pointe et soulève. Nulle conceptualisation du terme informel ne sera développée et les auteurs parleront d' « expression » ou de « notion » pour qualifier l'apprentissage informel ou l'éducation informelle, d'ailleurs assez peu rigoureusement définis dans leurs acceptions singulières. L'apprentissage n'est en effet pas réellement différencié de l'éducation, à l'exception faite de Daniel Shugurensky (in Brougère, 2007) qui voit dans l'éducation informelle un mode d'organisation de l'expérience qui doit devenir porteuse d'apprentissages non nécessairement visés comme tels.

A la lecture de cette Note, mais encore des sept articles qui nourrissent le dossier qui lui succède, on ne peut véritablement concevoir l'informel en dehors de son articulation au formel. C'est en effet la forme scolaire (Vincent, Lahire et Thin, 1994), ici considérée comme une norme, qui permet de définir ce qui lui serait extérieure, sans pour autant s'y opposer dialectiquement.

C'est ainsi que le non-formel est abordé, dans cette Note de synthèse, comme méritant bien mal son nom, puisqu'il constitue, selon eux, « un véritable champ de formalisation de l'informel ». Introduisant donc ici le troisième terme de la dialectique –formel-informel, formalisation- telle que j'ai pu la proposer moi-même ci-dessus. Les auteurs se bornent

cependant à maintenir prédominante l'idée d'un continuum entre ces termes, mis au service de la compréhension des liens inextricables qui unissent le formel et l'informel. Ils insistent pourtant sur le fait que « parler d'éducation ou d'apprentissage informel serait le premier moment de la mise en forme éducative, avec une valorisation de la situation mise en évidence » (p.145), et, en se référant à Ivan Illich (1971, 2004), ils mettent en avant la valeur formative de la vie quotidienne et la « contre-productivité » des institutions. Ainsi un chercheur Australien travaillant sur les minorités ethniques tel que George Robert Teasdale (2004, p.74) est-il cité pour entériner l'idée que « la plupart des petites cultures autochtones s'appuient sur des processus informels, l'apprentissage se déroulant dans le contexte des activités quotidiennes. Il s'agit, pour une grande part, d'un processus inconscient d'observation, d'imitation et de jeu de rôles, par opposition à l'instruction verbale et formelle des sociétés modernes industrialisées ».

Ce serait donc l'appropriation, à travers la participation, qui correspondrait au processus par lequel les individus transformeraient leur compréhension et qui spécifierait les apprentissages informels.

Bezille, dans d'autres travaux (2003), insiste sur l'importance de la fonction adaptative et créative (la *mètis*) des apprentissages non intentionnels de la vie quotidienne. C'est d'ailleurs à partir de là qu'elle questionnera dans d'autres travaux l'autodidactie comme parangon des apprentissages informels.

En amont de ces synthèses, l'on doit à Poizat (2003) d'avoir tenté une première différenciation entre l'éducation formelle, informelle et non-formelle. L'éducation formelle renverrait exclusivement au scolaire, le non-formel au hors-scolaire, tel que se positionnent les centres de loisirs, et l'informel à tout le reste, c'est-à-dire au « bain environnemental », ce dans quoi l'on est immergé. C'est ce *bouillon* qui me semble rendre compte assez bien de l'idée de Culture : l'informel pourrait être ce lieu dans lequel on se transmet, à son su et à son insu, des représentations, des pratiques, auxquelles on confère du sens. Ainsi les apprentissages informels, tels que les désigne Schugurensky (in Brougère, 2007), se trouveraient pris dans le maillage complexe d'un savoir transmis ou acquis consciemment et d'un savoir transmis ou acquis en dehors de toute intentionnalité.

Pour Abraham Pain (1989 et 1990), c'est encore l'absence d'intentionnalité qui définit l'informel, mais pour d'autres comme Allen Tough (1971), c'est plutôt l'absence d'institutionnalisation qui en serait le propre, alors que la notion connaît une extension

maximale de sens quand l'informel s'applique au domaine du hors-scolaire, à tout ce qui n'est pas scolaire. Pour autant, chez ces auteurs, il n'est pas question de la relation éducative, en ce qu'elle met en lien des sujets singuliers, pris dans le nœud complexe de leurs représentations, désirs et affects (Castoriadis, 1999) mais uniquement de l'objectif de cette situation éducative informelle, qui n'est guère éloigné de celui de l'éducation formelle : apprendre quelque chose, de soi ou d'un autre, d'un objet, d'une situation, et ce en toutes circonstances.

Brougère et Bézille distinguent trois types d'apprentissages informels : le premier est dit « auto-dirigé », c'est-à-dire intentionnel *et* conscient, le second est qualifié de « fortuit », en tant qu'il est non intentionnel *mais* conscient, et le dernier est dit de « socialisation », puisque *ni* intentionnel *ni* conscient, il est au-delà de l'éducatif sans pour autant être autre chose que de l'apprentissage. Brougère s'appuie sur l'exemple du civisme et de la citoyenneté, qui relèveraient, selon lui, d'un insu de la part des apprenants, et peut-être aussi du point de vue des éducateurs. Cependant, ce que cet auteur entend par inconscient est très éloigné de l'inconscient freudien, aux prises avec la conflictualisation psychique, mais correspond plutôt au non-conscient des cognitivistes et à l'insu ou à l'involontaire des comportementalistes. La dimension subjective du « rapport au savoir », du rapport à l'acte même d'apprentissage et la relation qu'il suppose n'est aucunement envisagée depuis cette conception, alors même qu'elle a été amplement étudiée par des chercheurs appartenant aussi aux Sciences de l'éducation, tel que Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi, mais également dans un registre moins favorable à la psychanalyse par Bernard Charlot. Avec Blanchard-Laville (1996, p.24), nous pouvons postuler que l'activité de connaître, tel que Bion (1967) l'a théorisée, se distingue du fait d'acquérir, dans le but de posséder quoique toujours partiellement et provisoirement, des connaissances. Or, c'est bien de l'acquisition de savoirs plutôt que du travail de la pensée que traitent les auteurs s'attendant à la conceptualisation des apprentissages informels, sans plus de considération pour le désir de savoir et l'activité de penser. Au demeurant nous sommes loin d'une reconnaissance de la pulsion épistémophilique comme moteur d'une curiosité poussant vers le savoir. Ainsi, il n'est pas possible de distinguer dans cette catégorisation des apprentissages informels comme auto-dirigés, fortuits ou de socialisation, quel est le véritable sujet de la démarche de connaissance. Est-ce l'enfant ou l'adolescent ou bien encore l'adulte animé d'une pulsion désirante ? Ou est-ce un autre, dans une relation dissymétrique, ou non, qui impose son désir de transmettre ?

C'est effectivement la question des apprentissages qui est essentielle et centrale sous la plume de ces auteurs. Schugurensky (in Brougère, 2007) s'efforce d'ailleurs de considérer « l'apprentissage informel comme un processus qui peut se dérouler en tous lieux, y compris ceux de l'éducation formelle ». Cette position est bien différente de celle tenue dans cette thèse puisque je propose de lier au contraire l'informel et la question de l'espace, à ce qui semble relever d'un processus en soi, à rapprocher de la déterritorialisation (Gilles Deleuze et Félix Guattari, 1980), comprenant d'autres processus, à la manière du cadre en psychanalyse. Or, s'il est ici question de l'apprentissage en tant qu'acquisition et qu'appropriation de connaissances et de savoirs, les processus de socialisation qui sont cités comme relevant des apprentissages informels, sont de l'ordre des savoirs, savoir-être et savoir-faire sociaux, tels qu'enseignés dans les cours d'éducation civique, mais que les élèves s'approprient en dehors de ceux-ci, dans l'informel éducatif.

Du fait que ces processus d'apprentissage puissent aussi participer à la construction identitaire des sujets, il n'est jamais question chez ces chercheurs en Sciences de l'éducation. Ni la dimension subjective, ni la dimension affective et encore moins la dimension pulsionnelle ne sont considérées dans ces travaux dédiés à l'éducation informelle.

Du point de vue de la thèse ici défendue, l'informel ne se situe pas simplement du côté de l'apprentissage en tant qu'acquisition mais aussi du côté de la relation intersubjective, de la transitionnalité, c'est-à-dire du jeu, au sens que Winnicott (1971) donne à ce terme. Poursuivons justement avec le jeu qui nous permet de pointer une différence importante sur la question de l'informel.

Nathalie Roucoux (in Brougère, 2007), également chercheuse en Sciences de l'éducation, dans son article « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle » aborde l'éducation par et dans le loisir en étudiant l'exemple de la ludothèque et la dimension éducative du jeu et du loisir. La critique fondamentale qui pourrait être faite à son analyse est que ce qu'elle évoque relève du *game* et non du *play* (Winnicott, 1971). Ainsi que le dit Jean-Bertrand Pontalis dans sa préface à *Jeu et réalité* (Winnicott, 1971/1975 pour la traduction française), la langue française ne possède qu'un seul mot pour qualifier le jeu avec des règles établies, le *game*, et le jeu sans règles établies mais non dénué de sens, le *play*. Encore faut-il ajouter à cette distinction, la nuance entre le *play* et le *playing*. Ce dernier terme introduit l'idée de mouvement, d'expérience et de devenir, autrement dit de processus. Roucoux ne mentionne pas son emprunt à Winnicott, y compris lorsqu'elle fait usage, mais de façon assez



dénaturée, du concept « d'espace potentiel », et ce même si elle dénonce « cette représentation dominante de l'enfant à éduquer qui conduit à imposer une prise en charge, voire prise en main, à tous les instants et dans tous les espaces. (...) Dans ces conditions le jeu et le loisir sont largement mis à mal par cette forme d'intervention qui se développe dans le champ de l'animation » écrit-elle. Le paradoxe de la ludothèque, comme reconnaissant « ces dimensions éducatives sous-jacentes au jeu et au loisir est de chercher à les développer, mais tout en leur préservant leur informel », n'est certes pas passé sous silence, mais bien soumis à la tentative d'une résolution impossible.

La proposition de Roucous consiste « à construire un subtil équilibre entre organisation, réglementation d'une part, et liberté, autonomie d'action d'autre part pour conserver au jeu et au loisir leurs caractéristiques qui en font un espace potentiel d'apprentissage ». Il me semble qu'il conviendrait ici de parler plutôt d'espace d'apprentissage potentiel. L'idée de l'auteur étant de « favoriser de l'informel » ; or l'informel ça ne se décrète pas, sans quoi il n'est plus informel mais bien formel, et c'est bien là que les choses se complexifient. Car ces auteurs semblent effectivement voir dans l'informel le nouvel eldorado de l'apprentissage mais c'est bien d'un savoir formel, constitué, qu'ils attendent l'effectivité. Ici point de place ni à la créativité ni à l'inventivité. Il s'agit de savoir et de connaître par tous les moyens, le jeu en est un, la promenade en forêt ou en ville un autre, et ce que l'on y apprend c'est bel et bien ce qui est au programme de mathématiques ou de Sciences et vie de la terre...à moins qu'il ne s'agisse de culture générale. Il n'est pas ici question d'apprendre à vivre ou d'apprendre à être vivant, c'est-à-dire de *devenir*, pour reprendre encore une idée bionienne, mais d'apprendre tout court.

Il apparaît que le modèle sous-jacent à ces considérations à propos de l'éducation informelle en Sciences de l'éducation soit un modèle développemental, associé partiellement à un modèle comportemental et cognitif, malgré la référence à la psychologie culturelle, censée prendre en considération les interactions. Enfin, ce modèle, s'appuyant principalement sur l'éducation dans les pays dits du Sud ou dans la formation des adultes, tout au long de la vie, ne s'intéresse guère à la vie scolaire, telle que nous la connaissons, pour y avoir été élèves, surveillants ou enseignants, et telle que je l'ai redécouverte au fil de mes observations, dans les collèges et les lycées.

Dans l'élaboration conceptuelle que je m'efforce de construire, il faut envisager l'informel non comme une modalité d'apprentissage mais bien comme la qualité spécifique d'espace et de temps articulés, c'est-à-dire d'espace-temps, susceptibles de comprendre, de permettre et de favoriser des processus, pouvant certes inclure ceux de l'apprentissage, et plus particulièrement le désir de savoir et la capacité de penser, mais relevant, avant cela, des constructions identitaires subjectives et sociales.

### **1.2.2) Des processus en jeu dans les espaces-temps informels**

Ces constructions identitaires subjectives et sociales, qui prennent place, entre autre et ainsi que cette thèse le postule, dans les espaces-temps informels des institutions éducatives, relèvent donc de processus, c'est-à-dire de mouvements complexes, articulés et dynamiques<sup>6</sup>, qui, pour ce qui nous intéresse et en emboitant le pas aux propos sociologiques de Danilo Martuccelli (2005) et de Gilles Monceau (2009a), sont au moins de quatre types auxquels s'ajoutera un cinquième. Ainsi, nous parlerons avec ces deux auteurs, puis avec d'autres appartenant au champ psychanalytique, des processus de socialisation et de subjectivation, auxquels il faut adjoindre, en les différenciant, les processus d'individualisation et d'individuation (Monceau, 2009) et j'ajouterai encore les processus d'identifications.

Un rapide point sur chacun de ces processus spécifiques est nécessaire avant de dégager plus précisément en quoi ils peuvent prendre place dans les espaces-temps informels tels qu'ici élaborés.

Pour commencer, Martuccelli (2005, p.2) rappelle que la socialisation « désigne dans un seul et même mouvement le processus par lequel les individus, en acquérant les compétences nécessaires, s'intègrent à une société, et la manière dont une société se dote d'un type d'individu ». Il s'agit donc d'un processus à double face : l'une, active, relève de la capacité des uns et des autres à trouver et à prendre place dans un paysage social, l'autre, plus passive, renvoie à la manière dont ce paysage est préexistant et façonne les conditions même de sa saisie. L'institution scolaire est un excellent exemple de ce double emploi, en ce qu'elle favorise l'appréhension de la norme sociale tout en la produisant en son sein : on s'y socialise et on y est socialisé. Les espaces et les temps informels accueillent les différentes formes de

---

<sup>6</sup> Entendu ici dans son acception générale, le terme processus vient du latin *procedere* qui signifie « marche en avant ».

socialités tout en permettant leur repérage et en n'échappant pas à la reproduction des phénomènes classiques de sociabilité.

Parce que l'individu social se construit en étroite relation avec les structures sociales, il est toujours profondément relié à son environnement. C'est d'ailleurs également sur cette base, d'un tissage entre individu et environnement que se fonde le processus d'individuation. D'après Monceau (2009a, p.45-52), l'individuation est d'abord généralement définie « comme étant ce qui distingue un individu d'un autre, ce qui donc constitue sa singularité », ce à quoi il ajoute que « dans les approches philosophiques puis dans les travaux psychologiques (dans la psychologie génétique de Piaget en particulier) et psychanalytiques (principalement de Carl-Gustav Jung), l'individuation est davantage pensée comme étant le processus organisateur de l'individu ». L'individuation se produit dans un milieu social dont elle se nourrit et qu'elle nourrit en retour, dans un aller-retour permanent entre organisation et singularisation.

C'est en s'appuyant sur la pensée du philosophe Gilbert Simondon, que Monceau propose une distinction radicale, entre processus d'individuation et d'individualisation, qui correspond au processus par « lequel une société intégrée devient une société d'individus », c'est-à-dire au moment où « les individus s'affranchissent des contraintes sociales et ce faisant affaiblissent les liens sociaux qui donnent leur solidité aux institutions ». Cette liquéfaction, selon l'expression reprise par Monceau au sociologue et philosophe Zygmunt Bauman (2007) fragilise les individus « pris dans des dispositifs d'individualisation qui, dans un même mouvement, les affaiblissent en les séparant des autres et se présentent à eux pour les soutenir dans cet isolement ». Poison et remède les dispositifs d'individualisation comme relevant des politiques et techniques d'accompagnement de l'individuation se confrontent néanmoins à la résistance des sujets, car « si l'inachèvement est une caractéristique de l'individu/sujet sur laquelle s'appuient les dispositifs d'individualisation, il est aussi ce qui leur résiste par son imprévisibilité ».

C'est seulement avec la psychanalyste Margaret Mahler (1973) que nous pouvons comprendre le processus d'individuation dans sa relation avec la question de l'inachèvement. L'individuation réclame la séparation, c'est dire le dégagement d'une relation symbiotique, que Mahler pose comme première en référence à la néoténie. Mais l'individuation suppose encore, dans un immédiat second temps, l'effort d'une liaison, rendue seulement possible par la première étape de séparation, puisque le lien ne peut réunir que des objets préalablement

distanciés, séparés. Sans cette condition, point d'extraction de la symbiose et point de naissance de l'individu comme être singulier, c'est dire à la fois séparé et relié à ses semblables, qui ne lui sont jamais tout à fait identiques. Le processus d'individuation renvoie donc à celui, plus complexe, de subjectivation, puisque seul ce quatrième terme permet de penser véritablement la dimension économique et dynamique qui associe, par le fait de la séparation/liaison, l'individu/sujet à ce, et à ceux, qui l'entourent.

Encore faut-il, pour aller plus loin, revenir sur le *distinguo* délicat entre individu et sujet. C'est encore la théorie psychanalytique, cette fois relative à la subjectivation, qui nous fournira ici une contribution majeure sur laquelle nous appuyer et qui nous permet précisément de déplacer la question de l'individu social vers le sujet, en tentant de dépasser les dualismes (Gavarini, 2003).

A la suite de nombreux travaux dans le champ de la psychanalyse (Raymond Cahn, Steven Wainrib, Bernard Penot pour ne citer qu'eux), je retiens que la subjectivation renvoie à trois types de processus ou encore à trois types d'espaces psychiques : l'intrapsychique, le sujet est aux prises avec ses investissements objectaux internes, l'intersubjectif, qui fait entrer le sujet dans le jeu des identifications, et le trans-subjectif, qui implique le sujet dans un contexte social partagé. A partir de là, nous pouvons identifier quelques points centraux pouvant nous servir de balises.

Ainsi que le postule le psychanalyste Steven Wainrib (2006 p. 23-25.), le terme de subjectivation est volontiers employé de nos jours en Sciences humaines, parce que « l'ancienne conception d'un sujet comme substance ou comme donnée laisse la place à l'idée d'un processus permanent de production de soi ». Il propose deux significations à la notion de subjectivation : une première signification part de l'adjectif subjectif, dans ce cas, « la subjectivation consiste à rendre subjectif quelque chose, qui prendra sens en fonction de notre propre point de vue ». C'est la quête du sens qui caractérise ici le fonctionnement psychique et le processus de subjectivation « se nourrissant de la réalité psychique, au sens freudien » ; la deuxième signification renvoie au substantif : la subjectivation qui « tient alors d'un devenir sujet ». Ainsi, écrit-il, au lieu de localiser le sujet dans la conscience, comme le fait la phénoménologie, ou d'évoquer le seul sujet de l'inconscient comme le fait Jacques Lacan, « nous prendrons en compte l'émergence du sujet, à partir de multiples processus, à la fois conflictuels et associés. Loin de pouvoir être jamais achevée, cette quête de soi laisse à

désirer, nous confrontant à l'écart entre une forme idéale pleine et le manque de complétude lié à la rencontre des différences, entre soi et les autres, entre les sexes et les générations ».

L'auteur ajoute que ce qui fait la pertinence du concept de subjectivation en psychanalyse, c'est sa capacité à relier les deux usages évoqués plus haut : rendre subjectif et devenir sujet, qui sont dès lors les deux faces d'une co-émergence du sujet et de sa réalité psychique.

La subjectivation dit-il « nous apparaît comme ce processus, en partie inconscient, par lequel un individu se reconnaît dans sa manière de donner sens au réel, au moyen d'une activité de symbolisation ». Nous disposons donc là d'un concept limite entre l'intrapsychique et l'intersubjectif, qui nécessite de prendre place dans l'articulation du psycho-social.

Bernard Penot (2009, 487-503) nous entraîne par ailleurs à penser la subjectivation comme un objet complexe qui tient sa complexité de sa nature pulsionnelle et des assujettissements qui en découlent. « C'est en raison de cette origine même que, la vie durant, *subjectiver* va signifier tout à la fois *faire son affaire* des données de son histoire, se les approprier; et aussi, en même temps, *s'y soumettre, s'y assujettir*. C'est dire combien le processus de subjectivation ne saurait être envisagé comme se réduisant aux fonctions de maîtrise du Moi, mais bien davantage attendu du côté des potentialités créatrices du sujet pulsionnel ». Nous voyons ici comment la subjectivation, telle que conçue par les psychanalystes cités, se détache d'une conception du sujet passivement produit par le social, pour laisser entrevoir un sujet capable de se produire dans le social.

C'est enfin avec Bernard Golse (2006, p.25-29) que nous concluons provisoirement sur ce point, lorsqu'il aborde le processus de subjectivation « en tant qu'étape développementale permettant à l'être humain de devenir une personne, soit un sujet capable de se penser tel, et de se nommer comme tel ». La subjectivation apparaît dès lors comme une intériorisation des représentations intersubjectives. C'est dans la relation à l'autre, dans l'intersubjectivité, que se construit le sujet.

Cette relation à l'autre est elle-même rendue possible et effective dans un cinquième processus, celui d'identification. Ce concept a connu un riche destin, l'ayant conduit à de multiples déclinaisons (identification primaire, secondaire, à l'agresseur, adhésive, héroïque...), après que Freud l'ait employé une première fois dès 1896 (voir Alain de Mijolla, 2005) puis repris et défini à partir de 1900 comme « appropriation » inconsciente d'une caractéristique appartenant à un autre. Je retiendrai ici que le processus d'identification est travaillé par les mécanismes conjoints de projection et d'introjection qui permet au sujet de

tisser un lien libidinal avec ses objets d'élection (primaire et secondaire). « L'autre et moi sommes semblables et dissemblables », voilà ce que semble dire le projet identificatoire. C'est ce projet, fondamental dans la construction de soi et du Soi, qui s'exprime dans la capacité des sujets à vivre ensemble et dans leur manière de se constituer en groupe (famille, pairs etc.).

Comme nous venons de le voir, le processus de construction identitaire est complexe et comporte au moins cinq axes qui se recoupent sans se recouvrir totalement. La socialisation permet de comprendre la relation entre individu et société, l'individualisation vient rendre lisible la singularité de cette relation, alors que l'individuation marque le lien profond entre « moi » et « l'autre », la subjectivation permet d'envisager l'intériorisation et donc la subjectivation de ce lien et l'identification de le maintenir. Le point de recoupement est évidemment la relation du sujet avec ce qui l'entoure. Or ce sont bien ces relations aux autres, à l'environnement, qui se font et se défont dans les espaces-temps informels. En outre, c'est la question de l'appropriation et du partage de l'espace (ou de l'espace-temps), comme susceptible de permettre qu'une relation ait lieu, qui a à voir avec les processus de construction identitaire, et c'est ce que je vais à présent développer.

### **1.2.3) Des espaces et des temps pour des processus spécifiques**

La notion d'espace-temps est partout présente dans nos vies quotidiennes, elle définit un lieu et un moment unis conceptuellement. Bien souvent lorsque nous nommons un lieu nous nommons aussi implicitement un moment et inversement, ainsi le *restaurant* n'est pas séparé dans nos représentations du temps du *repas* et la *récréation* de la *cour* du même nom.

Il semblerait pourtant, d'un point de vue philosophique, que la notion de temps soit plus abstraite que celle d'espace qui relève plus du domaine physique, le temps étant d'un ordre plus métaphysique.

Le temps est mesurable, encore qu'il faille souvent le spatialiser pour le lire, son écoulement est perceptible, mais n'est pas observable en soi : ce sont les actes qui y prennent place, et qui sont scandés par lui, qui le sont. Nous sommes bien évidemment là sur le registre phénoménologique, et un déplacement vers des considérations plus psychanalytiques viendrait abolir -comme le fait l'inconscient- ces distinctions.

L'Homme vit dans le temps et dans l'espace, dans un milieu pourrait-on dire, qu'il transforme et qui le transforme. Au cours d'une vie, d'une période ou plus simplement d'une journée, on compte des espaces et des moments différents. Certains sont très formalisés, socialement, institutionnellement et individuellement, tels que les espaces-temps du travail, du repas, du repos... Mais on compte aussi, et ils ne sont pas des moindres, des espaces et des moments moins clairement formalisés ou correspondant à des activités qui ne sont pas forcément formalisées (les seuils de porte, les couloirs, les terrains vagues, les passages, les transits, les pérégrinations...), et ce sont ces espace-temps que j'entends qualifier d'informels.

La vie quotidienne est en effet marquée par la multiplicité et par l'alternance des appartenances institutionnelles. La notion de moments, empruntée à Henri Lefebvre (1961), est étroitement liée au concept de transversalité élaboré par Félix Guattari, dans un ouvrage éponyme (1972), et rend compte de cet effet. Ainsi que le définissent Rémi Hess et Antoine Savoye (1981), un moment est « la négation des autres moments. Mais en même temps ceux-ci existent. Ils fonctionnent dans la structuration du sujet. Ils constituent sa transversalité. A leur tour, ils sont le négatif de l'appartenance institutionnelle commune ». Est ici rappelée la complexité de l'identité au travers des *moments*, multiples, qui composent la vie d'un individu: le moment du travail, celui de la pause, celui de la vie de famille, celui du loisir, celui de l'intimité etc. Cette réflexion peut apporter des éléments de compréhension de la problématique de la séparation concrète des espaces-temps formels/informels, mais également de leurs liens inextricables : nos différents *moments* se mêlent en nous pour constituer notre unité identitaire. Nous sommes faits de cet ensemble d'appartenances, pouvant être en conflit, qui nous traversent et nous constituent. Il semble alors nécessaire de penser ce que nous sommes par ce que nous ne sommes pas et ainsi se donner la possibilité d'élargir ce « coefficient de transversalité » introduit par Guattari.

Le lien entre la théorie des moments et celle de la transversalité et nos préoccupations pourrait alors se résumer dans ces questions relatives à la subjectivité et à la vie psychique. Ces espaces-temps informels sont eux aussi à considérer, du point de vue psychique et subjectif, comme des *moments* à part entière plutôt que comme des transitions qui séparent et relient simultanément. S'ils font transition, on peut postuler qu'ils sont aussi le lieu de construction de notre « coefficient de transversalité ». Mais une transition doit pouvoir être considérée comme un moment à part entière. Sans cela, quelle serait alors la fonction des substrats, agrégats ou autre résidus, comme le dira René Roussillon (in Kaës, 1987), qui se déposent grâce à notre « coefficient de transversalité », et qui traversent avec nous les espaces-temps

informels qui nous intéressent ? Nous postulons dès à présent que les seuils, couloirs, cour, foyers et autres espaces-temps informels sont des temps et des espaces transversaux, où les acteurs ne sont ni séparés ni reliés à ce qui fut et à ce qui adviendra mais séparés et reliés à eux mêmes, à ce qui fait leur singularité.

Dans les établissements qui ont accueilli ma recherche, les journées sont organisées selon un programme spatio-temporel qui prescrit des activités soigneusement ordonnées en les affilant à des espaces et à des temps formellement prédéfinis. Ce qui n'est pas prévu par l'institution, ou toléré par elle, est de fait proscrit ou, en tous cas, impensé, voire impensable. Au lycée et au collège, la journée est calquée sur une journée de travail salariée : le temps de travail est beaucoup plus long que le temps de pause et les heures de cours s'enchaînent de manière très rapprochée, avec à peine quelques minutes de battement pour les changements de salle. Un quart d'heure de pause est prévu pour chaque demi-journée et le temps de repas varie d'une demi-heure à deux heures. A l'hôpital de jour, en revanche, le temps de travail et le temps de pause tendent à s'équilibrer mais leur alternance connaît une fréquence moins élevée, cette organisation est en partie due à la difficulté des jeunes psychotiques d'investir et de désinvestir un espace ou une action dans un bref laps de temps.

L'alternance des temps de travail et des temps vacants, au niveau quotidien, mais que l'on retrouve aussi au niveau hebdomadaire ou annuel, est en accord avec ce que postule la chronobiologie. Pourtant, selon François Testu (1993) l'expression rythmes scolaires est ambiguë dans la mesure où ils peuvent être définis de deux manières. Soit on les confond avec les emplois du temps et les calendriers scolaires, soit ils sont compris comme des « fluctuations périodiques des processus physiologiques, psychiques et psychologiques des enfants et des adolescents en situation scolaire ». Nous sommes donc confrontés à deux rhythmicités : l'une environnementale, imposée par l'adulte, l'autre endogène, propre aux élèves. Il y a là encore une discordance possible entre les exigences biologiques et subjectives et les exigences sociales. Le constat qui fut le mien est que les transitions sont peu pensées, et ce qu'elles portent de transversalité et de transistionnalité, c'est-à-dire d'articulation entre l'intra-subjectif et l'inter-subjectif, restent relativement dans l'ombre des espaces-temps formels (la classe, les ateliers, les récréations etc.).

Venons-en à présent à la tentative, complexe et délicate, de correspondance entre espace et temps physiques, sociaux et psychiques.



Des définitions généralistes, je retiens que la temporalité est ce qui s'inscrit dans le temps. Selon moi, ce qui s'inscrit dans le temps, c'est un corps, qui, après les temps complexes de la gestation, naît au monde du vivant, pour s'y développer, y grandir, y changer, y mûrir, y vieillir et y mourir, pour enfin se désincarner...La temporalité corporelle correspond à l'évolution du corps dans le temps. C'est bien la finitude de l'Homme qui me semble être inscrite dans le temps.

Le corps est ce qui nous permet, et surtout ce qui a permis aux individus d'avant les horloges atomiques, de mesurer le temps. Il est un marqueur temporel. L'étude des rythmes biologiques a montré l'existence des rythmes endogènes (hypothalamus...) aux côtés des rythmes exogènes (synchroniseurs environnementaux et sociaux), chacun marqué par l'alternance entre passivité et activité. Le corps s'inscrit donc dans le temps, et en est un marqueur, mais il s'inscrit aussi dans l'espace, par ses mouvements, ses déplacements... Le corps est lui-même un espace, et même certainement la première référence en terme d'espace humain, avant que celui-ci, ainsi que le disait Jean Piaget (1947), ne se dégage du sensori-moteur, pour accéder au représentationnel, en conférant ainsi les facultés de repérer, localiser, mesurer l'espace mais encore les objets à l'intérieur de celui-ci.

L'espace et l'Homme sont en perpétuelle interaction, d'abord parce que l'Homme est une partie de l'espace et parce que l'espace englobe l'Homme, et parce que l'espace est donné à l'Homme comme extérieur à lui, en même temps que la métaphore spatiale sert la compréhension de l'espace interne, corporelle mais encore psychique.

Le corps s'inscrit dans le psychisme -et réciproquement-, en ce qu'il est récepteur d'éprouvés, d'affects qui vont se constituer comme traces mnésiques. Le psychisme est donc pris, en même temps qu'il prend et comprend le temps et l'espace, qu'avec Gisela Pankow (1986) nous qualifions de « vécu ». C'est l'articulation entre schéma corporel et image du corps qui permet de penser le corps psychique et physique comme un espace subjectivé.

En reprenant les propos introductifs de Bernard Chouvier à l'ouvrage qu'il a dirigé et intitulé *La temporalité psychique, psychanalyse, mémoire et pathologie du temps* (Chouvier, 2006), je propose de considérer, à la manière d'un axiome, qu'aux vues d'une clinique psychanalytique, le temps a une consistance et que cette consistance est psychique. Elle est faite de traces mnésiques. Les traces mnésiques sont des traces spatialisées.

Le lieu est le pivot du souvenir dira Simmel (1908, p.617), quand Freud, son contemporain, apportait une précision en envisageant plutôt le lieu de l'affect, autrement-dit le corps, comme emplacement psychique de la trace mnésique. Or le corps, ainsi que nous l'avons entrevu, est toujours déjà un espace en soi, mais un espace inscrit dans un lieu qui l'englobe en tant que tel. Simmel, devançant les psychologues de l'environnement (Gustave-Nicolas Fischer, 1992) dit de manière explicite que l'espace est une activité de l'esprit mais qu'il n'est pourtant pas « injustifié de souligner l'aspect spatial des choses et des évènements ; car ceux-ci se déroulent de fait souvent de telle façon que la condition formelle, positive ou négative, que représente leur spatialité prend un relief particulier *pour l'observateur*, et qu'elle nous fournit les données les plus claires sur les forces réelles » (1908, p.600-601).

Je poursuivrai un instant avec Simmel en m'éloignant un peu de la dimension psychologique de son œuvre pour tenter à présent d'approcher la dimension plus sociologique de son apport théorique sur la question de l'espace social. Je reprends ici le terme à Henri Lefebvre, lui-même penseur de l'espace et de la vie quotidienne. C'est une sorte de dialogue que je construirai entre ces deux philosophes et qui me permettra d'aborder ensuite les processus de socialisation et de subjectivation sous un angle sociologique et dans leur relation avec la spatialisation des interactions sociales et subjectives.

Pour Simmel c'est « l'action réciproque », c'est-à-dire l'objet même de sa sociologie selon lui, qui « fait de l'espace, jusqu'alors vide et néant, quelque chose *pour nous*, elle le remplit tandis qu'il la rend possible » (p.601). Le projet de Simmel sera, pour étudier les formes de socialisation, d'interroger « la signification que possèdent, d'un point de vue sociologique, les conditions spatiales d'une socialisation pour le reste de ses déterminations et de ses évolutions » (p.611).

C'est aussi ce que semble envisager Lefebvre (1974) lorsqu'il aborde la production de l'espace (social) du point de vue du système reproduction-production. L'espace social contiendrait les rapports sociaux de reproduction, rapports bi-physiologiques entre les sexes et les âges, précise Lefebvre, et les rapports de production, soit les fonctions sociales hiérarchisées, « en leur assignant des lieux appropriés ». Il poursuit son argumentation en affirmant, et cela plaide en faveur d'un agencement dialectisé des espaces sociaux, que « ces deux enchaînements, production et reproduction, ne peuvent se séparer : la division du travail se répercute dans la famille et s'y entretient ; inversement l'organisation familiale interfère avec la division du travail ; pourtant, l'espace social discerne, pour les localiser, ces activités.

Non sans échecs ! ». Mais l'espace, s'il est un enjeu de pouvoir et de domination pour Lefebvre, c'est parce qu'il est la condition et la possibilité, ainsi que l'imposition, d'une coexistence (il fait ici référence à Kant). L'action réciproque *entre* les hommes remplit l'espace. Cet « entre » est le signe d'une interposition mais encore d'une réciprocité. L'espace lie en même temps qu'il sépare.

L'espace social est un espace complexe soumis à la « triplicité dialectique » (Lefebvre, 1974) de l'espace perçu (la pratique spatiale), conçu (la représentation de l'espace) et vécu (l'espace de représentation). L'espace social est un espace partagé. Nous reviendrons ultérieurement sur cette proposition, pour le moment contentons-nous de dire qu'il est partagé par les différents membres d'une société. Chacun le perçoit, le conçoit et le vit de manière singulière, du fait de sa place, de son statut, de son rôle, mais encore de sa capacité de lecture de l'environnement, de ses investissements représentationnels et affectifs, autrement dit subjectifs. Voilà ce que dit Lefebvre (1974) à propos des adolescents : « dans la pratique spatiale, la reproduction des rapports sociaux prédomine. La représentation de l'espace, liée au savoir comme au pouvoir, ne laisse qu'une place minimale aux espaces de représentations, réduits à des œuvres, à des images, à des souvenirs, où le contenu écarté (sensoriel, sensuel, sexuel) effleure à peine le symbolisme. Si l'enfant peut vivre dans un tel espace indifférent à l'âge et au sexe (au temps lui-même), l'adolescence y souffre, car elle n'y découvre sa propre réalité ni comme image virile ou féminine, ni comme image de jouissance possible. L'adolescent qui ne peut affronter ni l'arrogance des édifices, ni l'exhibition des signes, ne peut retrouver les différences, le naturel, le sensoriel-sensuel, le sexuel et la jouissance, qu'à travers la révolte ».

Nous pouvons rejoindre l'analyse de Lefebvre, à condition de nuancer deux points : d'abord il n'est pas évident que les enfants puissent effectivement vivre, sans conséquence sur leurs constructions identitaires, dans cet espace confusionnant ; ensuite la révolte de la jeunesse, quarante ans après mai 68, ne connaît plus tout à fait les mêmes formes, et il me semble que les adolescents d'aujourd'hui privilégient la ruse, la subversion et la provocation à la révolte urbaine organisée prête à devenir révolution. Cependant, il est important de noter et de comprendre que, la revendication d'une part de l'espace social n'est pas le propre d'une classe sociale, ni même d'une classe d'âge et encore moins d'une génération inscrite dans une époque.

Pour poursuivre, et clore, ce dialogue fictif entrepris entre Lefebvre et Simmel, nous pourrions rapprocher l'idée de « la zone-frontière vide » de Simmel qui lui permet de penser « l'espace vide lui-même qui se dévoile comme vecteur et expression de l'action réciproque sociologique » (p.684), du détournement comme « réappropriation de l'espace vacant » (p.194) chez Lefebvre, qui sert « d'enseignement pour la production d'espace nouveaux » et qui peut parfois avoir une portée plus vaste que la création de nouveaux espaces en ne mettant toutefois qu'une fin provisoire au jeu de la domination.

Si l'on suit le raisonnement de ces deux philosophes, cela peut conduire à distinguer ainsi les processus susceptibles de se produire selon les espaces et les temps sociaux : les processus de socialisation, mais encore de reproduction, de production, de domination caractériseraient les espaces les plus assignés socialement ; tandis que les processus de détournement, de réappropriation, d'invention se produiraient dans les espaces et les temps informels.

Ce dernier point relatif aux espaces de détournement et de création nous porte à considérer l'espace comme un objet de jouissance : jouir d'un espace c'est être en mesure de croire dans la possibilité de son appropriation, de sa subversion à des fins singulières.

Lefebvre dans un autre ouvrage (1972) affirme qu'« exclure de l'« urbain » des groupes, des classes, des individus, c'est aussi les exclure de la civilisation, sinon de la société » (p.22). Il ajoute que le droit du citoyen « stipule également le droit de rencontre et de rassemblement ». Le besoin de vie sociale correspond à la fonction ludique et symbolique de l'espace et articule celui-ci au désir.

L'auteur postule un « droit à la ville [qui] signifie donc la constitution ou reconstitution d'une unité spatio-temporelle, d'un rassemblement au lieu d'une fragmentation » (p.22). Ces espace-temps de rassemblement fondent la réalité urbaine et permettent l'actualité, la potentialité des rencontres, c'est-à-dire d'une socialité et d'une sociabilité.

La pensée de Lefebvre prend pour objet l'urbain, qui est un concept permettant de « comprendre des questions telles que la centralité, l'espace comme lieu de rencontre, la monumentalité... » (p.76). Moyennant quelques adaptations, nous pouvons l'étendre, aux institutions, et en particulier aux institutions scolaires qui sont un corolaire de l'espace urbain du fait même de leur ampleur, de leur hétérogénéité et de leur architecture, le plus souvent organisée autour d'un centre -la cour de récréation- et dont les espaces privatifs -les salles de classes- sont desservis par des voies -les couloirs. La planification spatiale, urbaine ou

organisationnelle, traite les flux, les circulations entre centre et périphérie, entre espace privé et public, mais il apparaît qu'elle traite encore l'inscription, corporelle et psychique, des sujets dans l'espace qui leur est assigné, et auquel ils se cantonnent ou duquel au contraire ils s'émancipent.

Les dimensions corporelles, psychiques et sociales s'entrecroisent donc dans la pratique de l'espace, perçu, conçu et vécu, pour reprendre les catégories de Lefebvre. C'est cet « entrelacs », terme que le philosophe Benoit Goetz (2002, p 89) reprend à Merleau-Ponty pour décrire « le chiasme de la chair et du monde », qui nous permet de penser le nouage -à la manière du nœud borroméen - entre les trois instances physique, politique et psychique. Plus précisément, selon Goetz, « leur entrelacs constitue et définit dans sa singularité un espace architecturé. Mais on peut dire aussi bien que tout espace architecturé, dans sa singularité, conditionne et implique une pensée, une politique et une physique singulière » (p.89). Il insiste sur le fait que l'espace architecturé accueille « l'évènement » sans jamais le commander. C'est-à-dire que ce que Goetz appelle « évènement », et que nous pourrions entendre à la fois comme acte, représentation ou affect, n'est pas le produit de l'espace mais le produit d'un sujet présent dans et à l'espace qui l'entoure et qu'il occupe.

L'espace occupé est dans le cas des espaces informels un espace partagé, qui se constitue autour et par des « actions réciproques » selon l'expression de Simmel, ou par des « interactions », selon le concept de Ervin Goffman (1967). Cet espace, parce que n'appartenant en propre à personne peut être approprié subjectivement par tous. Ce sera aussi une des caractéristiques des espaces intersubjectifs ou transitionnels, nommés « espace potentiel » par Winnicott (1971), sur lesquels nous reviendrons plus largement.

Pour poursuivre, et approfondir ce dernier point, il faut donc nous interroger sur la catégorie d'espace à laquelle appartiennent les espaces informels. Sont-ils du ressort de l'espace public, privé, commun ? Font-ils partie des lieux publics ? Sont-ils des espaces intermédiaires, de circulation, d'inscription...

### 1.3) Des usages sociaux des espaces informels

Afin de mieux cerner les catégories d'espaces auxquelles peuvent être référés les espaces informels, je convoquerai à présent différents penseurs de l'espace : philosophes, politologues, urbanistes, avec lesquels nous remonterons jusqu'au monde grec pour parvenir promptement à définir ce qu'il en est aujourd'hui des espaces privés, publics et communs, auxquels s'articulent les espaces-temps informels dans leurs usages sociaux.

#### 1.3.1) Espaces informels : espaces privés dans l'espace public ?

Le philosophe et urbaniste Thierry Paquot propose, en tant que théoricien de l'espace urbain, dans son ouvrage portant sur l'espace public (2009) une distinction entre l'espace public et *les* espaces publics, qui ne renvoient pas au pluriel de la première expression. L'espace public « évoque le lieu du débat politique » et « une pratique démocratique » alors que la forme plurielle désigne « des endroits accessibles aux publics » (p.2). Le premier est donc un lieu, alors que le second est un endroit. L'espace public relève du champ de la philosophie politique alors que les espaces publics sont à associer au champ de l'urbanisme. Pourtant Paquot propose de revenir sur ces définitions en n'omettant pas « la parenté étymologique » qui permet de traiter à la fois ensemble et séparément le singulier du pluriel. Ce qui les distingue donc c'est la matérialité et ce qu'ils ont en commun, c'est « l'idée du partage, de la liaison, de la relation, de l'échange, de la circulation » (p .4). Il faut encore faire la distinction entre espaces publics, lieux publics et édifices publics. Les rues, les places sont des espaces, les jardins, les cours sont des lieux, les monuments sont des édifices. Là encore ce qui impose la distinction, au-delà des caractéristiques physiques de ces objets urbains, ce sont les pratiques et usages qui en sont faits, c'est-à-dire les processus d'appropriation, subjective, parce que singulièrement éprouvée, et sociale, parce que collectivement partagée, de ces espaces, lieux et édifices par LE public.

Les philosophes contemporains tels que Jürgen Habermas, dans son opus : *L'espace public* (1962), ainsi qu'Hanna Arendt, affirment que nous sommes redevables au monde grec, puis romain, des catégories du privé et du public entendues, particulièrement pour Habermas, dans une perspective socio-historique.

Revenons avec Habermas sur la question de l'agora (1962, p.15): « dans la cité grecque parvenue à son apogée, la sphère de la polis, la chose commune (koné) à tous les citoyens libres, est strictement séparée de la sphère de l'oikos (maison) qui est propre (idia) à chaque individu ». La vie publique se déroule dans un endroit, mais sans pour autant se réduire à cette localisation. L'agora correspond le plus souvent à un lieu public, mais la sphère publique « se constitue au sein du dialogue (lexis) » mais encore « au sein de l'action menée en commun (praxis) ».

Castoriadis (1999, p.183), qui emploie également le terme sphère, plutôt qu'espace, fait la distinction entre l'oikos, l'agora et l'ekklesia, c'est-à-dire entre les sphères strictement privées, privées/publiques et publiques. L'agora est donc un espace *commun*, c'est-à-dire qu'il est public en même temps que privé, car si « la collectivité, par sa législation » nous en permet la libre accessibilité, aucune décision politique ne peut s'y prendre. Les décisions politiques sont prises dans l'ekklesia, « l'assemblée du peuple », mais, et c'est là la critique fondamentale que fait Castoriadis de la démocratie, qu'elle soit directe ou représentative, cette sphère ne fait que tendre vers la publicité (le rendu public), tout en se maintenant dans une dimension privée, l'accès étant réservé aux seules oligarchies politiques.

L'Agora en tant qu'espace ouvert, lieu pratiqué et praticable, physiquement accessible par les citoyens, n'existe plus véritablement dans nos sociétés contemporaines, alors même qu'il devrait être le lieu d'une praxis démocratique. Il n'y a plus d'Agora fonctionnelle comme dans la société grecque, celle-ci est remplacée par des rassemblements mobiles et ponctuels, qui sont autant d'agoras qu'il y a de communautés, ou encore, avec l'avènement des modes de communications ultramodernes, par les réseaux sociaux informatisés. Ces nouvelles formes d'agora correspondent assez bien à la première partie de la définition de la « sphère publique bourgeoise » qu'Habermas pose « comme étant la sphère des personnes privées rassemblées en un public ». Cependant la seconde partie de la définition ne trouve pas son corolaire : selon l'auteur, les bourgeois « revendiquent cette sphère publique réglementée par l'autorité, mais directement contre le pouvoir lui-même, afin d'être en mesure de discuter avec lui des règles générales de l'échange, sur le terrain de l'échange des marchandises et du travail social -domaine qui reste essentiellement privé, mais dont l'importance est désormais d'ordre public » (p.37). S'il est toujours question d'échange de marchandises, de travail social et de vie privée dans les nouvelles agoras, nous pouvons nous questionner sur la permanence et l'usage de leurs dimensions contestataires ou plus sobrement discursives, au sens fort du terme.

La sphère publique, comme espace d'opinion et de réflexion politique reste donc l'apanage d'une minorité d'initiés de plus en plus désindividualisée, alors même que la sphère commune (l'agora) tend elle aussi à se désincarner.

Rappelons que pour Arendt (1961) l'objectif des systèmes totalitaires réside dans la destruction du « monde commun ». Cette éradication du lien entre les hommes passe par l'absorption de l'espace public, espace de la visibilité, renvoyant le sujet à son individualisme, à sa solitude, à son inhumanité.

Selon le commentaire que fait le philosophe et politologue Etienne Tassin (1991) du texte de Arendt, cet objectif est atteint « par suppression des intervalles mondains et des lieux communs » (Tassin, 1991). Pour lui « l'espace public est le lieu institué d'un vivre-ensemble ». Les espaces et les temps informels me semblent alors être plus proches de cette définition de l'espace public qui serait donc un entre-deux : c'est-à-dire « espace de distanciation, espace de médiation » (Tassin 1991). Accueillant à la fois la dimension privée et la dimension commune, tout en se situant en deçà et au-delà de celles-ci, ils font lien.

Les analyses d'Olivier Voirol (2005, p.89-121), politologue Suisse, sont éclairantes à ce propos. Il propose que l'action soit rendue possible par le processus d'appariation, relatif à l'apparaître, cher à Arendt, et qui suppose un espace « d'emblée collectif » puisque l'agir suppose la présence d'autrui et la réciprocité, au moins potentielle. « C'est dans ce processus que les acteurs individuels et collectifs produisent et reproduisent les catégories signifiantes du monde dans lequel ils vivent » dit-il, avant d'ajouter que c'est « la *polis* qui, selon la terminologie d'Arendt, constitue l'espace de l'apparence par excellence, c'est-à-dire le lieu dans lequel les acteurs se rendent saisissables les uns aux autres, se rencontrent et interagissent ».

La sphère publique permet les rencontres idéologiques ; les espaces publics permettent les rencontres incarnées. Et c'est cette dernière catégorie de rencontre, seulement réalisable dans les espaces partagés et partageables, qui fonde les relations intersubjectives. « L'homme qui n'avait d'autre vie que privée, celui qui, esclave, n'avait pas droit au domaine public, ou barbare, n'avait pas su fonder ce domaine, cet homme n'était pas pleinement humain » disait Arendt (p.77). Aujourd'hui le privé n'évoque plus la privation mais la protection de l'intime, alors que le public tend à exclure la possibilité de l'action, laquelle était jadis exclue du foyer, postule Arendt (p.79), en visant une normalisation des comportements dans les espaces publics.



### 1.3.2) Hétérotopies et hétérotopies de crises : lieux autres, lieux de l'autre

C'est à présent à partir du concept foucauldien d'hétérotopie que je vais m'attacher à définir les espaces informels comme des « lieux autres », soit des lieux ni véritablement privés ni véritablement publics, mais encore, comme déjà évoqué, comme des « lieux de l'autre », soit des lieux rendant possible la rencontre avec un autre sujet. C'est encore sur un type bien spécifique d'hétérotopies, celles dites de crise, que je m'arrêterai afin de mettre en exergue ce qui dans l'informel peut se jouer des rites de passage.

Pour comprendre dans quels lieux séjournent les adolescents, dans l'antre des institutions qui ont leur éducation pour vocation, nous pourrions tenter d'articuler au concept d'uchronie, évoqué par Paul Ricoeur (1988), celui d'hétérotopie développé par Foucault, dans un court texte de 1964 (in 2001), où il introduit la notion d'espaces autres, que nous associons à celle d'*autres-cadres* : sorte d'utopies réalisées. Ce qui intéresse Foucault « ce sont, parmi tous ces emplacements, certains d'entre eux qui ont la curieuse propriété d'être en rapport avec tous les autres emplacements, mais sur un mode tel qu'ils suspendent, neutralisent ou inversent l'ensemble des rapports qui se trouvent, par eux, désignés, reflétés ou réfléchis ». Il propose en outre de considérer le caractère encore toujours sacré de l'opposition persistante, qui commande nos vies, « entre l'espace privé et l'espace public, entre l'espace de la famille et l'espace social, entre l'espace culturel et l'espace utile, l'espace de loisirs et l'espace de travail ». Or, nous pourrions nuancer un peu ce propos pour ce qui est des adolescents qui incarneraient, pour certains et pour un temps, le rôle du profane dont parle le philosophe Giorgio Agamben (2006), qui « restitue au libre usage des hommes » ce qui est par d'autres sacralisé, c'est-à-dire mis en dehors de la sphère du droit humain, et qui serait du côté des dispositifs de pouvoir. Ce pouvoir, qui pour Foucault s'exerce sur les corps qu'il contraint, est certainement prégnant sur les adolescents en ce que leurs corps incarnent l'impétuosité -la pulsionnalité-, ce qui n'est pas sans inquiéter les adultes, ni sans générer l'envie et avec elle l'amour-haine. D'autant qu'on ne saurait trouver sans mal, dans nos sociétés modernes, ce que Foucault désigne comme « hétérotopies de crise », c'est-à-dire « des lieux privilégiés, ou sacrés, ou interdits, réservés aux individus qui se trouvent, par rapport à la société, et au milieu humain à l'intérieur duquel ils vivent, en état de crise ». Pour l'auteur ces lieux de « nulle part » sont remplacés, par des hétérotopies de déviation, sur lesquels nous reviendrons, « dans [lesquelles] on place les individus dont le comportement est déviant par rapport à la moyenne ou à la norme exigée ». C'est, semble-t-il, de plus en plus le cas de l'école doit

répondre de la norme scolaire et de la norme individuelle. C'est aussi la représentation que semble véhiculer l'adolescent : déviant dans sa recherche identitaire parce que encore incapable de répondre à l'exigence socio-éducative de l'orientation (de genre, amoureuse, religieuse, professionnelle...).

Mais enfin je fais l'hypothèse qu'à l'intérieur des institutions, il reste des bastions hétérotopiques, que les jeunes gens investissent et dans lesquels ils exercent leur appétence à la réflexivité tout en se confrontant à l'autre, « cet étranger qui me ressemble ».

Car en effet, les hétérotopies, mais plus généralement les espaces informels, les lieux autres, semblent être également, avec les espaces publics, des lieux de l'autre. Jacques Sédat (1999) propose en ce sens que la constitution de la subjectivité, « ce passage de l'isolement à la solitude », soit rendu possible par « l'existence exigible de différents espaces dans la cité » afin qu'il y ait des paroles différentes qui puissent être dites. L'espace public est encore un espace de diversion et de diffusion, comme l'analyse Tassin, c'est-à-dire un espace de séparation et d'individuation, en ce sens que l'individuation est ce processus dynamique, c'est-à-dire toujours inachevé, qui lie, et donc sépare, l'individu à son environnement, comme il en a été précédemment question.

C'est aussi l'opposition et le rapport dialectique, une fois de plus, entre le sacré et le profane (Mircea Eliade, 1965), le privé et le public, qui va me mener à considérer la question du passage et de l'entre-deux qui permettra ensuite d'introduire les concepts de seuils et d'interstices particulièrement appropriés pour envisager les espaces-temps informels dans leur liminalité, c'est-à-dire dans leurs caractéristiques hétérotopiques.

Le passage est décrit au début du XX<sup>ème</sup> siècle par Arnold Van Gennep (1909) qui en nomme, à propos des rites et de leur fonction, trois phases : un avant, la période de séparation et/ou de deuil, un pendant, c'est-à-dire une phase liminale, et un après, définit comme un temps d'agrégation. Or, ce que je cherche à problématiser ici à partir de la notion du passage et de son renvoi vers les rites éponymes qui touchent aux constructions identitaires, correspond tout à la fois à l'acte et au processus de séparation, physique et psychique. Cette séparation touche aux espaces-temps physiques mais aussi psychiques. La phase liminale retient donc mon attention en tant qu'elle est aussi un temps de transformation, c'est-à-dire un temps de rupture et de crise mais aussi de reprise de la continuité.

La crise, du grec *krinomai*, qui signifie le moment du jugement, des décisions à prendre, est un état d'urgence. Comme le rappelle Guillaumin (in Kaës, 1979, p.222) : « Psychologiquement une crise correspond à la mise en faillite objective -subjectivement vécue - des régulations d'un système personnel. Le système est devenu incapable de se régler lui-même, ou encore, -et ceci revient au même- ses éléments n'exercent plus les uns sur les autres d'action régulatrice ». Que doit-on faire au terme d'une étape et à l'aube d'une autre : attendre, agir ? Voilà en quoi l'état de crise peut être envisagé par rapport à la notion d'espaces-temps informels. Ces lieux et ces moments investis d'une manière non conventionnelle ne font-ils pas état d'une crise ? Ou plutôt ne sont-ils pas là pour prémunir de la crise ? En tout cas ils font rupture, pour introduire un second terme du titre de l'ouvrage coordonné par Kaës (*Crise, rupture et dépassement*, 1979) : rupture, dans la construction du sujet puisqu'il y a un aménagement de la subjectivité, rupture dans le temps et l'espace institutionnel, rupture dans le lien social puisqu'il y a un abolissement dans ces espaces-temps de certaines contraintes socialement admises.

### 1.3.3) Interstices, seuils, entre-deux

La liminalité des espaces-temps informels permet donc de les penser comme des entre-deux. Dans son livre *Entre-deux*, au sous-titre évocateur : « l'origine en partage », Sibony (1991) traite de la question de la place qu'il qualifie d'ontologique en ce qu'elle « concerne l'événement d'être ». C'est de la nature symbolique de cette place qu'il s'agit et de la faculté des sujets à la faire exister mentalement, sans quoi elle ne pourra exister dans le réel. Il prend position quant à la possibilité d'être au monde et propose que le geste vital d'habiter, d'occuper un espace, relève de l'entre-deux. Il y définit donc l'entre-deux comme une forme de coupure-lien entre deux termes ; pour lui « il n'y a pas un seul bord qui départage, il y a deux bords mais qui se touchent ou qui sont tels que des flux circulent entre eux ». Ces propositions nous mettent sur la piste du caractère intriqué d'un espace-temps psychique et d'un espace-temps empirique en nous insufflant l'idée que *pour être, il faut y être*. Occuper certains espaces, plutôt que d'autres, serait à la fois le révélateur et le façonneur de nos constructions subjectives. Ainsi habiter les zones d'ombres ou intermédiaires des institutions serait une manière d'être, à l'intérieur de celles-ci. En outre, l'idée que l'entre-deux représente bien plus qu'un simple pont entre deux rives, et serait un bord à bord qui exclut l'unification absolue tout autant que son opposé, la séparation absolue, ouvre la voie vers un espace

hybride de possibles, proche de ce que Winnicott nomme espace potentiel, où peuvent s'élaborer les processus de symbolisation et de construction d'un soi qui ne soit pas factice. Plus loin, dans une sous-partie de son ouvrage consacrée à l'adolescence, Sibony aborde cette période de la vie comme un « symbole de l'entre-deux » et le définit ainsi : « l'entre-deux de l'adolescent est un manque de définition et un désir que ce manque tienne ou se maintienne ; que la définition n'en finisse pas trop vite avec l'indéfinissable » (p.236). C'est ce dernier point qui permet de mieux comprendre l'informel comme un « espace potentiel ».

Ce qui est entre, entre-deux, c'est l'interstice, dans lequel trouvent à s'immiscer, à circuler, parfois à se déposer, les objets et les sujets. J'ai d'abord rencontré le terme interstice dans un article de René Roussillon (in Kaës, 1987) avant de le trouver également sous la plume du sociologue Pascal Nicolas Le Strat (2008).

Pour ce dernier, les interstices se comprennent au pluriel, renvoient à la multiplicité interstitielle et sont les derniers bastions de résistance « aux emprises réglementaires et à l'homogénéisation ». Ils sont une réserve de « disponibilité », parce que « du fait de leur statut provisoire et incertain, les interstices laissent deviner ou entrevoir un autre processus de fabrication de la ville, ouvert et collaboratif, réactif et transversal ». C'est l'expérience interstitielle que Le Strat cherche à explorer : il s'intéresse donc aux pratiques des interstices et en particulier aux pratiques artistiques. En cela sa démarche peut se rapprocher de celle de Laurence Roulleau-Berger (1991). Le propos de Le Strat, comme celui de Roulleau-Berger, trouve son terrain d'observation dans la ville. Le premier a porté son intérêt sur les friches qui « construisent aujourd'hui le rez-de-chaussée de nos villes », quand la seconde s'est plus intéressée aux squats comme lieux de cultures alternatives. Les rez-de-chaussée tels que les décrivent Le Strat sont des espaces intermédiaires entre l'intimité d'une habitation et la globalité de la ville : « ni espace privé, ni espace public, mais effectivement une part de commun partagée par l'ensemble des résidents ». Nous retrouvons ici ce qui a déjà été développé plus haut autour de l'informel comme espace commun. Le Strat (et son équipe de chercheurs associés) questionne donc l'expérience interstitielle et suggère de la localiser dans « les rez-de-chaussée de la ville » qu'il pose comme « notre part de commun ». Ils découvrent ces rez-de-chaussée, ces interstices donc, dans la multiplicité des espaces incertains, à savoir dans les terrains vagues et les lieux laissés en friche, « c'est-à-dire partout où des transitions et des transversalités demeurent possibles, partout où du commun, du partagé, de la rencontre restent envisageables ».

Les espaces informels dans les organisations pourraient également être comparés à des « rez-de-chaussée », c'est-à-dire à des espaces ouverts à la circulation, mais peut-être sont-ils encore plus proches des « paliers » ou encore des « seuils », qui ouvrent et ferment dans le même mouvement, qui unissent et séparent, marquent une limite tout en permettant son franchissement. La compréhension et la circonscription de ce que je tente de définir comme espaces et temps informels sont tout aussi délicates que celles du seuil, parce que ces deux catégories sont aux prises avec un paradoxe inhérent à leur constitution et à leurs fonctions: séparer et relier, fermer et ouvrir, dans un même mouvement. Les interstices, et les seuils qu'ils comprennent, sont et font passage entre les espaces, entre les temps, c'est-à-dire qu'ils permettent une transition entre les postures, les rôles et les fonctions de chacun. On peut dire qu'ils sont chargés symboliquement, imaginativement et matériellement.

La contribution de Roussillon (in Kaës, 1987) traite des « interstices et du débarras » comme lieux de dépôts institutionnels -je prends ici un peu d'avance sur la question de l'informel des institutions qui sera traitée plus largement ensuite. Le psychanalyste, qui a pratiqué l'intervention en institution (voir pour exemple 1983), explique que l'informe, ou encore « le non-mentalisé », est « en quête de lieux où se déposer », ces lieux seraient des réserves, des espaces latenciels, susceptibles d'accueillir « ce qui ne peut s'officialiser dans la structure institutionnelle, se faire reconnaître, trouver forme collectivement acceptable ». Cet informe doit cependant « trouver un mode d'existence individuel et groupal qui, tout à la fois doit être suffisamment protégé pour ne pas être détruit ou obligé à un enkystement qui rendrait l'élaboration ultérieure difficile (...) mais suffisamment exprimé, pour qu'une certaine reprise officielle ultérieure reste possible » (p.159). Il y a là deux idées majeures pour mon questionnement. D'une part, les espaces-temps informels peuvent faire lieu de dépôt pour ce qui n'est pas mentalisé, donc pour ce qui est inconscient et doit, pour un temps au moins, le rester pour préserver la structure, les cadres institutionnels, collectifs et internes. D'autre part, ces éléments non-mentalisés doivent être à la fois protégés pour ne pas détruire et ne pas être détruits et suffisamment exprimés, pour ne pas risquer un refoulement massif, générateur de symptôme.

René Roussillon, introduit l'idée d'un espace symbole voué à l'élaboration : « un tel espace (espace sacrifié qui contient les résidus non symbolisés) apparaît alors comme un espace signe, un morceau d'espace temps, se trouve être porteur d'un morceau de sens pour former un espace symbole (ou signe), forme première d'un processus de symbolisation.

L'espace sacrifié perd sa valeur propre, pour devenir porteur d'une fonction groupale introuvable ailleurs, ainsi trouvée-crée dans l'appareil psychique groupal » (p.162). Cet auteur nomme ces espaces-temps : *interstices* et *débarras*. Il insistera plus largement sur l'interstice, qu'il définit, en termes d'espaces, comme désignant des lieux institutionnels communs à tous (couloirs, bureau de la secrétaire, cour, salle des infirmiers, seuils des portes etc.), et en termes de temps, comme séparant la durée de travail du temps passé à l'effectuer.

Pour lui, l'interstice bénéficie d'un statut particulier : il serait un objet interne vécu comme une « extraterritorialité ». En référence aux *objets* décrits par Mélanie Klein, l'interstice serait un objet externe internalisé par le sujet, mais aussi par le groupe et par l'institution. Il peut donc être considéré comme « le siège de fonctionnements psychiques particuliers plus ou moins présents, plus ou moins essentiels (...) » (p.166). Ses fonctions seraient liées aux processus de régulation entre espace du dehors et espace du dedans, à l'image d'un espace transitionnel. Je rejoins particulièrement cette hypothèse, que j'élargirai en fin de partie.

Cet article de Roussillon est produit dans le champ d'une réflexion institutionnelle, et concerne particulièrement les professionnels, il prend donc soin de questionner cet aspect et de poser la question : « L'interstice est-il un lieu de travail ou un espace privé ? » (p.169), que l'on pourrait à notre tour transposer en ces termes : *l'interstice est-il un espace de soin, un espace éducatif, ou un espace privé ?* Cette ambiguïté fondamentale permet de comprendre que la valeur régulatrice de l'interstice institutionnel est dépendante de son caractère paradoxal. L'interstice peut en effet être vécu comme un espace-temps professionnel, et être utilisé comme tel, mais aussi comme un temps privé, où l'on est tenté de baisser sa garde, pourtant tout ce qui y est dit ou fait pourra avoir une incidence sur le sujet et sur l'institution. La question de l'intervention est alors soulevée à juste titre par l'auteur, car comment mener à bien une recherche professionnelle, dans un lieu qui n'est pas entièrement voué à ce statut ? Roussillon propose que l'intervention au sein de l'interstice prenne la forme d'une certaine implication personnelle, « elle ne sera professionnelle, c'est là son paradoxe, qu'à ne pas se formuler comme telle. La pratique au sein de l'interstice ne saurait se définir comme une pratique professionnelle bien qu'elle soit une pratique de professionnel » (p.174). Ces remarques semblent transposables à cette thèse, même si son objet est plus spécifiquement centré sur les adolescents et leurs usages de l'informel/interstices. En outre, ce qui semble pouvoir s'inscrire dans les interstices, et qui relève ni du professionnel ni du privé mais bien de leur maillage, pourrait correspondre également à la « vie quotidienne » de fait difficilement appréhendable pour le chercheur. C'est ce qui va à présent être déployé.

### 1.3.4) De la vie scolaire aux lieux et moments du quotidien

La vie quotidienne qui se déroule, pour une grande partie, dans des espaces publics, ne souffre pas de se laisser réduire à une norme comportementale décrétée, elle est toujours événementielle, nécessairement soumise à une part irréductible d'inattendu et donc de spontanéité. C'est ce que nous enseignent philosophes, sociologues, psychanalystes qui se sont intéressés aux rapports entre individus et espaces ou encore entre sujets et institutions, autrement dit aux lieux d'exercice du politique et de la subjectivité. Nous allons désormais nous déplacer sur le terrain de la recherche pour entrevoir comment cela se manifeste dans les institutions scolaires et à travers des pratiques d'adolescents.

Ce que j'ai envisagé d'observer dans le cadre de cette recherche ce sont donc d'abord des pratiques, qui ont cours dans une matérialité temporelle et spatiale que l'on pourrait faire correspondre, dans un souci de simplicité, avec ce que l'Education Nationale en France dénomme « vie scolaire » et reste assez proche de l'agora, comme sphère privée/publique, comme espace commun.

Jacques Pain, dans un article portant le titre évocateur « De la vie scolaire à la vie de l'élève, l'institution contre l'établissement » (2006), dit que la vie scolaire est une spécificité de l'hexagone rappelant « qu'un établissement, quoi que disent les sociologues sur la fin des institutions, c'est un lieu où l'on vit ». Ce *on*, sujet, c'est, selon lui, la force de l'institution, c'est-à-dire la force désirante des sujets de l'institution. Elèves, enseignants, personnels, vivent une partie de leur vie quotidienne à l'intérieur de ce que l'institution a établi et qu'ils ont le pouvoir de transformer. Il se réfère ici à l'institution telle que définie par Castoriadis, au sens de porteuse et investie d'un imaginaire radical (1975). Mais cette conception ne peut exclure, même si souvent l'imaginaire radical et le pouvoir d'auto-transformation s'y heurtent, la forme plus concrète de l'établissement scolaire, qui connaît des changements dans son organisation, produisant un climat différent d'années en années, au gré des politiques éducatives, des orientations prises par les équipes de direction, les équipes pédagogiques, par le renouveau des promotions d'élèves...

Tel que son nom l'indique, « la vie scolaire » est le pendant de « la forme scolaire », à l'intérieur même des établissements. Ce sont dans les entités localisées de l'institution « Education Nationale » que se tisse la vie scolaire, elle-même soumise à l'exigence de l'autoconservation (ou encore de l'institué) mais aussi aux forces de renouvellement (de

l'auto-institution, ou de l'instituant, dirait Castoriadis) de l'institution. Pain insiste sur la nécessité quasi structurelle pour les établissements scolaires de laisser cette place en quelques sortes ouverte: « il s'agit de refaire de l'institution, de faire un peu plus de l'institution, d'avoir un peu plus d'institution que d'établissement », pour la bonne raison que « les institutions sont la vie d'un établissement », elles sont l'impulsion donnée à l'orientation politique et organisationnelle de ceux-ci.

Du côté de l'institué, la vie scolaire telle qu'elle est définie par l'Education Nationale, correspond à une série de textes réglementaires: l'article 2 de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, promulgue que « outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » et d'ajouter que « dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs ». Ce faisant, « le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ». « L'École est donc perçue comme un lieu de vie collective où se transmettent et se respectent les valeurs de la République. Il s'agit pour l'élève de connaître, de s'approprier et de respecter les règles communes. Dans le fonctionnement des établissements, le règlement intérieur définit les droits et devoirs des élèves ».

Patrick Rayou (1998) propose une distinction judicieuse entre « vie scolaire » et « vraie vie », qui donne le titre du cinquième chapitre de sa *Cité des lycéens*. Ce que l'on appelle communément « vie scolaire » dans les lycées et collèges français correspond en réalité à trois choses : il s'agit d'abord de ce qui encadre ou plutôt entoure les temps et les espaces dévolus aux apprentissages, à ce titre la vie scolaire correspond aux récréations, aux permanences, aux interclasses etc. ; c'est encore ce qui est du ressort de la vie collective, à savoir le respect des valeurs républicaines citées plus haut ; et enfin, par une sorte de détournement métonymique, « la vie scolaire » est bien souvent le nom donné au bureau des Conseillers Principaux d'Education (CPE) et des surveillants, qui sont en charge d'en garantir le bon déroulement.

La vie scolaire devrait être l'occasion, pour l'élève, ainsi que le suppose Rayou (1998, p. 145) de redevenir « une personne susceptible de s'associer à d'autres pour recréer une communauté que seules les activités cognitives risquent de dessécher, voire de mettre à mal, par les évaluations qui leur sont attachées ». Il nuance cependant immédiatement ce projet en



pointant la dimension administrative effective de la vie scolaire, à savoir : la gestion des absences, des retards, du respect des règles ou des sanctions.

Dans ce cas de figure, la vie scolaire recoupe pour une grande partie la mission de surveillance et de contrôle dévolue aux personnels spécifiques à l'intérieur des institutions scolaires. Leur nom et leur statut ont changé : de surveillants ils sont devenus auxiliaires de vie scolaire mais leur fonction reste sensiblement la même.

Les clubs et autres activités proposées par la vie scolaire sont assez peu investis par la majorité des collégiens et des lycéens, bien que les propositions émanent souvent de leur communauté. La tentation de captation de ces moments, par les représentants de l'institution, pour en faire des occasions propices aux apprentissages informels, finalement très formalisés, est grande et certainement inconsciemment perçue par les sujets adolescents, qui n'ont de cesse de se déplacer par rapport à cet envahissement de la rentabilité cognitive.

« La faiblesse de la vie scolaire est donc d'être trop grande dans sa thématique, trop petite dans l'espace social qu'elle offre. Le vrai périscolaire est alors plutôt recherché dans la ville dont les niches infinies permettent d'installer l'intime des goûts et des relations personnelles » écrivait Rayou en 1998 (p.148). Il distinguait judicieusement la socialité qui « règne dans les interstices les plus proches de la salle de classe » (p.153), de la sociabilité qui « s'installe plutôt à la périphérie de l'établissement ». Dans cette perspective les deux figures du lien social se complètent : la socialité reviendrait à la vie scolaire et la sociabilité à la vie privée.

Cependant, les frontières entre socialité et sociabilité se sont peut-être déplacées à l'occasion des grands mouvements lycéens qui ont contribué à leur érosion<sup>7</sup>. Lors des observations dont le détail va suivre, il fut notable que la vie scolaire, la vie politique et la vie privée tendaient à se confondre à l'occasion d'un mouvement de grève lycéenne qui n'était pas issu d'une revendication purement socio-politique mais bien entremêlé à la dimension éminemment privée, désirante et affective de cette mobilisation qui prenait corps au seuil physique du lycée, dont les portes étaient tantôt bloquées, tantôt grandes ouvertes, tantôt filtrantes...

Le point de ralliement restait le lycée : symbole de l'institution à laquelle on appartient, contre laquelle on lutte et que l'on voudrait transformer. Le projet annoncé était de se rendre « en ville » pour faire valoir son droit d'expression, mais ce n'est qu'une minorité, qui est allée

---

<sup>7</sup> Le Contrat Premier Emploi en 2005, et les manifestations de 2008 et 2009.

jusque là. La plupart préférait assiéger littéralement l'établissement avant de le délaisser pour vaquer à d'autres occupations, dans d'autres lieux et pour un autre temps.

Cette complémentarité décrite par Rayou, et qui me semble de plus en plus confondue, limite considérablement la séparation entre ces deux espaces : le lycée et son environnement urbain.

La « vie scolaire » ce sont encore des espaces et des temps, plus ou moins formalisés selon les activités qui scandent la journée : la récréation du matin, celle de l'après-midi, la pause de midi...A ces occasions, les temps et les espaces de l'institution se confondent pour devenir la « vie scolaire ». Dans *Chronique de l'école Caserne*, Fernand Oury et Jacques Pain (1972) relataient par le menu la vie « carcérale » des élèves scolarisés dans les années 70. Si les écoles de l'an 2010 se sont considérablement modernisées et si les principes sécuritaires et disciplinaires se sont assouplis, l'évocation qu'ils font de la cour de récréation reste proche de ce que j'ai pu observer au collège. L'école caserne disaient-ils « c'est souvent une architecture, mais c'est aussi une structure mentale ». C'est un phénomène social et politique, qui ouvre sur la problématique culturelle.

Julie Delalande dans son étude sur la cour d'école (élémentaire) comme lieu de socialisation (2001), a longuement observé les jeux des enfants. Cette recherche socio-anthropologique lui a permis de tirer deux conclusions principales : les récréations, dans leur triple acception temporelle, spatiale et situationnelle, sont l'occasion d'une socialisation entre pairs ; cette socialisation est très fortement codifiée de sorte à pouvoir être étendue à la constitution d'une culture enfantine.

La récréation comme temps, espace et activité organisée par l'institution à l'intention des élèves, relève donc plus du formel que de l'informel, et ce, même si l'informel y est toléré voir encouragé. C'est ce que j'appellerai les espaces-temps ambivalents : ils sont de l'ordre d'un informel imposé et donc finalement formalisé.

Julie Delalande (2006 : p.15-19) affirme que la cour de l'école est un lieu commun, dans le sens du collectif et de l'habituel, de la vie d'un enfant. Elle l'envisage comme un véritable « patrimoine ». C'est en effet dans ce lieu et à ce moment de la journée que peut se transmettre une « culture » propre aux enfants qui le peuplent. Cette culture ne se construit pas *ex nihilo*, ni *cum nihilo*, ni même *de nihilo* (Castoriadis, 1997), ce qui ne doit pas lui ôter sa qualité innovante et novatrice.

Si l'on associe le raisonnement de Julie Delalande à celui d'autres chercheurs en Sciences humaines (Anne Barrère, François Jacquet-Francillon, François de Singly), pour qui « la culture jeune » peut être envisagée en opposition ou par opposition à la culture d'une autre classe d'âge, nous pouvons avancer que la « culture » qui s'invente dans les cours de récréation, mais de manière plus générale dans les espaces et les temps propices aux rencontres entre pairs, est une culture commune à une classe d'âge, qui se constitue dans le triple mouvement d'étayage, de dégagement et de transformation, d'une culture préexistante. Pour Julie Delalande, si la salle de classe est un espace contrôlé par l'enseignant, alors que la cour est d'abord un lieu habité par les élèves, elle n'en est pas moins un lieu dans lequel les normes et les lois instituées, par les plus âgés, sont respectées voire intériorisées par tous, jusqu'à ce que de nouvelles normes et lois s'institutionnalisent. Il en découle que c'est aussi un lieu où s'expriment les trois registres de l'institution décrits par René Lourau (1969) : l'institué, l'instituant et l'institutionnalisation, fonctionnant toujours en tension et en interaction.

Les dires de Julie Delalande s'appliquent d'abord à l'école élémentaire puisque c'est ce qu'elle a étudié, mais je postule qu'ils sont également très à propos chez les plus grands, y compris les adolescents, en ajoutant toutefois aux lieux de la récréation la dimension supplémentaire que constituent les déplacements dans les couloirs entre deux cours: les interclasses. Il est effectivement important de noter que dans les écoles élémentaires la cour de l'école est rarement utilisée en dehors des temps institués de récréation, ce qui n'est pas le cas au collège et encore moins au lycée, où la présence des adolescents y est régulière et pérenne, tout au long de la journée, favorisant de fait des rencontres non instituées génératrices d'instituant.

Nous pouvons donc poser que les espaces et les temps informels, c'est-à-dire différents de ceux prédéfinis comme tels par l'institution, mais aussi, surtout, les processus qui y prennent place, sont du ressort de la « vie scolaire », qui a elle-même à voir avec la vie quotidienne, sans pour autant s'y borner, pas plus que la vie quotidienne ne peut se résoudre à circonscrire la vie scolaire et la part d'informel qu'elle contient. L'un et l'autre de ces modèles : vie scolaire et vie quotidienne, se rencontrent, se recoupent parfois, mais se recouvrent rarement totalement. Pourtant une large part des processus informels s'inscrivent dans le quotidien et semblent alimenter sa substance première -« la vie des gens »- comme aurait pu le dire Lefebvre, dont le projet avoué était de la changer.

### 1.3.5) Vie quotidienne et espaces du quotidien

Afin de mieux cerner en quoi les processus informels trouvent leur place dans le quotidien, je m'appuierai sur les conceptions de trois auteurs pour qui le concept de « vie quotidienne » fut, un temps au moins, au cœur de leurs préoccupations théoriques. Chacun à sa manière, dans son temps, et dans son champ, le jugea pertinent, au carrefour de la sociologie, de la psychologie et de la philosophie, pour déconstruire la notion de « quotidienneté » et en proposer une acception complexe rendant mieux compte de sa valeur heuristique pour servir la compréhension de nos sociétés modernes. Je veux parler ici à nouveau d'Henri Lefebvre et de sa *critique de la vie quotidienne* (1946, 1961, 1981), d'Ervin Goffman et de *la mise en scène de la vie quotidienne* (1959), et enfin de Michel de Certeau et de *l'invention de la vie quotidienne* (1980).

Ces trois auteurs envisagent la vie quotidienne de trois points de vue différents et complémentaires : pour Lefebvre, elle est l'enjeu fondamental du politique et en cela, elle est au cœur du jeu entre reproduction-production/domination-émancipation, pour Goffman elle se centre et se concentre autour des interactions sociales qu'elle codifie et qui la codifient en retour, alors que pour Certeau elle est l'objet de trajectoires et de pratiques dans un espace à la fois défini et mobile. Voyons de plus près en quoi les théorisations de ces auteurs permettent de clarifier la problématique de l'informel.

Dans les trois tomes qui composent *La critique de la vie quotidienne*, Henri Lefebvre pense avec son temps, et sa théorisation de la quotidienneté évolue avec lui, sur plus de trente cinq ans. Dans le premier volume, daté de 1946, le projet annoncé est de « changer la vie ». La vie quotidienne n'ayant pas échappé aux effets pervers, c'est-à-dire à l'aliénation par le système production-consommation-reproduction, de cet accomplissement, le second volume se radicalise en entrant dans une perspective de révolution-subversion, qui se soldera à son tour par un échec puisque l'association entre les révolutionnaires, trop attachés au politico-économique, et les subversifs trop détachés de lui, n'aura pas tenue. La troisième partie de cette œuvre, écrite dans un contexte plus pessimiste encore, celui de la crise généralisée que nous connaissons toujours, vise plutôt l'analyse critique des deux premiers moments –un autre concept de Lefebvre- pour penser l'avenir, et avec lui, la vie quotidienne comme « lieu des changements essentiels, passivement ou activement », plutôt que l'objet ou la modalité de ceux-ci.

Nous n'irons pas plus avant dans la lecture critique de ces ouvrages pour nous concentrer sur les quelques points qui vont permettre une avancée dans la théorisation de l'informel comme processus inscrit dans la vie quotidienne.

Lefebvre rattache explicitement la quotidienneté à « la notion d'informe ou informel » (1961, p.166). Pour lui, l'informel a à voir avec « l'effervescence absolue », « la vitalité primordiale », or, dit-il, il y a du spontané, de l'informel, de l'a-structurel dans le quotidien, avant de se reprendre et d'ajouter qu'il est néanmoins structuré et organisé, qu'il est programmé par les forces de domination et de reproduction. Pour Lefebvre « ni le culturalisme, ni le structuralisme ne peuvent admettre le spontané et l'informel », puisque ce sont des catégories qui échappent justement aux habitus (Bourdieu) pour se situer sur le versant de l'*inventus*. Mais c'est finalement une critique de la spontanéité que propose Lefebvre qui, selon lui, « est déjà du social » (p.220), alors affirme-t-il : « immédiate et subie par celui qui la vit, la quotidienneté sert de médiation entre la nature et la culture » (p.356).

Le quotidien est décrit par lui comme le produit d'un mariage, tantôt incongru, tantôt congru, entre le structurel et le conjoncturel, pris dans le flux de la dialectique du vivre-vécu que l'auteur développe dans le même ouvrage, c'est-à-dire le second tome de *La critique de la vie quotidienne* (1961). Je propose à mon tour que l'informel soit du côté du vivre, c'est-à-dire d'un virtuel qui appelle et provoque le vécu, qui serait quant à lui du côté de l'actuel et de l'accompli. « Le vécu c'est le présent et le vivre la présence » résume Lefebvre, au même titre que l'informel serait la vitalité quand le quotidien serait la vie, dans son étroite conjonction entre les aspects biologiques, affectifs et sociaux.

Ici, il nous faut saisir l'occasion d'effectuer un « détour » du côté de la psychanalyse afin d'introduire le pulsionnel, que Lefebvre semble ne pas véritablement prendre en considération, aux côtés du structurel et du conjoncturel, dont l'union fait le quotidien. La pulsion -toutes les catégories de pulsion sont comprises dans ce singulier : autoconservation, sexuelle, d'emprise, de savoir, de vie, de mort etc.- ne peut pourtant pas être raisonnablement tenue à l'écart des rapports de domination et de reproduction, pas plus qu'elle ne doit être ignorée dans ce que la vie quotidienne implique d'investissement libidinal, pour justement être vie, c'est-à-dire mouvement, et pas uniquement quotidienneté, c'est-à-dire répétitivité. En outre, la vie quotidienne est aussi un alliage entre l'individu et le social puisqu'elle place l'individu dans un réseau relationnel. Ce que Freud postulera très tôt, en n'opposant pas

psychologie sociale et psychologie individuelle mais, au contraire, en les articulant dans une série de textes qui traitent des liens entre individu et société ou entre individu et groupe<sup>8</sup>.

Mais revenons à Lefebvre, pour qui l'Homme moderne « poursuit, à sa manière, spontanément » la critique de sa vie quotidienne, mais ce concept reste obscur : « où se trouve-t-elle ? » questionne Lefebvre. Dans le travail ou dans le loisir ? Dans la vie familiale ou dans les moments vécus hors de la culture ? Une première réponse s'impose alors à l'auteur : « la vie quotidienne enveloppe ces trois éléments (travail, loisir, famille), ces trois aspects. Elle est leur unité et leur totalité, qui détermine l'individu concret ». Pourtant, et c'est ce qui lui permet de poser les bases d'une dialectique de la vie quotidienne, dans les sociétés modernes, les loisirs doivent rompre avec le quotidien, alors même qu'on ne peut véritablement en sortir. En ce sens, la quotidienneté, selon Lefebvre, « c'est le destin qui attend son heure et que les gens qu'il concerne attendent en l'ignorant ou plus exactement en le méconnaissant ».

Ce que j'entends par informel se satisfait mal du *fatum*, mais est bien plutôt situé sur l'axe du *libitum*. En prenant le contrepied de l'inéluctable du destin, l'informel est pris dans le mouvement désirant lui-même fondateur de la vie *au* quotidien qui n'est pas la vie *du* quotidien. Il est du côté de l'élan vital, qui ne se réduit pas à un élan que l'on pourrait qualifier de social, jouant non seulement le jeu du mariage entre le structurel et le conjoncturel, mais nécessitant d'inclure le pulsionnel, qui ne peut s'entendre que dans la relation du sujet à soi-même et aux autres (aux objets).

Passons à présent à Goffman (1959) qui se donne le projet assez différent, quoique complémentaire, de s'intéresser « aux règles fondamentales et aux régulations corrélatives du comportement qui appartiennent à la vie publique, aux personnes qui se joignent, aux lieux et aux manifestations sociales où a lieu ce contact en face à face. » C'est « l'ordre public », ces règles et ces pratiques collectives, qu'il souhaite étudier (p.14).

---

8 Le premier texte est *Totem et tabou* (1913); le second est *Psychologie des foules et analyse du moi* (1921 in 1989); le troisième est une des œuvres majeures de Freud : *Malaise dans la civilisation* (1929). Il y aura également un quatrième qui est en fait un corolaire du premier : *L'homme Moïse et le monothéisme* (1939).

La vie quotidienne n'est pas abordée en tant que tel par Freud dans ces ouvrages, mais on se souviendra de l'intérêt qu'il porta à la « psychopathologie » de celle-ci (1901), et de l'impact considérable que cela aura sur le grand public.

Nous pouvons dès lors établir un lien avec la sociologie simmelienne qui avait, comme nous l'avons vu, pour objet d'étude les « actions réciproques ». Ces actions réciproques que Goffman appelle « interactions » sont régies par des accords formels, les codes, les rites, et par des accords informels qui pour l'auteur sont calqués sur les premiers. Il donne pour exemple le code de la route qui sert de base à l'autorégulation de la circulation pédestre (p.24). Selon lui, dans la société contemporaine, « il ne reste que de courts rituels qu'un individu accomplit pour et envers un autre et qui attestent de la civilité et du bon vouloir de la part de l'exécutant, ainsi que de la possession d'un petit patrimoine de sanctitude de la part du bénéficiaire », ce sont les rites d'interaction qui scandent et mettent en scène la vie quotidienne, quand, pour Lefebvre, celle-ci faisait l'objet d'une lutte entre appropriation et expropriation. Pour Goffmann ces rituels, qu'il évoque à grand renfort de détails, attestent d'une relation et sont le signe du lien qui unit irrémédiablement les acteurs sociaux.

Ce sont les « territorialités egocentriques » qu'il remet en question, car selon lui « la conception traditionnelle du contrôle social semble sortie des salles de classe, des tribunaux et des autres lieux où les personnes en fonction entretiennent une image parentale ». Il reste deux possibilités aux individus : adhérer aux règles ou dissimuler leur violation, sans quoi ils se voient destitués de leur position et « contraints à payer les conséquences de leurs actes ». Goffman ajoute que si « nous limitons notre attention aux offenses du domaine public, commises au sein des réunions d'individus, cette conception traditionnelle du processus de contrôle social, peut gravement nous égarer ». Pour lui les lieux publics et semi-publics sont un réseau d'obligations dans lequel « les modalités de la territorialité personnelle y sont déliées et le respect des limites sert de moyen-clé pour ordonner la présence mutuelle » (p.110).

Dans cette perspective, les émergences pulsionnelles non endiguées par la conformation sociale, tels que les symptômes psychotiques, seraient des violations des accords territoriaux, tout comme le sont les incivilités adolescentes, à moins que ces dernières ne soient des tentatives d'apprentissage ou de remodelage des limites de ces accords.

Ce remodelage, Certeau (1980) nous convie à le lire dans ce qu'il nomme l'invention du quotidien ; en cela ce qu'il entreprend est proche de mon ambition d'étudier l'informel à l'intérieur des institutions scolaires. « S'il est vrai que partout s'étend et se précise le quadrillage de la « surveillance », il est d'autant plus urgent de déceler comment une société entière ne s'y réduit pas (...) ». Voilà le projet, auquel je souscris également.

Certeau s'intéresse, à l'instar de Goffman, aux rites et aux rituels, mais encore, et c'est plus complexe, aux tactiques et aux arts de faire. L'informel comme la vie quotidienne se satisfait mal des modes d'observations et de connaissances classiques. Ils sont irrévocablement du ressort de la *métis*, mais une *métis* qui s'accroche au *mythos* plus qu'au *logos* pour se laisser apprécier.

La vie quotidienne, dans les espaces urbains, est d'abord marquée par la déambulation, la pérégrination. C'est l'acte même de marcher qui « est au système urbain ce que l'énonciation est à la langue et aux énoncés proférés » (p.148). L'appropriation du système topographique est ici mise en relation avec l'appropriation du système linguistique, comme si la réalisation spatiale du lieu avait à voir avec la réalisation sonore de la langue et représentationnelle de l'idée. « Il y a une rhétorique de la marche » nous dit Certeau et ainsi la nomination des lieux leur confère du sens. Enfin pour l'auteur, « pratiquer l'espace, c'est donc répéter l'expérience jubilatoire et silencieuse de l'enfance ; c'est dans le lieu être autre et passer à l'autre » (p.164). L'espace est un lieu pratiqué, dit-il. L'espace des urbanistes est irrémédiablement transformé par les marcheurs, comme l'espace des établissements scolaires est transformé par les adolescents qui y passent, y séjournent, y vivent et les font vivre.

Avec la contribution de Mayol au second tome de *L'invention du quotidien* (1980), c'est le quartier comme habitacle, mais encore, comme « somme des trajectoires inaugurées à partir de l'habitat » qui servira de comparaison aux espaces informels, qui sont autant de quartiers à l'intérieur des établissements et peuvent être considérés « comme la privatisation progressive de l'espace public » puisque leurs fonctions sont « d'assurer une solution de continuité entre ce qui est le plus intime (l'espace privé du logement) et ce qui est plus inconnu (l'ensemble de la ville ou, par extension, le reste du monde) » (p.21).

Je souscris à cette idée d'une interdépendance du privé et du public : dans le quartier l'un n'a aucune signification sans l'autre, et il en va de même dans l'établissement. « Sortir de chez soi, marcher dans la rue, c'est d'emblée poser un acte culturel, non arbitraire : il inscrit l'habitant dans un réseau de signes sociaux qui lui préexistent » (p.22), nous dit Mayol, tout comme pérégriner dans les couloirs, s'asseoir sur un banc de la cour, échanger quelques mots secrets dans une cage d'escalier, c'est accomplir une action relevant de pratiques fonctionnelles et symboliques.



Pour ces auteurs, l'espace urbain est l'objet d'une connaissance et le lieu d'une reconnaissance. C'est aussi dans l'espace public que la différence des sexes et des générations devient effective, alors que dans l'espace privé, le logis, le corps dispose d'un abri clos, relevant de l'intime. C'est effectivement le corps qui occupe les espaces-temps informels.

### 1.3.6) Lieu ou non-lieu ?

Comme nous venons de le voir avec Certeau, les espaces et les temps informels sont également ceux habituellement réservés aux circulations, aux flux. Dans les établissements scolaires, on observe à loisir les adultes : éducateurs, enseignants, personnels administratifs et d'entretien, les traverser, comme en transit, d'un lieu à un autre, d'un temps à un autre, d'une activité à une autre, d'une posture à une autre, sans plus d'égard pour les adolescents qui eux semblent y être durablement installés.

Partant de ce constat, nous pourrions dire que les espaces et les temps informels seraient effectivement des *non-lieux*, au sens de Marc Augé (1992) pour les adultes, mais ils peuvent devenir, à cette condition peut-être, des *lieux* pour les adolescents; les espaces et les temps informels permettant visiblement d'accueillir les corps et la corporéité de ces derniers.

Que sont les « non-lieux » d'Augé ? Cette question préalable se pose du fait même que le concept ne lui soit pas exclusivement imputable : Duvignaud l'employait déjà en 1977. Pour Augé, anthropologue du proche, l'anthropologie est une science de « l'ici et maintenant ». Ce qu'il décrit sous le vocable non-lieux appartient donc à la surmodernité, qu'il tente de comprendre au travers de ce concept. La surmodernité se caractérise par l'excès : l'excès de vitesse, tel que l'analyse Paul Virilio (Virilio, 1984), qui court-circuite le temps et l'espace générant le « rétrécissement de l'histoire », produisant un excès d'événements prenant place dans un excès d'espace, dont est consécutif le « rétrécissement de la planète ». La perspective annoncée est la conquête de l'espace et la rapidité des modes de déplacement, de circulation des informations qui encourrent l'excès de l'ego c'est-à-dire « l'individualisation des références ».

Les non-lieux seraient, selon l'auteur, le parangon de la surmodernité et s'opposeraient donc au lieu et plus précisément au « lieu anthropologique », qui serait quant à lui une « construction concrète et symbolique de l'espace », c'est-à-dire des lieux investis de sens et dans lesquels prennent place les rituels qui le renouvellent. Ils ont donc vocation à être « identitaires, relationnels et historiques » (p. 68 et 74), si ce n'est pas le cas, il s'agira alors

de « non-lieux. L'auteur ajoute bientôt que ni les lieux, ni les non-lieux n'existent dans une forme pure.

Les exemples de non-lieux sont surtout pris par Augé dans les moyens de transport et les lieux d'habitation éphémères. C'est « l'espace du voyageur » qui serait ainsi « l'archétype du non-lieu » (p.110). C'est l'expérience de la solitude qui est en question dans les non-lieux produits par la surmodernité. Les non-lieux créeraient de la « contractualité solitaire ».

Augé écrit que « seul mais semblable aux autres, l'utilisateur du non-lieu est avec celui-ci en relation contractuelle » (p.127). Ce point de vue de l'anthropologue paraît très situé et il est peut-être applicable à un utilisateur adulte ou mieux, à un quadragénaire ou quinquagénaire, de sexe masculin et de classe moyenne ou supérieur, utilisant des modes de transport et de communication modernes dans le cadre de son travail, qui ne cherche pas à habiter le non-lieu, comme pourrait le faire un marginal, un adolescent, un employé d'aéroport, mais se trouve dans l'obligation d'y transiter, en attendant de retrouver sa chambre d'hôtel ou son foyer ou encore son bureau, en somme sa vie privée dans la sphère privée.

Dès lors que l'on a des non-lieux un usage contraint qui relève du contrat imposé, ils ne peuvent effectivement que produire « solitude et similitude ». Mais ce point de vue ne compte pas avec la capacité créatrice des êtres humains, leur propension à l'identification et à l'investissement libidinal à l'œuvre dès lors qu'ils sont en contact avec d'autres. Aussi l'assertion d'Augé, sur le fait que « le non-lieu est le contraire de l'utopie : il existe et il n'abrite aucune société organique » (p.140), est assez éloignée des modalités selon lesquelles certains sujets peuvent effectivement habiter organiquement et psychiquement des non-lieux, parfois devenus seuls lieux habitables pour eux.

Loin de la conception d'Augé, chez Duvignaud le concept de non-lieux désigne plutôt des lieux qui n'ont pas été dominés par une recherche de construction de l'espace. Dans ce cas le non-lieu est ce qui ne se définit pas comme appartenant à un système de pouvoir.

L'œuvre de Duvignaud se situe à l'orée de disciplines tantôt connexes tantôt très éloignées : la géographie, l'urbanisme, l'anthropologie, la philosophie, la littérature...La quatrième de couverture de son ouvrage *Lieux et non-lieux* (1977) lui confie le projet d'ouvrir la voie à « une anthropologie de l'imaginaire ». Les non-lieux sont pour lui les lieux du nomade, alors que pour Augé ils sont les lieux de la surmodernité, c'est-à-dire des hors-lieux réalisant le projet de la vitesse (Virilio, 1984).

« Le lieu est un espace habité ou habitable, c'est l'habiter qui le définit » écrit Benoit Goetz (2001, p.29). Si l'on se contente de comprendre le non-lieu comme la négation du lieu, son opposé en termes mathématiques, alors il est ce qui n'est pas habité parce qu'inhabitable. Le non-lieu serait un lieu sans vie, un lieu duquel l'imaginaire est proscrit. Dans ce cas, et même si je conviens que c'est un raccourci rhétorique, la salle de classe, soumise à la forme et à la discipline scolaire est un non-lieu, quand le couloir qui la dessert est un lieu, propice à la rencontre et à toutes les fantaisies, le bureau du cadre supérieur le soumet à bien plus de contraintes sociales et psychiques, que le bus qui l'y mène, dans lequel rêver est encore possible...

C'est à partir de cette idée d'un non-lieu inhabitable que Goetz (2002) introduit la double signification de ce qu'il nomme « dislocation », comme jeux des lieux entre les lieux, « ajointements » d'une part, et « dé-localisation », c'est-à-dire mise en errance des lieux et naissance d'espaces qui ne sont plus des lieux, d'autre part. La dislocation c'est la dispersion, la dissociation qui confère à la multiplicité des lieux. C'est le moment de désacralisation de l'espace.

Je me joins enfin au géographe genevois Alexandre Gillet (2006) lorsqu'il formule le vœu de « sortir de cette méditation-investigation sur le non-lieu » qui ne fait que mettre en face du « là où quelque chose se trouve ou/et se passe » un « là où quelqu'un passe ». Car, ainsi qu'il le remarque, et moi avec lui, « là où quelqu'un passe, qu'une chose s'y trouve, s'y passe ou ne s'y trouve pas ou/et ne s'y passe pas, réside le non-lieu, et donc *potentiellement* le lieu, tous les lieux ».

Encore faut-il ajouter que, les non-lieux, comme les espaces informels, ne sont pas soumis aux rapports traditionnels de propriété et d'exclusivité, ils appartiennent à celui et ceux qui s'y trouvent et qui sont prêts à s'y trouver bien et peut-être durablement.

Ce que je viens d'exposer concernant les espaces informels devenus lieux parce qu'investis par certains est aussi affirmé par des géographes tels que Jacques Lévy et Michel Lussault qui identifient, quant à eux, une notion de « lieux faibles ». Dans leur *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (2003), ils écrivent : « (...) les lieux faibles méritent attention en ce qu'ils se situent à la limite de la *lieuité* » : un petit nombre de réalités (objets, acteurs) réunis pour des séquences brèves et à faible signification. Mais c'est justement dans ce genre de situation critique que l'effet de lieu se manifeste, en un sens, à son maximum : sur un fond peu contraignant, l'événement et le lieu s'identifient mutuellement

mais toute la vérité, cognitive et esthétique, se trouve dans le catalyseur que cette configuration faible a pu constituer, en sorte que des actes importants y *aient lieu*. » Cela semble particulièrement valoir pour la vie quotidienne des organisations.

#### 1.4) L'informel des institutions

Ce que j'ai essayé de décrire à partir d'un repérage de l'informel, des espaces, des lieux et des temps que je qualifie ainsi, et d'une identification des processus qui s'y inscrivent, prend sa source et se développe à l'intérieur des trois instances décrites par Lapassade en 1965: l'institution, ici l'institution scolaire, l'organisation, c'est à dire les établissements, et le groupe, le groupe de pairs adolescents mais aussi le groupe des enseignants et les groupes-classes. J'ajoute une quatrième instance : le sujet, qui éprouve, agit et habite de manière singulière ces espaces et ces temps.

Je rejoindrais le point de vue psychanalytique de Jean-Pierre Pinel (in Kaës, 1996, p.51-52) lorsqu'il se penche sur les « obstacles pour penser l'institution ». Selon lui, l'approche de l'institution mobilise deux tendances opposées : d'une part, le désir de tout dire, qui butte inmanquablement sur l'inextricable complexité de l'intrication des différentes instances (institution, organisation, groupe, sujet) et de leurs nombreux niveaux de lecture, d'autre part, le « réductionnisme » et l'assimilation des fonctionnements de l'institution à ceux du sujet singulier, qui laissent dans l'ombre toute cette complexité qui fait pourtant la richesse de l'analyse des situations institutionnelles. Aussi nous faudra-t-il, à notre tour, tenter de penser l'institution comme « un espace paradoxal » qui est « à la fois partie constituante et externalisée de la psyché », et accepter de ne pas en saisir la totalité des processus.

C'est à présent au cœur de ces instances que nous allons chercher à entendre les articulations du formel et de l'informel, à commencer par ce qui anima la scène intellectuelle de la fin des années 60 -la dénonciation des « institutions totales »- pour perdurer durablement dans les représentations sociales de ce que serait universellement une institution. La discussion qui sera d'abord étayée sur deux ouvrages fondamentaux : *Asiles* d'Ervin Goffman (1961) et *Surveiller et punir* de Michel Foucault (1975) visera le dégagement de l'idée force d'une « zone d'ombre du panoptique » renvoyant très directement à la notion d'informel. Cette perspective m'engagera à penser, dans la suite d'institutionnalistes inscrits dans le champ de la psychanalyse ou de psychanalystes s'intéressant à l'institution, tels que Enriquez, Fustier, Pinel, Kaës et Roussillon, les espaces et les temps informels comme pouvant avoir une fonction régulatrice, transformatrice et créatrice, mais encore une fonction contenante, à l'intérieur des organisations et en particulier des établissements scolaires.

#### 1.4.1) Les institutions totales, le modèle du panoptique et le contrôle des corps

Goffman définit dans *Asiles* (1961) l'institution totale « comme un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées ». Selon lui les organismes sociaux, qu'il ne distingue guère des institutions, sont des lieux où une activité particulière se poursuit régulièrement, et c'est en cela que « toute institution accapare une part du temps et des intérêts de ceux qui en font partie et leur procure une sorte d'univers qui tend à les envelopper » (p.45).

Les institutions totales ainsi décrites, brisent les frontières qui séparent les trois champs d'activités du dormir/travailler/se distraire (p.48). Il en existe plusieurs types (cinq selon l'auteur) qui vont de l'asile, à la prison, en passant par le cloître, l'internat et la quarantaine. Il s'agit donc d'organisations dans lesquelles les individus sont soumis à la proximité et à la promiscuité d'avec les autres individus et groupes. La possibilité d'établir une « distance protectrice et d'entreprendre une action indépendante » (p.88) est refusée à ceux que Goffman nomment les reclus (*inmate*).

Ces institutions totales renvoient aux hétérotopies de déviation, déjà évoquées, qui selon Foucault (1964/2001) pallient le manque d'hétérotopies de crise, et ont pour objet la mise à l'écart des déviants de tous ordres (délinquants, malades et malades mentaux...), c'est-à-dire de ceux qui seraient susceptibles de déroger aux normes en vigueur dans une société donnée. Il s'agit le plus souvent, dans nos sociétés occidentales et depuis le XVIIIème siècle, de lieux à l'architecture monastique, asilaire ou carcérale. Leurs agencements architecturaux se ressemblent étrangement et peuvent être rapprochés de l'utopie fouriériste ou du panoptique ; les établissements scolaires, anciens et modernes, peuvent parfois nous y faire penser également. Voici schématiquement comment ils s'organisent : un espace central, vide et ouvert, offre une vue d'ensemble, tout en distribuant des espaces latéraux.

Ce modèle d'architecture, somme toute très répandu, lorsqu'il est poussé à l'extrême trahit bien plus qu'une volonté fonctionnelle et esthétique de traitement de l'espace physique, mais devient le signe d'un projet de contrôle des individus, par l'objectif premier de rendre visible les corps et les mouvements de ceux-ci. Dans ce cas, on parle d'un modèle panoptique ou du panopticon, en référence à l'œuvre de Jeremy Bentham (1791/2002).

C'est d'abord le modèle d'architecture carcérale, pensé par Bentham, qui est mis en évidence par Foucault dans *Surveiller et punir* (1975), lui servant à étayer sa thèse à propos des sociétés qu'il qualifie de disciplinaires. Foucault commence par postuler que c'est d'abord le corps supplicé et donné en spectacle qui fait « cérémonie pénale » avant que les bourreaux ne soient perçus comme trop proches des criminels, et que la punition devienne la part cachée du processus pénal. C'est dorénavant la condamnation qui marque le délinquant, la peine est, elle, dévolue à un secteur autonome. La prise sur le corps se dénoue car même si la réclusion, le bagne, la déportation restent des peines physiques, la douleur n'en est plus l'élément constituant, c'est la privation qui le devient. La souffrance du corps laisse place à la perte du droit ou du bien. Ainsi Foucault évoque « une pénalité de l'incorporel ». Si le corps n'est plus l'objet du châtement, c'est donc l'âme qui le devient. Avec Foucault, il faudrait reconnaître l'existence et la réalité de l'âme, en ce qu'elle est produite, en permanence, dit-il « autour, à la surface, à l'intérieur du corps » par l'exercice d'un pouvoir sur ceux qu'on punit, mais encore et d'une façon plus générale « sur ceux qu'on surveille, qu'on dresse, qu'on corrige, sur les fous, les enfants, les écoliers, les colonisés, sur ceux qu'on fixe à un appareil de production et qu'on contrôle tout au long de leur existence » (p.38).

Pour Foucault, le panopticon ne doit pas être compris comme un « édifice onirique ». Parce qu'il est polyvalent, « il sert à amender les prisonniers, mais aussi à soigner les malades, à instruire les écoliers, à garder les fous, à surveiller les ouvriers, à faire travailler les mendiants et les oisifs » (p.239). Ainsi, le schéma, ou le modèle du panoptique, pourra être requis à « chaque fois qu'on aura affaire à une multiplicité d'individus auxquels il faudra imposer une tâche ou une conduite », c'est-à-dire à chaque fois qu'un pouvoir sera exercé sur des sujets réunis en groupes plus ou moins homogènes, et particulièrement lorsque ce pouvoir pourra être qualifié, toujours avec Foucault, de bio-pouvoir, autrement dit d'un pouvoir exercé sur la vie de l'espèce humaine, c'est-à-dire sur la vie des corps humains.

C'est d'ailleurs sur ce projet de contrôle des corps que revient Robert Castel dans sa présentation de l'ouvrage de Goffman (1961, réédition de 2005). Il présente l'institution totalitaire (je préfère pour ma part parler d'institution totale) comme étant, au-delà ce qui est donné à l'observation c'est-à-dire au-delà d'un simple établissement hospitalier « avec son mode spécifique d'organisation, ses procédures de recrutement du personnel, ses traditions, ses pratiques et ses idéologies particulières », une institution sociale. Ce type d'institution sociale, rassemble selon Castel « la plupart des traits structuraux qui caractérisent un groupe

d'établissements spécialisés dans le gardiennage des hommes et le contrôle totalitaire de leur mode de vie ». Il en dénombre au moins six caractéristiques : « l'isolement par rapport au monde extérieur dans un espace clos, la promiscuité entre reclus, la prise en charge de l'ensemble des besoins des individus par l'établissement, l'observance obligée d'un règlement qui s'immisce dans l'intimité du sujet et programme tous les détails de l'existence quotidienne, l'irréversibilité des rôles de membre du personnel et de pensionnaire, la référence constante à une idéologie consacrée comme seul critère d'appréciation de tous les aspects de la conduite ». Il conclut en convenant que tous ces caractères conviennent aussi bien à l'hôpital psychiatrique qu'à la prison, au couvent, au cantonnement militaire ou au camp de concentration (p.11).

Voilà des exemples forts de ce que sont les institutions totales. Pourtant, l'apport spécifique de Goffman réside dans le fait d'avoir démontré la subsistance des marges, au cœur même des institutions totales, dans lesquelles les libertés personnelles trouvent encore à s'exprimer et les sujets à exister. C'est ce sur quoi je vais à présent insister car c'est aussi cette permanence de la capacité d'appropriation des espaces par les sujets qui intéresse les processus précédemment décrits comme trouvant à s'inscrire dans ce qui reste d'espaces vacants, échappant donc au projet totalitaire, dans l'antre des institutions.

#### **1.4.2) Les zones franches et la zone d'ombre du panoptique**

*Asiles* est une enquête de type ethnographique, fondée sur une observation attentive des malades d'un hôpital psychiatrique, mais c'est aussi une œuvre théorique, impliquée, qui donne les clefs pour une compréhension profonde des institutions, et de ceux qui y vivent, « son objectif majeur étant d'élaborer une théorie sociologique de la structure du moi (self) » (p.41). Aussi, l'auteur postule que la mise en relation des lieux (Goffman parle plus volontiers d'endroits) avec les pratiques qui y prennent place, présente l'avantage d'un décentrement possible de l'acte individuel à celui d'une collectivité, en ce que ces pratiques ne sont pas l'œuvre ou l'habitude d'un seul et peuvent donc être comparées et pensées comme relevant de processus communs.

Ces pratiques, comme toutes autres, s'inscrivent donc dans des espaces. Goffman divise les institutions totales en trois espaces : l'extérieur qui est un espace interdit, l'aire de surveillance qui est au contraire du ressort du prescrit et les zones franches (*free places*) qui



correspondent assez précisément à ce que je propose d'appeler zone d'ombre du panoptique et qui renvoient aux espaces et aux temps informels à l'intérieur des établissements scolaires.

Comme les espaces-temps informels, les zones franches sont relativement ignorées par le personnel, c'est-à-dire que, soit il n'en connaît pas l'existence, soit il tolère de ne pas y faire autorité. Goffman, qui affectionne la métaphore théâtrale, compare ces zones franches aux coulisses dans lesquelles se jouent les relations entre membres du personnel, entre reclus et entre membres du personnel et reclus, et c'est, nous le verrons dans une deuxième section, également ce que nous avons pu observer. Goffman ajoute que « tous ces endroits semblent exhaler une atmosphère de détente et de libre disposition de soi qui contraste avec l'impression de malaise régnant dans certains quartiers. « Ici l'on peut être son maître » écrit-il (p.292).

Ces zones franches peuvent être aux marges physiques de l'établissement : les recoins, les murs d'enceinte, mais aussi au cœur même des bâtiments, et parfois au plus proche voisinage des pouvoirs. Certaines zones sont revendiquées par des usagers habituels, tandis que d'autres servent tour à tour aux uns et aux autres, mais de manière générale on peut dire que les zones franches appartiennent à ceux qui s'y trouvent. Autrement dit, et il en va de même pour les espaces-temps informels, les zones franches ne sont ni des espaces publics ni des espaces privés mais des espaces communs qui peuvent être -ou non- habités de manière singulière, puisqu'ils ne relèvent pas d'un régime stricte de propriété mais plutôt d'un régime de communauté dans lequel l'usufruitier ferait valoir ses droits. Les malades qu'observait Goffman, mais c'est également le cas dans les institutions scolaires que j'ai moi-même observées, s'octroyaient donc un certain droit d'occupation de ces lieux.

Il existe, selon l'auteur trois types de zones franches renvoyant à trois modes d'occupation de celles-ci: les zones de partage, accessibles à tous, les territoires réservés à quelques élus, et les refuges qui sont plutôt des espaces intimes, sans partage. On pourrait encore y ajouter les « planques » dans lesquelles on cache les objets et qui « représentent une sorte de prolongement de la personne en même temps qu'un signe de son autonomie » (p.303). C'est le cas des casiers dans les institutions scolaires. Ces trois types d'espace relèvent précisément de l'informel, qui peut être tour à tour et parfois simultanément : partagé, parce que commun, réservé parce qu'occupé et en quelque sorte privatisé et intime parce que potentiellement caché et secret.

On peut encore dire avec Goffman que « plus le cadre dans lequel l'individu doit vivre est mauvais, plus il est facile de qualifier un endroit quelconque de zone franche » (p.294). Or, celles-ci, partagées ou non, permettent aux individus de se rencontrer, de communiquer, et d'échanger, dans le cas des reclus clandestinement. Ce sont alors des liens de solidarité qui se nouent dans ces zones franches.

Goffman pensait « qu'il n'est pas de groupe -qu'il s'agisse de prisonniers, de primitifs, d'équipages de navires ou de malades- où ne se développe une vie propre, qui devient signifiante, sensée et normale dès qu'on la connaît de l'intérieur ; c'est même un excellent moyen de pénétrer ces univers que de se soumettre au cycle des contingences qui marquent l'existence quotidienne de ceux qui y vivent » (p.37).

Les reclus sont réduits à la vie collective qui s'oppose à la vie familiale et à la liberté, plutôt qu'à la solitude. C'est le terme communauté qui est utilisé par Goffman, cependant dans la communauté, l'idée de culture commune reste prégnante, ce qui est déjà moins le cas dans l'idée de collectivité qui sous-entend plutôt l'organisation d'un collectif, c'est-à-dire d'un ensemble de personnes. Or, dans l'institution totale, les reclus sont «déculturés» plutôt qu'acculturés. Cette déculturation s'opère par le dépouillement qui « force le reclus à se défaire de son moi antérieur » (p.92) pour se soumettre au système intérieur, qui est un système de privilèges : récompenses et punitions sanctionnent les comportements. Ce que Goffman appelle « le jargon », c'est-à-dire les us et coutumes, les règles, leurs modes d'application et les grades et fonctions de ceux qui les appliquent, est bientôt maîtrisé par les reclus qui déjà ne le sont plus tout à fait. Les petites infractions viennent alors se greffer au « répertoire » des actions institutionnalisées (p.98).

C'est ce que Goffman entend définir par « système des adaptations secondaires » (*secondary adjustments*). L'existence de ce système parallèle permet de penser que les reclus sont à même de se constituer comme un groupe, capable de solidarité, dont Goffman pense qu'elle représente un pouvoir de réorganisation plus important encore que celui détenu par l'organisation primaire, en ce qu' « elle conduit des personnes appartenant à des catégories sociales différentes à se prêter un soutien réciproque et à opposer une résistance commune à un système qui a créé entre eux une intimité forcée et leur a imposé un seul et même destin ». (p.100). Il dit avoir forgé l'expression « adaptation primaire » pour qualifier l'ensemble des réponses positives à la prescription institutionnelle, dans le seul but d'en introduire une seconde, celle « d'adaptation secondaire », qui caractérise « toute disposition habituelle permettant à l'individu d'utiliser des moyens défendus, ou de parvenir à des fins illicites et de

tourner ainsi les prétentions de l'organisation relatives à ce qu'il devrait faire ou recevoir, et partant à ce qu'il devrait être. Les adaptations secondaires représentent pour l'individu le moyen de s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assigne tout naturellement » (p.245). L'ensemble de ces pratiques forme ce que l'auteur nomme « la vie clandestine » (*underlife*, p.254) de l'institution. Cette vie clandestine, qui s'oppose en s'articulant à une vie officielle, mettant en regard les adaptations primaires et secondaires, ou ce que nous avons ici nommé les espaces-temps formels et informels, engage les sujets dans des modalités relationnelles différentes, qui supposent des processus intrasubjectifs et intersubjectifs spécifiques. Soumis à un système d'organisation dans le formel, le sujet peut devenir créateur de ce système dans l'informel.

Goffman décrit plusieurs modèles d'adaptation secondaire, en précisant toutefois que les formes composites et opportunistes sont légion : le repli sur soi, l'intransigeance, c'est à dire le refus systématique de collaborer ; l'installation, c'est à dire le maintien de bribes d'existence normale ; la conversion, c'est à dire l'adoption des opinions de l'institution.

C'est à l'installation que Goffman porte le plus d'intérêt, et c'est peut-être également à cette modalité que renvoie le mieux la catégorie de l'informel. L'installation ne peut se faire que dans les « temps morts », contre lesquels les institutions modernes tentent de lutter par des dérivatifs, des occupations, des activités... « S'il est vrai que dans les institutions totalitaires les activités ordinaires mettent le temps à la torture, les dérivatifs ont pour effet bienfaisant de le tuer » constate Goffman (p.113) et il assène encore que « prescrire une activité, c'est prescrire un univers ; se dérober à une prescription, ce peut être se soustraire à une identification » (p.242).

Dans sa motivation à décrire les adaptations secondaires, Goffman se reconnaît des prédécesseurs -et nous lui adjoindrons dans un sous-chapitre ultérieur quelques successeurs. Il soutient qu'il existe « des expressions sociologiques consacrées pour désigner ces adaptations secondaires ». Cependant, elles ne sont pas spécifiques à ce que lui-même tente de circonscrire et peuvent également s'appliquer à d'autres situations : ainsi, dit-il « on pourrait employer le terme « non réglementé » (*informal*) » mais ce serait sans compter sur le fait qu'une organisation peut, de son plein gré, procurer à ses membres du temps et de l'espace pour leurs loisirs. Tel serait le cas des récréations à l'école, où selon l'auteur « l'absence de réglementation officielle relève ici de l'adaptation primaire ». Il faut toutefois noter dans ce cas un paradoxe et une ambivalence. La récréation est effectivement un moment de liberté imposée par l'institution, et elle comprend l'ordonnance d'une vie intime dans un espace

public. En outre, ce que l'institution tend à réprimer la plupart du temps -le libre accès aux loisirs-, elle l'impose dans le cadre contraint d'un moment prédéfini par elle, à cet effet. Ce que j'entends par informel n'est justement pas du ressort de cette ambivalence d'une informalité imposée par l'institution mais bien de ce qui relève des adaptations secondaires, ou encore de la zone d'ombre du panoptique, en somme, à ce qui échappe aux normes instituées, sans pour autant être strictement en dehors de la vie institutionnelle. J'ajoute que le terme informel, tel que je l'entends comprend également la part de spontanéité, de créativité et de potentialité déjà évoquée -et sur laquelle nous reviendrons dans le dernier chapitre de cette section- que Goffman ne développe guère, même s'il se peut qu'il en ait eu l'intuition.

Nous pourrions résumer la pensée de Goffman par cette citation : « une multitude de petites histoires insignifiantes trahissent, chacune à sa manière, une aspiration à la liberté : chaque fois que se forme une société, une vie clandestine apparaît » (p.360). La fonction de ces adaptations secondaires, dont les pratiques servent de base à cette vie clandestine, est de « repousser ceux qui repoussent afin de préserver son moi » (p.368). Goffman parle alors de rites d'insubordination. J'ajoute que ces formes d'adaptation sont importantes pour la structuration du moi et pas uniquement pour sa préservation, ce sont aussi des rites de construction et de création.

Je formule à la suite de Goffman, deux hypothèses, déjà pour une part dépliées et que je déplierai encore dans les sous-chapitres suivants. La première est que les adaptations secondaires dont parlent Goffman -et qui correspondent, pour partie, aux processus de construction identitaire précédemment décrits-, s'inscrivent dans des cadres secondaires -pour reprendre une expression de l'auteur (1974), quoiqu'ici détournée de son emploi original-que je préfère désigner par le néologisme « autre-cadre », en référence au concept de cadre tel que défini par José Bleger-dont je reprendrai ultérieurement la théorie-, et pour éviter toute confusion. La seconde est que ces adaptations secondaires, soit ces processus prenant place dans les marges de l'institution, ont un rôle de régulation. J'ajoute à ce rôle plusieurs fonctions : d'abord une fonction disruptive, marquant des micro-ruptures d'avec les processus relevant des adaptations primaires -encadrés par les institutions-, mais aussi une fonction d'ajustement (*contained adjustments*) qui ne vise pas le changement radical, mais permet l'amélioration des possibilités déjà existantes, sans toutefois contrevenir à l'esprit de la loi - dans ce cas précis Goffman parle d'« exploiter » le système (*working the system*)- et pour finir une fonction contenante.

Je conclurai cette première étape de la discussion par une mise en exergue -qui fera transition avec la seconde étape- de la place faite à l'institution scolaire, principalement chez Foucault, nous permettant d'avancer encore d'un cran vers la conceptualisation des espaces-temps informels.

La référence aux écoliers et à l'institution scolaire revient à plusieurs reprises sous les plumes de Goffman et de Foucault. Ce dernier dénombre en particulier quatre techniques œuvrant en faveur de ce qu'il définit comme société disciplinaire, et qui se retrouvent assez bien dans l'institution scolaire. L'école (terme ici employé dans son sens générique) est clôturée c'est-à-dire que c'est un lieu hétérogène à tous les autres et fermé sur lui-même ; elle fonctionne de surcroît selon un quadrillage, c'est-à-dire qu'elle attribue à chaque individu/élève sa place et, pour chaque emplacement une action mettant en scène individus/élèves, et professionnels; en outre, ce sont ces emplacements fonctionnels qui assurent qu'aucun espace ne soit laissé disponible ; enfin elle est soumise à un système accordant toute l'importance au rang, qui fait se confondre la place qu'on occupe et le classement, rendant ainsi les unités interchangeables. La clôture, le quadrillage, la non disponibilité des espaces-temps, le système désubjectivant du classement, confient à l'école, même moderne, un potentiel disciplinaire certain.

Selon Foucault c'est l'organisation d'un espace sériel qui a favorisé une nouvelle économie du temps d'apprentissage et qui a « fait fonctionner l'espace scolaire comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser » (p.172). Foucault compare encore l'école à une institution qu'il qualifie de type « mutuel » qui compulse trois procédures à l'intérieur d'un dispositif unique: « l'enseignement proprement dit, l'acquisition des connaissances par l'exercice même de l'activité pédagogique, enfin l'observation réciproque et hiérarchisée » (p.207). C'est ce troisième point qui donnera peut-être un ancrage à Gilles Deleuze (1990), lorsqu'il élargira le propos de Foucault en problématisant le passage des sociétés disciplinaires aux sociétés de contrôle. Deleuze reprend d'ailleurs également quelques exemples au « régime des écoles » qui font le terreau des sociétés de contrôle en privilégiant le contrôle continu et la formation permanente à l'examen et à l'enseignement.

Il dit : « dans les sociétés de discipline, on n'arrêtait pas de recommencer (de l'école à la caserne, de la caserne à l'usine), tandis que dans les sociétés de contrôle on n'en finit jamais avec rien (...) » : l'examen a lieu à chaque instant, il concerne aussi bien le savoir que la

connaissance et l'aptitude, quand il ne s'attache pas aussi au comportement, et puis, il s'agit toujours d'apprendre, tout et tout le temps, y compris informellement ainsi que nous l'avons déjà commenté. De ce point de vue, le contrôle est un système méta-disciplinaire qui s'insinue à l'intérieur des institutions tout en étant au-delà de leur organisation propre. Le contrôle n'est véritablement exercé par personne mais s'exerce bel et bien sur tous. Ainsi, on pourrait envisager que les espaces et les temps informels dans les institutions soient bientôt pris par ce système, mais ce serait sans compter sur les écrits ultérieurs de Foucault et de Deleuze.

Car, si Foucault écrit en 1974 (in 2001) que «le pouvoir disciplinaire a cette double propriété d'être anomisant, c'est-à-dire de mettre toujours à l'écart un certain nombre d'individus, de faire apparaître de l'anomie, de l'irréductible, et d'être toujours normalisant, d'inventer toujours de nouveaux systèmes récupérateurs, de toujours rétablir la règle », ces théories ultérieures, associées à celles de Deleuze (1990) et Guattari (1980), permettent de penser les déplacements et subversions opérés par les individus dans la recherche d'un autre lieu, « pour-penser » et « pour-être », d'un espace-temps « pour innover » (Arendt, 1961). Ceci rejoint l'informel des institutions tel que je l'entends et tel que je l'ai observé, c'est-à-dire dans sa qualité encore préservée de « zone d'ombre du panoptique ».

### **1.4.3) Intrication des réseaux formels et informels**

Après cette première étape, centrée sur des œuvres sociologiques ou ancrées dans le social-historique, il s'agit à présent d'élargir le propos à la question de l'organisation, pour étendre la réflexion aux fonctionnements organisationnels, particulièrement bien décrits par la sociologie et la psychosociologie des organisations qui ont toutes deux traité des espaces et de temps informels, à commencer par l'intérêt que porta Elton Mayo, dès 1927 dans sa célèbre enquête d'Hawthorn, à l'organisation informelle de la Western Electric Company. Ce sera enfin, la perspective d'une lecture psychanalytique de l'institution et de l'organisation qui ouvrira la voie à de nouveaux apports théoriques, servant la compréhension et la conceptualisation de la notion d'informel.

François Petit et Michel Dubois (1998) dans leur *Introduction à la psychosociologie des organisations*, reprennent en détail les travaux des premiers psychosociologues des organisations en les actualisant. Leurs analyses les conduisent, sur les pas déjà explorés plus haut avec Lefebvre, à la dimension de contrôle, entendue comme l'objectif du système formel, qui est le reflet, plus ou moins fidèle de l'organisation « planifiée et voulu par ses

créateurs » (p.18), alors que se développe, toujours, à partir de cet « univers de la prescription » et en réaction aux pressions qu'il exerce sur les individus ou sur les acteurs, pour employer des termes propres à la discipline, une organisation informelle, « c'est-à-dire un ensemble de comportements non prévus par l'organisation formelle » (p.18).

Plusieurs exemples illustrent ce phénomène, tout en évoquant déjà le double système organisationnel comme un jeu dialectique entre formel et informel. Les flâneries, ou la perruque<sup>9</sup>, mais encore les relations entre membres d'une organisation, qui seront l'objet de l'intérêt de Jacob Levy Moreno et de sa sociométrie, dont l'objectif du test est de révéler les réseaux informels.

C'est encore en référence à Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) et à « la zone d'incertitude » dans laquelle se jouent des relations de pouvoirs parallèles : « complétant, corrigeant, voire annulant les prescriptions formelles, cette structure de pouvoir constitue en fait le véritable organigramme de l'organisation » (p.90). C'est au modèle du jeu, en tant qu'« instrument essentiel de l'action organisée » que se réfèrent les auteurs de *L'acteur et le système* (1977, p.113) pour énoncer que : « le jeu concilie la liberté et la contrainte. Le joueur reste libre, mais doit, s'il veut gagner, adopter une stratégie rationnelle en fonction de la nature du jeu et respecter les règles de celui-ci ». En somme, dans les organisations, les acteurs, que l'on appellera aussi sujets, le sont à condition de jouer le jeu du compromis entre leurs désirs propres et singuliers, et la volonté de l'organisation de soumettre cette force désirante à son seul avantage. L'organisation est aussi porteuse d'un désir, auquel doivent souscrire ses membres pour pouvoir « en être ».

Résonne ici une idée importante, et que nous retrouvons chez le psychosociologue férù de psychanalyse, Eugène Enriquez (1992), à savoir que l'individu met en place des modalités de défense contre une forme de contrainte générant potentiellement de l'angoisse et qui prend sa source dans la tension entre le sujet et l'organisation, qui ne prend pas en compte la complexité de celui-ci, et des interactions qui ont lieu en son entre.

Enriquez (1992, p.84), dont l'apport est ici important, suppose que l'institution se présente « à la fois, comme un objet fétiche pris dans un mouvement d'autonomisation, créé par (et créant) des idéologies, permettant des orientations normatives, étant le lieu ou le

---

<sup>9</sup> qui est le petit bénéfice que l'ouvrier tire de sa condition.

pouvoir se joue, et ayant comme fonction d'assurer une régulation et un consensus social ». Cela engage l'Homme qui y vit à accepter le « système des lois et d'interdits promulgués » puisque, ajoute Enriquez, « c'est grâce à eux qu'il acquiert une identité sociale l'autorisant à être reconnu par autrui ». Voici donc déterminée l'institution comme à la fois structurée et structurante, et pour soutenir cela, il nous faut poursuivre encore avec Enriquez, qui fait référence à Castoriadis (1974 et 1975) pour réaffirmer le poids d'un imaginaire qu'il décrit comme « leurrant » au détriment d'un imaginaire « moteur », dont l'institution n'admet la présence « qu'avec réticence » (p.86). Enriquez dit suivre Castoriadis pour affirmer que le groupe informel dans l'organisation soit l'endroit et l'occasion de l'expression des sentiments de solidarité entre ouvriers, liés par et dans la résistance aux injonctions du patronat. Evidemment, on reconnaît ici la pensée politique de Castoriadis qui ne rend pas compte de l'ensemble de sa théorie de l'institution, mais permet de comprendre que les institutions tendent à s'organiser contre l'informe, c'est-à-dire contre le « chaos désorganisateur », qui était là à l'origine et qui est susceptible de reprendre ses droits. Dans cette perspective, le spontané, l'imprévu et l'imprévisible, « le mouvement social créateur » (Enriquez, p.93), « l'imaginaire radical » (Castoriadis, 1975), seront perçus comme susceptibles de troubler l'ordre établi. La structure organisationnelle aurait donc tendance à se protéger de l'informe, qui se trouve pourtant faire partie intégrante de son fondement même. Aussi, plutôt que de se protéger de l'informe en tentant de le supprimer ou de le rejeter, l'institution, et l'organisation qui en émane, ne pourraient-elles pas plutôt œuvrer à le comprendre, c'est-à-dire à le contenir, sans le retenir, tout en mettant à profit ses qualités mobilisatrices et transformatrices ? C'est en tout cas ce que permet de penser le système dialectique, tel que précédemment décrit, et dans lequel le formel et l'informel se nourrissent l'un l'autre, maintenant ainsi agissant un processus de formalisation qui est lui-même le socle de l'institutionnalisation.

Selon Enriquez, l'organisation est un triple système : culturel, symbolique et imaginaire. Le système culturel ordonne l'organisation, les groupes et les individus qui la composent, autour de valeurs et de normes qui orientent les conduites et les représentations. Le processus qui est alors en jeu est celui d'une socialisation par ordonnancement des places hiérarchiques.

Le système symbolique est le tenant de la mémoire collective qui se donne des mythes mais aussi des rites et des héros. Le système imaginaire (Castoriadis, 1975), sans lequel les deux autres systèmes ne sauraient s'établir, est double selon Enriquez : d'un côté leurrant et



de l'autre moteur. Un imaginaire leurrant maintient les sujets dans la croyance qu'une force protectrice, une toute puissance, viendra pallier l'angoisse de morcellement liée à la vie en société, alors que l'imaginaire moteur est un imaginaire créatif qui porte en lui le projet d'un différé. Selon l'auteur, l'organisation a tendance à produire plutôt un imaginaire leurrant, l'imaginaire moteur est plus difficilement soutenable parce qu'il implique « l'existence d'un espace transitionnel, d'une aire de jeu qui favorise la créativité heureuse, la parole libre, la pensée en tant que capacité à tout questionner, à tout transgresser, le désir de construire des objets esthétiques, le plaisir de vivre ensemble, et également l'humour et la frivolité, indispensables à l'activité réflexive » (p.38). C'est grâce au leurre qu'un groupe social stabilisé peut apparaître à ses yeux, comme aux yeux de ses membres, en tant que communauté.

A ces trois systèmes, Enriquez ajoute sept instances : l'instance mythique qui suppose une transmission infinie d'un discours inaugural fondateur de la société ; l'instance sociale historique, qui permet qu'une société ne soit pas uniquement fondée sur la différence des sexes et des générations, mais aussi sur une division par classes sociales ; l'instance institutionnelle, à l'intérieur de laquelle s'expriment les phénomènes de pouvoir et leurs corollaires : les lois, les normes explicites et implicites ; l'instance organisationnelle (*stricto sensu*), en ce que l'organisation est l'émanation concrète de l'institution qui ne peut exister en dehors des organisations auxquelles elle donne naissance et signification, et qui en retour, lui confèrent le renouvellement et la durabilité ; l'instance groupale, qui se structure autour d'un projet, lui-même marqué par le désir ; l'instance individuelle, qui fait que les sujets éprouvent et s'éprouvent comme étant au cœur, mais aussi aux marges, des institutions, qui tantôt répondent de manière congrue, tantôt incongrue à l'idéal qui est le leur ; l'instance pulsionnelle, enfin, qui traverse toutes les autres, et est à la fois pulsion de vie et pulsion de mort, c'est-à-dire qu'elle met en œuvre de manière intriquée les processus de liaison et de déliaison.

Les organisations seraient donc travaillées par les mécanismes propres à la pulsion de mort : la déliaison, le clivage, le déni, la forclusion, qui freinent voire empêchent toute activité symbolique et sont autant d'attaques contre les liens (Bion, 1967). Cependant, « la pulsion de mort peut paradoxalement, maintenir en état de fonctionnement les organisations, même si le fonctionnement en question se montre déficient. Inversement, la pulsion de vie peut, dans son aspect de processus de liaison, comporter des aspects mortifères et non seulement des aspects

créatifs » (Enriquez, 1992, p.145). Si le travail de la mort peut ouvrir sur la vie, il aboutit le plus souvent à la destruction et à l'homogénéisation. Ainsi, faut-il que l'organisation soit dotée d'une capacité d'analyse et de conscientisation pour minimiser les effets négatifs au profit des effets positifs du travail des pulsions.

#### **1.4.4) L'informel, une catégorie de l'intermédiaire**

Avec Jean-Pierre Pinel (in Kaës,1996) nous pouvons concevoir l'institution comme une « instance d'articulation et de formation psychiques » particulièrement sujette aux effets des processus de liaison et de déliaison, du fait qu'elle se situe « au carrefour du dedans et du dehors, balisant les rapports du singulier et du pluriel, de l'intra-, de l'inter-personnel et du transpersonnel » (p.49). L'informel des institutions nous apparaît comme travaillé par ce processus de liaison-déliaison, tout en le travaillant.

Une des hypothèses, ici défendue, rejoint celle exposée par Pinel (1996) lorsqu'il dit que c'est « l'effacement des différenciateurs personnels et groupaux qui constitue un des signes essentiels de la déliaison pathologique des liens institutionnels ». On pourrait penser que cette dédifférenciation sert ce que Lourau et Lapassade ont théorisé sous le vocable « institué », mais c'est en fait le contraire qui se produit, par une sorte d'effet boomerang, car dans le cas où les « petites différences », pour reprendre une expression freudienne (narcissisme des petites différences) sont abrasées, nous postulons avec Pinel (1996, p.57) qu'« il se produit une confusion entre cadre et processus, entre institution et organisation, entre fins et moyens, entre acte, parole et pensée, entre registre professionnel et privé, entre pôle technique et registre du soin » ou de l'éducation dans le cas qui nous occupe, et j'ajoute, dans ce même cadre la confusion entre apprentissage, connaissance et capacité de penser. Cette confusion endommage la démarcation des espaces psychiques dont les limites arasées démantèlent les processus de pensée. C'est ainsi que les pensées singulières, celles qui se démarquent du discours commun sont attaquées et tombent dans l'impensable, ne servant plus guère ni l'instituant ni l'institué, en ne favorisant pas le processus d'institutionnalisation.

Un autre signe de la déliaison, toujours selon Pinel, serait le « rabattement sur la dimension spatiale » au détriment de la temporalité qui se trouve écrasée et réduite à une forme a-chronique de l'instant, sans logique d'après-coup. L'espace devenu territoire devient aussi dans ce cas un « enjeu nodal de l'identité » (p.58). Etre-là, c'est ne pas permettre qu'un

autre y soit, et c'est en même temps ne pas pouvoir être-ailleurs. C'est là qu'apparaissent les conflits dits de territoire, que nombre d'anthropologues ont largement couverts de leur études de terrains, proches ou lointains. Cependant, et ainsi que précédemment développé, les dimensions spatiales et temporelles ne peuvent parfaitement ni se dissoudre l'une dans l'autre ni se dépendre l'une de l'autre. Un rabattement sur l'unique dimension temporelle, sans plus de rapport à l'espace, viendrait également produire de la déliaison. Ce qui fait la liaison, c'est justement la possibilité de coexistence des dimensions temporelles et spatiales, et nous retrouvons ici la notion de moment déjà évoqué avec Lefebvre, mais surtout de rythme.

La déliaison des liens institutionnels, dans son arhythmie, est génératrice de souffrance institutionnelle et s'exprime pour Pinel « électivement par la mise en acte de procédures sacrificielles » : le sujet est sacrifié au profit de l'objet-institution alors qu'en contrepartie ou en contrepoint, l'objet-institution idéalisé est attaqué. Ce sont ces modes de fonctionnement très archaïques, étayés sur des rapports d'amour-haine et d'envie qui sont principalement à l'œuvre.

C'est en cela que pour Lapassade (1965, p.124), se référant d'ailleurs à Enriquez, la créativité, la possibilité d'invention, ne peut advenir que dans une société ouverte, c'est-à-dire relevant de l'inachevé. L'informel, comme l'inachevé, et peut-être avec lui, laisse et fait place à une part de pulsionnalité et de créativité. C'est le modèle de l'ordre comme surgissant du désordre (du chaos), qui suppose et implique l'inachèvement qui est ici sous-entendu. Or, ainsi que le disent nombre d'auteurs déjà cités -Lapassade, Lefebvre, Enriquez- la bureaucratie, comme instance organisationnelle et formelle, tient un rôle structurel de contrôle des espace, des temps, des corps (Foucault), des subjectivités...Lapassade ira jusqu'à la comparer au Surmoi, et pour filer avec lui la métaphore, l'informel serait alors du côté du Moi, et des formations intermédiaires (Préconscient, rêverie) alors que le Ça serait dévolu à l'anomie.

C'est avec René Kaës (1983 et 1987) que nous posons que ces formations intermédiaires élargies à « la catégorie de l'intermédiaire » permettent de penser l'articulation psycho-sociale et l'informel, qui en fait partie, comme le trait d'union entre l'intra et l'intersubjectivité. « La catégorie de l'intermédiaire est, par définition, destinée à penser l'articulaire » écrivait Kaës en 1983 (p.587). Il proposait alors plusieurs caractéristiques à l'intermédiaire, j'en retiendrai ici essentiellement trois, dont la complémentarité sert particulièrement mon argumentation : l'intermédiaire fonctionne dans le champ du

discontinu : il permet l'articulation d'éléments entrés en conflit ; l'intermédiaire est à entendre du côté des processus de création ou de genèse et est lié à un processus de transformation et de passage, ce qui permet de l'adjoindre à la pensée du mouvement ; l'intermédiaire est un agent de concaténation, c'est en cela qu'il revêt une importance considérable dans les processus de liaison eux-mêmes impliqués dans le travail de la pensée. C'est un point que je développerai ultérieurement. Disons simplement, dès maintenant, que l'informel, appartenant à la catégorie de l'intermédiaire, est lui aussi un agent des processus de pensée, de création et de réflexivité.

Selon Kaës, il existe deux types d'intermédiation : le type 1, qui opère dans un champ homogène (par exemple la pensée) et le type 2, qui opère dans un champ hétérogène tel que l'articulation psycho-sociale. Il affirme, pour étayer son propos que « la pensée de Freud lorsqu'elle utilise la catégorie de l'intermédiaire, s'appuie tantôt sur les intermédiaires de type 2 (le rêve est une formation intermédiaire entre la veille et le sommeil) tantôt sur les intermédiaires de type 1 (les pensées intermédiaires constituent le travail du rêve, entre les pensées latentes et le contenu) » (p.588). C'est d'ailleurs en parcourant l'œuvre de Freud, de ces prémisses en 1895 jusqu'à ces dernières lignes en 1938, que Kaës repère la catégorie de l'intermédiaire comme fondamentale quoique non véritablement conceptualisée par Freud, qui aura sans doute ainsi laissé le champ libre à Winnicott.

Ce sont les premières occurrences que Kaës débusque chez Freud qui retiendront notre attention, et elles portent d'abord sur la définition du pare-excitation puis sur les représentations intermédiaires décrites comme des « formations de compromis ». C'est ici la catégorie du préconscient qui semble être particulièrement concernée, en ce que cette instance de la première topique tient pour fonction l'articulation entre les deux autres instances : le conscient et l'inconscient. Dans la seconde topique, c'est donc à l'instance du Moi que se réfère la catégorie de l'intermédiaire, mais si on lit attentivement *l'Abrégé de psychanalyse* (1938), on constate que dans les dernières lignes (p.84), Freud pose le Surmoi en tant qu'instance extérieure intériorisée venant aussi faire médiation entre le Ça et le monde extérieur, en ce que le Surmoi fait le lien entre le présent et le passé.

Revenons un moment sur la conception freudienne du pare-excitation. Freud en propose un premier modèle dès 1895 en postulant l'existence d'un dispositif dont la fonction est de protéger les « neurones phi » (neurone de perception) d'une quantité trop grande d'excitations exogènes. Le pare-excitation est donc d'abord compris par Freud comme un

régulateur de l'économie psychique. C'est dans un second temps seulement, et en particulier à partir de 1920, que Freud envisagera la dimension plus dynamique de ce dispositif, en l'adjoignant au système Perception-Conscience, à la manière d'une barrière entre le dehors et le dedans, capable de déjouer les éléments extérieurs mais aussi de protéger de l'intérieur, par un fonctionnement complexe mettant à l'œuvre une ligne de défense s'étayant sur les mécanismes éponymes telles que la projection et la répétition.

Ainsi que Josiane Chambrier conclut son article sur le sujet, dans le *dictionnaire international de la psychanalyse* (Mijolla, 2005), ce serait finalement, dans des conditions normales du fonctionnement de la psyché, tout le travail psychique qui remplirait la fonction de pare-excitation, puisque, dit-elle, la visée initiale de l'appareil psychique est la maîtrise des flux d'excitations.

Selon les positions de Kaës, c'est, dans l'œuvre freudienne, la théorie du traumatisme psychique qui permet de penser le lien entre la catégorie de l'intermédiaire et les phénomènes de rupture et de crise. Les excitations extérieures qui rompent la barrière de protection assurée par la fonction du pare-excitation, font intrusion et par là perturbent le bon fonctionnement de l'appareil psychique, c'est la rupture et le risque encouru est le trauma.

Le pare-excitation protège mais il régule aussi, et c'est plutôt à sa fonction de régulateur qu'il faut entendre comparer les espaces-temps informels dans les institutions, qui en tant que « espace-autre » et « espace-entre » font sas, et sont ainsi voués, sans pour autant que cela soit un fait institué, à accueillir les décharges et les recharges pulsionnelles.

Pour illustrer ce propos, par un exemple se rapportant directement au champ de l'éducation et de l'adolescence, dans une note de bas de page (1929, p. 55), Freud condamne la dissimulation sociale, vis-à-vis de « l'être adolescent » du rôle que jouera la sexualité dans sa vie. Il exhorte l'éducation à pécher par omission en ne préparant pas le novice « à l'agression dont il est destiné à devenir l'objet ». C'est l'abus des « exigences éthiques » qui est particulièrement dénoncé par Freud selon qui « la sévérité de celles-ci ne causerait guère de dommages si l'éducation disait : tels devraient être les hommes pour devenir heureux et pour rendre d'autres heureux; mais il faut s'attendre à ce qu'ils ne soient pas tels. Au lieu de ça on fait croire à l'adolescent que tous les autres remplissent les prescriptions éthiques, qu'ils sont donc vertueux. Par là on fonde aussi l'exigence que lui aussi le devienne », c'est-à-dire que par là on pose la culpabilité comme primat de la civilisation.

Sur ce point, Eugène Enriquez (1992) va plus loin en proposant une lecture freudienne de la construction sociale, qui laisse une place considérable à l'individu ainsi qu'à la dimension pulsionnelle. Il liste (p.26) les perspectives sociologiques dont on trouve trace dans l'œuvre de Freud : la loi inhérente à la construction et au maintien de tout groupe ; les mécanismes de formation du lien groupal ; les pulsions à l'œuvre dans les processus civilisateurs autant que mortifères ; les caractéristiques pathologiques qui peuvent structurer d'une certaine manière l'expérience sociale ; la nécessité du refoulement ; le rôle respectif du grand homme et des masses dépendantes dans la fonction sociale ; les conditions indispensables à tout processus de changement. Ainsi que le dit encore Enriquez (1992, p.94), « la pulsion de vie n'est acceptable que si elle permet la cohésion de l'organisation (...) », et de se demander alors si l'organisation ne serait pas le lieu privilégié de la compulsion de répétition, c'est-à-dire de la pulsion de mort, dans sa dimension de régulation mais surtout d'immobilisme et de contention.

Il faut ici faire la différence entre ce qui serait du ressort de la contention et ce qui apparaît comme de la contenance. Parmi les formations intermédiaires, il faut aussi compter avec la théorie des enveloppes et le concept de moi-peau défini par Didier Anzieu, auxquels il faut aussi associer celui de holding de Winnicott et de fonction contenante issue des théories de Bion, ainsi que le modèle de l'enveloppe institutionnelle développé par Didier Houzel ou de maintenance selon Roussillon (2008a, p.78). C'est enfin avec Denis Mellier (2005) que je tenterai de reprendre brièvement ces notions en lui empruntant l'expression de « fonction à contenir ». Il définit la fonction à contenir « comme la position psychique à adopter et à mettre en œuvre sur le terrain, dans l'intersubjectivité, pour recevoir et transformer des souffrances très primitives ». Ce processus repose sur un travail psychique de différenciation et de liaison. Je propose dans ce sens que la différenciation des espaces serve également le processus de liaison et donc la différenciation psychique.

Selon Melier, « la fonction contenante serait la fonction qui permettrait le repérage d'une dimension psychique car, par définition, elle peut contenir, « faire se rencontrer » ce qui autrement s'éviterait, resterait dans l'indifférencié ou qui s'exprimerait dans un « hors psychique », dans des champs ou à des niveaux trop différents pour se conflictualiser. Ce qui n'arrive pas à se mettre en conflit résulterait d'une absence de différenciations suffisamment claires entre les deux voies du double étayage de la psyché, le corps et le groupe, ou autrement dit, le soma et sociétal. » L'auteur ajoute (p. 430) que cette fonction contenante, si

elle n'est pas un concept explicite de la métapsychologie freudienne, puise bien sa source autour de la question du pare-excitation (Freud, 1920) qui assure une fonction de protection et de filtre vis-à-vis des excitations provenant du monde extérieur. Mais c'est surtout l'apport winnicottien puis bionien, tous deux collaborateurs, pendant un temps au moins, de Mélanie Klein, qui permettront de mettre en relief la dimension protectrice, attentive, réceptive et transformationnelle de cette fonction maternelle mais aussi sociale et subjective. La fonction contenante, comme procédant du handling est encore l'une des neuf fonctions du Moi-peau (1993) décrites par Anzieu.

C'est encore la notion de cadre qui doit être abordée car, l'encadrement reste proche de la contenance mais aussi de la contention. Selon Bleger (in Kaës, 1979) le cadre doit être un « non processus » qui, parce qu'il est invariant, permet que le processus ait lieu. L'auteur situe son propos dans le champ de la psychanalyse et décrit donc le cadre de la cure analytique. Celui-ci comprend le lieu, la fréquence, la durée, le tarif des séances, mais aussi les règles imposées par l'analyste, qui sont immuables. Le cadre fait l'objet d'un contrat qui engage deux parties. Il est d'une importance considérable puisqu'il offre la garantie nécessaire, mais non suffisante, à l'établissement d'une relation de confiance propice à l'élaboration.

Dans les établissements scolaires, le cadre comprendrait le programme, les horaires, le règlement intérieur... Ces dispositifs se veulent favorables aux processus d'apprentissage et de socialisation en encadrant l'expérimentation que peuvent en faire les adolescents. Le cadre est a priori du côté du formel et c'est certainement depuis ce point de vue que Mellier suppose que la conception du cadre de Bleger confère à celui-ci un rôle de contention plus que de contenance. Encore qu'il ajoute que le cadre tend à immobiliser la partie psychotique ou indifférenciée des sujets, avant d'associer ce cadre à l'*establishment* bionien, comme condition et limitation du travail de pensée.

Le cadre permet que le processus ait lieu mais il limite aussi les conditions d'apparition du processus en son sein. Or le processus dépasse de beaucoup le cadre, qui reste néanmoins capable de l'accueillir, de le potentialiser ou d'en sécuriser l'avènement, mais sans toutefois se confondre avec lui. Le travail dépasse le cadre du travail, il est en deçà et au-delà de lui, c'est le principe même de la perlaboration par exemple. Pourtant, le cadre, lorsqu'il est compris dans son sens positif de contenance, doit pouvoir permettre et accueillir une part de liberté et se montrer malléable. Cette qualité fondamentale de souplesse n'est pourtant pas

donnée et il faut pouvoir l'acquérir, tant pour les sujets adolescents que pour les professionnels qui les « encadrent ».

Pour Mellier la contention institutionnelle est une défense contre un travail de lien. « Elle résulte de phénomènes d'amalgames et de collusions qui soudent les individus entre eux » écrit-il. Pour lui, une institution est le résultat de différents processus de contention qui servent ainsi de cadre au fonctionnement des équipes. Cela reste vrai, à condition de ne pas prendre en considération la mobilité des sujets, qui passent d'un cadre à l'autre, et en particulier dans les institutions éducatives, ou la multiplicité des cadres dans le cadre est à la base du fonctionnement organisationnel. L'informel, je l'ai déjà dit, c'est l'entre-cadre, et en cela il représente un autre-cadre qui fait lien entre les cadres, autrement dit un intermédiaire. Il peut contenir mais ne peut pas faire contention. Seule une forme le pourrait. En revanche, des formes rigides peuvent s'y constituer en opposition peut-être à son manque inhérent d'encadrement. L'informel suppose la malléabilité qui, si elle peut permettre un travail psychique souple, peut aussi générer l'angoisse via un sentiment de manque d'étayage. Le support essentiel que les sujets rencontrent dans l'informel me semble être un support identificatoire complexe, parce que à la fois individuel et groupale, et incluant plusieurs niveaux de groupalité (par exemple, le groupe des adolescents divisé en groupes-classes, groupe du quartier, groupe d'amis, groupe de pairs etc., et idem pour le groupe des professionnels divisé en groupe d'enseignants, groupe de surveillants etc.).

Kaës a proposé que ce qu'il a nommé « appareil psychique groupal » soit une formation intermédiaire, se situant entre l'espace du dedans et l'espace du dehors, et lui reconnaît en outre des accointances avec des caractéristiques relevant du transitionnel, tel que défini par Winnicott et sur lesquelles nous reviendrons. Selon ce théoricien du groupe, « il n'est de condition de la pensée que groupale, et le groupe se structure et se développe (donc s'analyse) comme chaîne associative reprise dans l'ordre symbolique » (1983, p.592). Dans un autre ouvrage (1987, p.23), il va plus loin en affirmant que « le groupement -en tant que formation psychique intermédiaire- est ce qui dans l'institution lie, dans une réalisation de type onirique et par la communauté des symptôme, des fantasmes et des identifications, les sujets de l'institution entre eux, de telle sorte qu'ils puissent y investir leurs désirs refoulés et trouver les moyens déformés, détournés, travestis, de les réaliser ou de s'en défendre. Par là, ils se lient à l'institution, à son idéal, à son projet, à son espace ». Le groupe appartient donc



doublement aux catégories de l'intermédiaire : comme chaîne associative c'est-à-dire agent de concaténation et comme liant institutionnel.

A ce titre, nous rejoignons encore Kaës pour affirmer qu'une des fonctions capitales de l'institution est de fournir des représentations communes et des matrices identificatoires: non seulement l'institution nous précède, nous assigne et nous inscrit dans ses liens et ses discours mais encore elle nous structure et « nous contractons avec elle des rapports qui soutiennent notre identité » (1987, p.2-4).

C'est ici la question du lien institué et des alliances groupales, comme partie prenante du processus d'identification qui se pose, ainsi que le dit Kaës, comme mesure du travail imposé à la psyché par la corrélation avec la formation du lien (Kaës, 1996, p.10).

Kaës, propose ailleurs (1979) qu'en situation de rupture dans la continuité de Soi, le groupe puisse assurer une forme de « gérance prothétique, protectrice et vicariante à cet endroit où le système personologique s'est trouvé défaillant, incomplet ou surchargé ». Il ajoute (1979, p.83) que c'est « ce phénomène paradoxal qui est spontanément mis en œuvre et utilisé dans le recours au groupe lors des crises de l'adolescence, de l'immigration ou du déracinement : lorsque la rupture dans la continuité du Soi dévoile brutalement au sujet son assujettissement et sa liberté ; lorsqu'il est confronté à vivre et à reconnaître que ce qui a fondé le sentiment de son identité intime et unique était précisément son étayage sur un autre ordre, commun, public, ouvert ».

Il apparaît effectivement que dans les espaces et pendant les temps informels, le groupe, petit (de 2 à 5) ou grand (plus de 5) est particulièrement présent. Aussi les espaces-temps informels semblent pouvoir accueillir le groupe que nous qualifierons ici de spontané, à contrario du groupe construit qui serait le groupe classe, dans le cadre de l'institution scolaire. Ces groupes spontanés sont le relais d'une culture commune établie ou en construction mais encore l'occasion d'un « faire ensemble » et d'un « penser ensemble ».

L'informel touche les trois niveaux précédemment évoqués avec Lapassade: celui de l'institution, du point de vue de l'imaginaire qui y circule, de l'organisation, du point de vue des espaces et des temps d'articulation qu'il incarne, et du groupe, du fait qu'ils s'y fassent et défassent, qu'ils y habitent et cohabitent en somme qu'ils y prennent place et chair.

### 1.5) Espaces-temps informels : aire intermédiaire, espace potentiel, lieu de transformation

Ainsi que nous l'avons vu précédemment, les institutions échouent donc toujours (au moins partiellement) dans leur projet de normalisation et de modélisation des individus qui s'engouffrent dans les brèches, quand ils ne les construisent pas, pour y ménager et y aménager des zones de liberté où la transversalité est admise. C'est à partir de ce point d'avancement dans nos réflexions que nous pouvons à présent entreprendre d'approfondir encore le repérage de l'informel, dans le champ psychanalytique, grâce à plusieurs autres concepts qui lui sont étroitement articulés et qui ont déjà été évoqués.

L'informel a été envisagé comme pouvant correspondre aux catégories de l'intermédiaire et notamment dans sa fonction pare-excitante, régulatrice et contenante. C'est à présent la question de la liaison qui reste à développer, et c'est à partir d'elle que je poserai plusieurs hypothèses visant à ouvrir la question de l'informel comme tenant d'un espace-temps physique et organisationnel à celui d'un espace-temps psychique que l'on qualifiera, avec Winnicott et ses successeurs, de potentiel et de transitionnel. Cela nous engagera dans la reprise de ce que nous avons déjà entrevu, du côté des liens possibles de l'informel avec la créativité et avec la capacité de penser. Pour aller plus loin, il faudra enfin tenter d'entendre l'informel, avec Bion, comme permettant la possibilité d'une transformation, c'est-à-dire d'un changement de forme.

#### 1.5.1) Informel et « Espace potentiel »

Commençons par une approche sociale des espaces potentiels afin de faire transition avec ce qui précède. Emmanuel Belin soutenait en 1997 une thèse partiellement publiée de manière posthume en 2002 sous le titre *Une sociologie des espaces potentiels*, il y déclinait sa lecture de Winnicott autour de l'idée que « l'espace potentiel n'est pas seulement cette aire où s'enracine l'expérience individuelle ; c'est également le lieu où s'opère la transaction sociale, où trouve à s'installer les figures de l'intersubjectivité humaine » (Belin, 2002, p.64). Je lui succède donc pour ce qui est de tenter la délicate comparaison de l'environnement primaire et de l'environnement social. Pour Winnicott, c'est dans l'espace potentiel que s'origine l'expérience culturelle, que je conçois comme une expérience fondée sur le partage.

Belin supposait que « le monde de la vie soit le monde des lieux où la vie peut prendre et se charger en réalité, c'est-à-dire le monde des espaces ménagés à la vie créative » (p.89). Les espaces-temps informels sont de ces lieux car ils confrontent la réalité à son actualité et à sa factualité en laissant ainsi entrevoir un avenir, c'est-à-dire en conjuguant l'imaginaire individuel avec l'imaginaire social. L'espace potentiel, c'est le lieu où peut prendre place la créativité et cela revient à dire que le lieu où nous faisons l'expérience du monde, c'est l'espace potentiel. L'espace potentiel va de pair avec l'espace du jeu, dont Belin a l'intuition qu'il se construit sur une dialectique du cadre et de la déambulation (p.105), dialectique qui correspond bien à l'idée d'espaces-temps informels, capable de répondre à la fois du cadre, ou pour être plus juste d'un autre-cadre, et d'une fluidité régulatrice, de l'entre-cadre.

« La spécificité de l'espace transitionnel est de faire coexister, sans crise ni conflit le déjà-là et le non encore advenu. Cet espace est d'abord constitué par la médiation que la mère établit entre les besoins corporels et psychiques de l'enfant et le milieu physique et social qui l'entoure ; l'expérience culturelle est une extension de l'idée de phénomènes transitionnels et de jeu ». Voilà ce que disait Kaës en 1979 (p.7), soit moins de cinq ans après la publication en Français de *Jeu et réalité* (Winnicott, 1971/1975). Or, le point commun entre l'informel, l'interstice et le seuil m'apparaît justement comme étant du ressort du jeu, à entendre ici dans sa triple acception d'activité créative, d'espace entre, à la manière du jeu entre une porte et son chambranle, et de transitionnalité.

En 1942, Winnicott posait déjà la question : « pourquoi les enfants jouent-ils ? » dans un article au titre éponyme (in Winnicott, 1957/1982, p.131-137). Il répondait en conférant sept raisons principales, et complémentaires, à l'activité de jouer : l'enfant (et aussi l'adolescent et l'adulte) joue d'abord par plaisir, qu'il tire particulièrement, selon l'auteur, de l'activité d'invention. Dans le jeu s'exprime aussi de manière « constructive » les pulsions agressives présentes dans la « structure » de l'enfant. Jouer donne encore la possibilité de « maîtriser l'angoisse », mais c'est aussi l'occasion d' « accroître l'expérience », le jeu est un enrichissement qui ouvre sur « la richesse du monde extérieur », tout en favorisant « l'intégration de la personnalité ». Le jeu fournit également « un cadre pour le début des relations affectives et permet donc aux contacts sociaux de se développer », et avec eux c'est la « communication avec les autres » qui est rendue possible.

Dans les espaces et les temps informels des institutions, dans les interstices et les entre-deux, dans les espaces vides, c'est de ce jeu là qu'il est question. Nous le verrons dans la partie

suiuante, et au fil des récits cliniques qui la composent, les sujets adolescents jouent. Ils jouent avec des objets, c'est-à-dire des jeux manifestes, des *game* dirons nous avec Winnicott, mais ils jouent encore à jouer et à inventer l'espace dans lequel ils se trouvent et se retrouuent. Ce sont les sujets qui trouvent-créeent les espaces et les temps qu'ils habitent, et plus encore peut-être, ceux que je qualifie d'informels en ce que sans la présence des sujets, ils ne seraient que des couloirs, que seule la force d'inventions traduites en pratiques et en actes, mais aussi en investissements libidinaux, peut faire aduenir comme membranes, c'est-à-dire comme une peau partiellement poreuse recouurant des membres. Ils trouvent ces espaces parce que toujours les institutions préexistent, mais ainsi que Castoriadis (1975) le postule, les institutions doivent aussi être sans cesse réinventées.

Il y a donc du jeu dans les espaces et les temps informels, c'est-à-dire du mouvement, de l'inventivité, de la créativité, de la spontanéité, mais aussi de la symbolisation et de l'intériorisation des règles du jeu, ici du jeu subjectif et intersubjectif. Et, si l'on s'accorde, avec Winnicott, sur le fait que l'activité de jouer (*playing*) est essentielle à la construction de Soi et à la possibilité de rencontre avec un autre, on doit s'interroger sur les conditions préalables à l'accès au jeu.

Roussillon (2008a, p.78) conçoit que c'est l'expérience du « lâcher prise, qui préside à la possibilité de remettre en jeu l'expérience subjective ». C'est-à-dire qu'il n'y a pas de jeu sans « l'éprouvé subjectif d'une certaine forme de liberté ». La liberté est à la fois la donne première et l'horizon du jeu, son enjeu essentiel. Selon l'auteur, c'est ce qui justifie, et ce qui impose, que ce qu'il nomme « espaces de symbolisation et d'appropriation véritable » comprennent et établissent cette liberté dans leur fonctionnement même, jusqu'aux règles qu'ils posent (association libre, dessin libre etc.). En cela, il ne considère pas que les systèmes éducatifs soient des espaces de symbolisation et d'appropriation véritable puisqu'ils « contiennent toujours peu ou prou une forme de contrainte ». Castoriadis (1999) aurait dit que la contrainte ici dévoilée est une contrainte à la liberté, c'est le paradoxe qu'il met en lumière dans son commentaire de la célèbre remarque de Freud sur les trois métiers impossibles d'enseigner, de gouverner et de soigner, et auquel semble se joindre Roussillon lorsque dans un autre ouvrage publié la même année (2008b, p.15), après avoir évoqué les espaces de « libre parole » qui sont organisés dans les institutions de soin, il revient sur le paradoxe des dispositifs de soin qui organisent le spontané et prescrivent la liberté. Or, dans le même passage, il pointe que dans les espaces interstitiels, les espaces de parole-libre, et j'ajoute d'activité libre, s'organisent spontanément.

C'est cette spontanéité qui fait selon moi une des caractéristiques essentielles de ce que je tente de définir par informel, et c'est déjà ce que je mettais en avant dans mon commentaire sur les apprentissages informels, en affirmant que l'informel, pas plus que le jeu, ne se décrète. Cette spontanéité que j'ai encore traduite par « activité libre » (en comprenant l'activité de langage) est reprise au modèle de « l'activité libre spontanée » décrite par la pédiatre hongroise Emmi Pikler comme auto-thérapeutique. Selon Roussillon, l'activité libre spontanée telle que décrite par Pikler « reste dépendante d'un lieu et de conditions d'environnement spécifiques », il postule néanmoins que le « transfert symbolique » de celle-ci dans un objet adéquat, rend cette activité « portable ». Cependant, il apparaît que les conditions suffisantes doivent d'abord être portées par l'environnement avant de pouvoir être introjectées et intériorisées. C'est sur cette base que l'organisation de l'espace est pensée à Loczy (pouponnière de Pikler) : les enfants, sous le regard des adultes, y sont à la fois libres et protégés, par un système de barrières ajustables, qui ne les entravent pas dans leurs mouvements mais ne les livrent pas non plus aux dangers environnants.

Roussillon, (2008b, p.39) après un retour sur *Totem et tabou* et l'idée que rien n'est dans la pensée qui ne fut d'abord dans le sens, insiste sur le fait que les processus psychiques ont aussi besoin d'être « matérialisés », au moins transitoirement, dit-il, « dans des formes perceptives, pour recevoir une forme de représentation psychique, une forme d'autoreprésentation ». Avec l'auteur, nous pouvons envisager que « cette perspective sera particulièrement développée ensuite par l'ensemble des conceptions de Winnicott, qui précisera le statut « intermédiaire » et « transitionnel » des objets ainsi produits ». Appartenant à la fois au-dedans et au dehors, ces objets sont les « représentants-matériels », des processus qui n'ont pas encore de « lieu intrapsychique convenable ». La fonction des objets inanimés doit être conjointe à celle des objets animés en ce qu'elle « nous renseigne sur l'histoire de la rencontre avec les premiers objets humains investis, elle nous renseigne sur la relation du sujet à lui-même, sur le niveau de conscience qu'il a de lui et de son « monde interne », elle nous renseigne sur la manière dont il symbolise l'activité représentative. » (Roussillon, 2008a, p.49). Roussillon considère l'expérience de jouer comme une expérience essentielle de la réflexivité, c'est-à-dire l'une des expériences par lesquelles « la psyché et l'activité psychique se prennent elles-mêmes comme objet » (2008a, p.61). C'est une expérience pour symboliser et à symboliser, c'est-à-dire que dans le jeu « le sujet ne fait pas qu'explorer l'expérience subjective mise en jeu, il explore aussi l'expérience subjective du

« jouer », il en explore et en découvre les conditions de possibilité, il en découvre les règles cachées, et, dans le même mouvement il se découvre lui-même ».

L'auteur de *Jeu et réalité* (1971), met en relation la pertinence des espaces qu'il définit comme intermédiaires avec la fonction de son concept phare : l'objet transitionnel. Pour lui, l'objet transitionnel est voué à un désinvestissement progressif : « s'il perd sa signification c'est que les phénomènes transitionnels deviennent diffus et se répandent dans la zone intermédiaire qui se situe entre la réalité psychique interne et le monde externe (...) autrement dit, ils se répandent dans le monde culturel tout entier » (1971, p.13). En résumé, il s'agit d'un lieu de symbolisation et d'élaboration psychiques. On prend alors toute la mesure de la fonction de ces espaces pour accéder à la construction de l'identité.

Puisque ces moments de *continuité-contiguïté* sont à l'origine des phénomènes transitionnels, ils sont aussi à l'origine des relations d'étayage. Et nous rejoignons ici Paul Fustier, qui avec son concept de « zones institutionnelles d'étayage », distingue deux zones ou situations sensibles : les *situations limites* et les *zones frontières*. Les situations limites sont définies comme muettes: elles ne posent pas de problèmes particuliers. Elles témoignent pour l'auteur « d'un investissement transitionnel et d'une contenance suffisante du paradoxe famille non famille ». Les zones frontières sont des situations limites qui « font déchirure » et pour être ainsi qualifiées, ces zones sont isolées dans le quotidien institutionnel comme marquant une limite entre le dedans et le dehors et, surtout, sont investies de façon archaïque « comme un appel déçu à l'impossible dévotion maternelle ».

La lecture de Paul Fustier nous engage à penser l'informel comme une zone institutionnelle d'étayage. L'éducateur et psychanalyste, dans son article « L'infrastructure imaginaire des institutions » (in Kaës, 1987), reprend à son compte un certain nombre de théories visant à diviser les institutions en plusieurs niveaux, il en dégage trois : la superstructure, qui est l'étage de fonctionnement de l'institution, c'est à dire « ce que l'institution donne à voir d'elle même lorsque l'on en décrit les modalités » ; l'infrastructure imaginaire, composée des organisateurs psychiques, qui « organisent le travail institutionnel en le modulant à partir des jeux d'affects susceptibles soit de favoriser (...), soit d'aller à l'encontre de l'exécution des objectifs » ; et, enfin, une zone intermédiaire –située entre les deux premières- qu'il qualifie d'idéologico-théorique, et qu'il définit ainsi dans la mesure où elle met en lien l'institution et les références sociales –et culturelles- disponibles.

Nous pouvons, à notre tour, considérer que les espaces informels appartiennent à ces trois niveaux à la fois : à la superstructure, parce qu'ils font partie des espaces-temps réels de l'institution ; à l'infrastructure, parce qu'ils sont investis affectivement et imaginativement par les acteurs de l'institution ; à la zone intermédiaire, parce qu'ils régulent les passages du dedans au dehors et sont ainsi chargés d'éléments de représentations socialement influencés et influents. Fustier décrit encore comment cette zone intermédiaire peut se faire le relais de mythes qui vont ensuite influencer toute la politique institutionnelle. Il explique ainsi comment le familialisme s'est emparé des institutions vouées aux enfants, en établissant comme règle nécessaire et suffisante à une bonne pratique, la dévotion absolue, avatar de ce qu'il nommera à l'instar de Winnicott, *la mère suffisamment bonne*.

Dans un autre ouvrage (Fustier, 1993), l'auteur propose tout d'abord un parcours historique des politiques de prise en charge dans le champ de l'enfance inadaptée et évoque, en référence à l'école orthogénique de Bettelheim, le fait que « se maintient, se déforme, se reforme, selon les lieux, les opportunités et les époques, une réponse à la souffrance que nous avons qualifiée de réponse par le plein ou de réponse au manque à combler ». Cette réponse en plein, s'oppose à la conception freudienne de la thérapie, qui postule au contraire l'efficacité d'un dispositif « en creux » qui ne répondrait pas au manque mais en serait le réceptacle.

On peut imaginer que dans un dispositif « en plein », l'informel n'a pas ou peu de place, puisque combler, c'est ne pas laisser d'espace vide. En revanche, le dispositif « en creux » peut amener à se servir des vides pour les transformer en espaces à remplir, et donc favoriser ainsi la créativité, et plus largement l'élaboration et la perlaboration psychiques.

En outre, Fustier aborde dans ce cadre de réflexion la notion de « zones institutionnelles d'étagage », et la définit comme comprenant les espaces-temps institutionnels qui correspondent aux activités dérivées des tâches maternelles. Il est ici question en particulier des tâches de nourrissage et de soins corporels, mais aussi d'une présence quotidienne, à laquelle nous renvoie très directement l'informel tel que précédemment défini.

Pour ne pas céder à un familialisme institutionnel en comparant trop simplement l'institution au modèle familial, je préférerais aborder cette question soulevée par Fustier en m'intéressant au concept de holding introduit par Winnicott (1960, in 1969) et élargie par Claudine Blanchard-Laville (2001) au domaine de l'enseignement pour fonder le concept de holding didactique. Je propose à mon tour de parler d'un holding institutionnel.

Pour Winnicott, comme pour nombre de penseurs avant et après lui, l'être humain existe dans la relation à un autre. Cet autre est évidemment d'abord le parent, en premier lieu la mère, mais ne tarde pas à devenir le père et les pairs. C'est de la relation à l'environnement qu'il s'agit lorsque nous parlons d'intersubjectivité. Nous ne nous référerons pas ici au sujet mais bien au sujet parmi les sujets, pris dans le maillage relationnel : c'est parce qu'il y a un « tu » que le « je » peut advenir (Aulagnier, 1975). Encore faut-il que ce « tu », ou ce « vous », trouve à se rencontrer, dans la spatialité auquel il est réductible. Cette spatialité comprend plusieurs niveaux. Il a été suggéré qu'elle en comprend trois : l'espace privé, l'espace commun et l'espace public (Tassin, 1991). Cependant, ces espaces, pour être discriminés comme différents les uns des autres, doivent être reliés et séparés les uns des autres. Les espaces et les temps informels, en particulier ceux qui s'immiscent au cœur des institutions très formalisées telles que l'Éducation Nationale, sont les lieux de l'entre-deux et du passage mais aussi les lieux de l'informe au sens de « ce qui attend de prendre forme ». Pris dans une acception proche de celle de Winnicott (1971), nous pourrions dire que les espaces et les temps informels seraient la matérialisation d'un « espace potentiel », une « aire infinie de séparation » qui seule permet qu'un lien véritable, un lien à l'autre en tant qu'autre, puisse se tisser. Les interstices fournissent la possibilité de reprendre son souffle dans un holding plus adéquat puisque à la fois intérieur à l'établissement mais suffisamment souple pour y circuler librement. Ils sont encore capables d'accueillir l'ennui, qui, tel que le dit si bien Dominique Ottavi (2005, p.54), « demeure l'expérience extrême à partir de laquelle on peut recommencer à penser ».

C'est de l'ennui que naît la pensée, c'est de l'informe (*formlessness*) que naît la recherche, dit encore Winnicott (1971, p.126) : « la recherche ne peut naître que d'un fonctionnement informe et décousu ou peut-être d'un jeu rudimentaire qui interviendrait dans une zone neutre. C'est seulement là, dans cet état non intégré de la personnalité, que peut apparaître ce que nous entendons par créatif ». C'est à partir de cette hypothèse que Winnicott va entreprendre ce qu'après lui, les psychanalystes contemporains s'accorderont à nommer l'« analyse transitionnelle » (Anzieu, Kaës, Roussillon). « Il faut donner une chance à l'expérience informe, aux pulsions créatives, motrices et sensorielles de se manifester ; elles sont la trame du jeu », affirme Winnicott. C'est également valable pour la situation d'éducation et d'apprentissage.



Roussillon propose à son tour de considérer qu'une expérience subjective essentielle à l'appropriation subjective et à l'auto-subjectivation « est celle de s'éprouver indéterminé face à sa pulsion en présence de l'objet » (2008a p.85-86 et 2008b p.83-99).

Je postule quant à moi que cette expérience est possible, dans le cadre de l'institution scolaire. A condition que l'institution soit en mesure de supporter et donc de contenir qu'« être indéterminé c'est encore être informe, incertain, face à l'inconnu de soi à découvrir, à produire, c'est être « libre » de ce qui va pouvoir advenir mais n'est pas encore là, inconnu mais non chaotique, non terrifiant ». L'état d'indétermination « est celui de l'éprouvé d'une liberté, certes « objectivement » illusoire, mais sur l'illusion de laquelle la subjectivation potentielle se fonde : c'est un temps, un moment essentiel pour définir la potentialité qui caractérise la transitionnalité ».

En outre, Roussillon (2008a p.85-86) suppose qu'il existe « des états psychiques informes, indéterminés », et qu'ils requièrent des « objets » analogues, c'est-à-dire adéquats en ce qu'ils « invitent à l'exploration de leur déformation/trans-formation ».

Seuls les « objets informes permettent non seulement au joueur de re-présenter et transformer l'expérience subjective, mais en plus ils lui permettent de « réfléchir » sa propre activité de joueur, ils rendent possible un jeu qui porte sur le fait de jouer lui-même ».

### **1.5.2) Espace-temps pour penser**

Nicole Mosconi (in Beillerot et al., 1996, p.84) fait l'hypothèse que le savoir se déploie dans l'aire intermédiaire et qu'il présente des caractères semblables à l'objet transitionnel et à la culture. Il se situe entre le jeu et le travail. « Le travail est précisément une expérience de contrôle des objets réels, il est de l'ordre du faire, et non simplement du penser ou du rêver » écrit-elle, mais il implique une pensée et une activité créative lorsqu'il s'agit de créer un savoir nouveau, sur soi-même, sur les autres, à partir de soi-même, à partir des autres. En associant le Savoir au travail et au jeu, c'est-à-dire au transitionnel, c'est le « rapport au savoir » tel que définit par Beillerot et ses successeurs qui prend corps. Cependant, s'il est devenu fondamental de concevoir le rapport au savoir comme support du lien éducatif entre enseignant et enseigné, ce travail du savoir se joue essentiellement dans la salle de classe. Je formulerais en contrepoint, dans un souci de complémentarité, que ce qui est à l'œuvre dans l'informel relève plutôt du « rapport au penser », qui serait à la capacité de penser ce que le rapport au savoir est à la capacité de connaître. Blanchard-Laville, comme théoricienne et clinicienne du rapport au savoir (1996, p.23), distingue d'ailleurs chez Bion (1965) deux

capacités distinctes d'apprentissages et de penser. La capacité de penser suppose le jeu c'est-à-dire un espace continu-discontinu, or l'adolescence, j'y reviendrai dans la dernière partie, correspond au moment où ce qui fonde le rapport au savoir vient à se dénouer alors même que le rapport au penser est relancé.

Nous l'avons vu, l'informel a à voir avec le transformationnel et le travail de liaison, autrement dit l'informel a à voir avec la concaténation, elle-même organisatrice de la capacité de penser qui se trouve encore aux sources de la capacité de connaître.

Il me faut postuler une fonction alpha institutionnelle qui marcherait à plein dans l'informel. Dans la théorie que propose Bion (1965), l'informel correspondrait précisément au processus de transformation soit  $T\alpha$ . Bion utilise le mot transformation de trois manières différentes qu'il faut bien distinguer : c'est d'une part l'opération totale qui comprend l'acte de transformation et son produit final (T), c'est d'autre part le processus de transformation proprement dit ( $T\alpha$ ), c'est enfin le produit final ( $T\beta$ ). Selon lui, la mission du psychanalyste est « d'aider le patient à transformer cette partie de l'expérience émotionnelle dont il est inconscient en une expérience émotionnelle dont il est conscient » (p.42).

Kaës (1994, p.261) parle à son tour d'un  $Tg\alpha$ , soit d'un processus groupal de transformation, auquel il attache la chaîne associative qui fait du groupe un espace de transformation. « Une chaîne associative se forme qui fait d'un  $Ts\beta$  un O pour un autre sujet, alors qu'un autre est seulement le processus de transformation dont va pouvoir se servir un autre encore. Ainsi va la chaîne, par dérive, transformations, reprises, suspension, refoulement, en un point du réseau, résurgence en un autre ». Je m'appuierai à mon tour sur le processus  $Ti\alpha$ , soit un processus de transformation institutionnelle.

C'est dans le préconscient, comme système de l'appareil psychique, que s'effectuent les processus de transformation des contenus -et des processus- inconscients pour être « traités » et « métabolisés » avant d'atteindre, de manière tolérable et constructive, la conscience. La fonction du préconscient est à la fois celle d'une réserve, d'un filtre et d'une mue, elle s'avère ainsi fondamentale dans l'activité sublimatoire, puisque elle met à disposition du sujet des formes préexistantes qui vont permettre la dérive du but, au service de l'activité du Moi.

François Robert dans sa préface à l'édition Française de *Transformations* (Bion, 1965/1982), insiste sur le fait que le projet de Bion dans sa trilogie (1962, 1963, 1965) était de construire un modèle de compréhension de la pratique psychanalytique qui l'a conduit à

envisager une élaboration complexe des mouvements de la pensée. Pourtant la problématique sous-jacente porte, selon Robert, sur le temps et l'espace en psychanalyse auxquels vient s'ajouter un questionnement sur la communication et la communicabilité dans la situation analytique. Le véritable souci de Bion aurait été de savoir comment l'interprétation vient transformer la représentation privée du patient en une représentation partagée. Je partage ce souci et cette problématique, que je prends le risque de transposer à la situation institutionnelle, en abordant les espaces-temps informels comme des espaces de perlaborations (Freud, 1914/1953) mais encore comme appartenant au groupe des transformations au même titre que Bion (1965) le dit de la psychanalyse. La situation de la classe, dans les institutions scolaires qui nous intéressent, avec ce qu'elle comprend de relationnel, de transmission, de transfert entre les enseignants et les enseignés fait également partie du groupe, et les chercheurs déjà cités, travaillant sur le rapport au savoir l'ont très bien démontré. Cependant, l'informel, comme espace-temps de la transformation, me semble capable d'accueillir d'autres types de contenus et d'être donc un autre genre de contenant. Il s'agit de contenus plus archaïques, moins secondarisés que les savoirs, il s'agit de sensations. Pour Bion, contenant et contenu sont commensales c'est-à-dire qu'ils dépendent l'un de l'autre pour leurs bénéfices réciproques (1962, p.111). A chaque type de contenus, un contenant doit correspondre, et leurs croissances seront corrélatives.

Les contenus que contiennent les espaces-temps informels renvoient à ce que Bion nomme « pré-conception », et qui représentent un état d'attente, une pensée vide qui peut être pensée mais pas connue. C'est la rencontre adéquate avec « l'impression des sens » correspondante à cette « pré-conception » qui produira une « conception », c'est-à-dire une pensée. L'informel, c'est l'espace-temps de rencontre institutionnelle entre « impression des sens » et « pré-conception », c'est en cela que je formule l'idée selon laquelle les espaces-temps informels sont essentiels à la mise en place de l'activité de penser, qui était à l'origine, selon Bion (1962, p.47) d'un procédé visant à décharger la psyché d'un accroissement d'excitations avec pour mécanisme celui que Mélanie Klein a nommé l'identification projective.

En outre, c'est la capacité de rêverie comme facteur de la fonction alpha (p.54) qui est en jeu dans l'informel. La rêverie de l'autre, pair ou professionnel, mais aussi le sentiment de sa propre rêverie, peuvent être éprouvés de manière valorisante dans ces espaces-temps. Bion écrit (1962 p.34) que la fonction-alpha, dans le sommeil ou à l'état de veille, « transforme les impressions des sens liées à une expérience émotionnelle en éléments-alpha qui s'assemblent

à mesure qu'ils prolifèrent pour former la barrière de contact. Cette barrière de contact, qui suit ainsi le processus continu de formation, marque le point de contact et de séparation entre les éléments conscients et les éléments inconscients et est à l'origine de leur distinction ». Les espaces-temps informels pourraient être une sorte de barrière de contact matérialisée dans les institutions, mais ils sont surtout des espaces-temps fournissant l'occasion que cette barrière de contact s'établisse dans la psyché des sujets.

### **1.5.3) Le jeu du visible et de l'invisible au service de la capacité de penser**

*Comment pense-t-on ?* Selon Sophie de Mijolla-Mellor, « Comme le tisserand qui meut les fils par milliers à chaque poussée du pied, comme la fabrique de pensées du rêve, comme le cerveau créateur qui maintient ensemble les idées assez longtemps sans chercher à les écarter par la critique et instaure un ordre dans leur masse compacte » (Mijolla-Mellor, 1992, p.13). Autrement dit, penser, c'est faire le lien entre les idées. Reprenant Freud, Mijolla-Mellor distingue la pulsion de savoir, qu'elle décrit comme alliant pulsion d'emprise et pulsion de voir, de l'activité de penser. Or les espaces-temps informels sont aussi l'occasion de rencontres visuelles : voir, être vu, se cacher ou se montrer, chercher du regard etc. sont autant d'actions observables que celles liées au langage. L'informel se situe entre visibilité et invisibilité : on peut s'y montrer et y voir, mais on peut aussi bien se soustraire au regard.

Paul-Laurent Assoun, considère la pulsion scopique dans sa double modalité : active et passive. Dans sa version active, « elle est mouvement vers l'objet », tandis que dans sa version passive, « elle est moyen de maintenir la proximité narcissique » (2001, p.45). *Voir* c'est être dans la pulsion, donc dans un mouvement libidinal, quand *être vu* relève du narcissisme. Dans la métapsychologie freudienne(1915) la distinction entre la forme passive et la forme active de la pulsion de regarder est abordée sous l'angle de la masculinité et de la féminité. C'est la perception de ces différences qui permet la constitution de l'identité. *Voir*, c'est percevoir la différence, et *savoir*, c'est accepter la différence.

Le désir de savoir serait une transformation du désir de voir. Mais comme tout désir, il butte sur des obstacles, tels que le refoulement ou la négation. M. Klein nous met sur la voie d'un lien entre l'observation, l'exploration et le savoir. Pour elle, le premier objet d'exploration est le corps de la mère. Le regard est au fondement de ce qu'elle nomme « premières tendances épistémologiques » (Klein, 1931/1982, p.288). La pulsion de savoir,

intiment liée à celle de voir l'intérieur du corps de la mère, peut alors être inhibée par ce que l'intérieur du dit corps a de rejetant ou de dangereux. Dans l'informel l'autre devient visible et cette visibilité est aussi une réflexivité parfois forcée. C'est l'intérieur de la vie institutionnelle, ses rouages, ses secrets, ses rites groupaux et sociaux, qui deviennent objets de savoir : d'un savoir sur soi mais aussi d'un savoir sur l'environnement dont on est un élément constitutif. L'informel c'est aussi, en quelque sorte, le lieu invisible où l'autre devient visible.

Voir l'autre c'est se voir voyant et se voir vu. L'identification projective est décrite par Klein et reprise par Bion, comme une étape cruciale de la constitution de l'appareil à penser. En effet, Mélanie Klein avance l'idée que pour pouvoir exercer la pulsion épistémologique à l'intérieur du corps de la mère, il faut pouvoir être face à un corps sain et sauf. Dans le cas contraire, c'est le plus souvent vers le corps propre que s'effectue le retournement de la pulsion, et toute l'agressivité qu'elle contient est alors déversée en soi. Ainsi, « Tout comme l'angoisse excessive au sujet de la destruction accomplie dans le corps de la mère inhibe l'aptitude à obtenir une idée claire de ses contenus, l'angoisse devant les choses terribles et dangereuses qui se passent à l'intérieur de son propre corps peut supprimer de manière analogue toute recherche sur ce qu'il renferme (...)» (Klein, 1931/1982, p.290). Si la mère ne peut pas recevoir les assauts pulsionnels de l'enfant et si rien de soi ne peut faire l'objet d'un investissement, comment devenir un sujet désirant ? Si les espaces-temps institutionnels ne peuvent pas supporter les attaques, les détournements, les subversions, les sabotages, comment croire dans leur fiabilité et comment les investir comme représentants d'une Loi juste, que l'on peut se donner à soi-même, c'est-à-dire de manière autonome ?

« (...) Tout désir de savoir se révèle, dès l'origine, être la quête d'un savoir sur le désir et, plus précisément, sur le désir de l'Autre » avance Piera Aulagnier (1986, p.151). Pour Bion (1963), c'est la fonction alpha, qui aurait pour but de transformer des éléments bruts –beta-, en éléments élaborés –alpha-. Ce sont les éléments alpha qui formeront le matériau constitutif des pensées, des rêves, des fantasmes. Si cette fonction est altérée, aucune liaison ne sera possible et sans liaison, pas de pensée. L'attaque des liens commence par l'attaque de la liaison, de l'accouplement, qui donne naissance au sujet en lui conférant la curiosité de ce qui fait ce lien, c'est la question de l'origine. Sans cette curiosité primordiale, la capacité d'apprendre est mise à mal. Dans l'informel ce sont aussi les tentatives d'exploration des fantasmes primitifs qui sont possibles et à partir de là la possibilité d'en inventer de nouveaux. J'y reviendrai dans une dernière partie. Pour Aulagnier, « il est certain que faute de s'accorder

le droit de penser des représentations fantasmatiques, le Je se verrait obligé de dépenser la majeure partie de son énergie à refouler hors de son espace ces mêmes pensées et, fait plus grave, à en interdire l'accès à l'ensemble des thèmes et des termes qui s'en rapprochent avec la conséquence, ce faisant, d'appauvrir dangereusement son propre capital idéique » (p.221). Pour Bion, en revanche, si le sujet ne peut transformer son expérience émotionnelle en éléments alpha, il ne pourra pas rêver ; et s'il ne peut pas rêver, il ne peut ni s'endormir ni s'éveiller. Dans l'informel, le jeu du visible et de l'invisible, du su et de l'insu, du donné et du crée permet de faire naître et croître le fantasme et la capacité de fantasmer.

### *Pour conclure provisoirement sur l'informel*

Plutôt que de définir l'informel uniquement par opposition au formel et au non-formel, j'ai souhaité mettre l'accent sur la dimension plus subjective de son champ d'application. L'informel peut être pensé comme le réceptacle possible de ce que ne peut aisément comprendre le formel: les sensations, leur expression, les corps en mouvement, l'espace-temps de la rencontre avec soi-même et avec un autre, dans sa ressemblance et dans sa différence, le jeu, la créativité...

Cependant, j'insiste sur le fait qu'il s'agit là d'une dialectique à trois termes : l'informel en se formalisant devient le formel, qui donne naissance à un nouvel informel... Les espaces et les temps informels, en particulier ceux qui s'immiscent au cœur des institutions très formalisées telle que l'Education Nationale, sont les lieux de l'entre-deux et du passage mais aussi les lieux de l'informe au sens de « ce qui attend de prendre forme ». Ils sont donc propices à l'acte de création, c'est-à-dire au jeu. J'ai avancé que les espaces et les temps informels seraient la matérialisation d'un « espace potentiel », une « aire infinie de séparation » qui seule permet qu'un lien véritable, un lien à l'autre en tant qu'autre, puisse se tisser.

Cette vacance -laissée à et constituée par l'informel institutionnel- n'est donc pas vacuité puisque les adolescents, ceux que j'ai observés savent s'emparer de ces lieux et de ces moments pour se rencontrer, se re-trouver et se construire dans un déjà-là institué toujours à transformer. Aussi faut-il tenter de suivre le programme suggéré par Alain Vulbeau (2001, p.14) et « s'intéresser à la question du normatif sous le double aspect de l'invention normative et de la socialisation, plus ou moins problématique, de cette invention ; puis réfléchir aux pratiques des jeunes, non comme des pratiques « indigènes » et/ou « sauvages », mais comme des processus de socialisation secondaires et de rencontres potentielles avec les institutions ». Ce serait là la gageure d'une transmission transitionnalisée plutôt que ritualisée, mais toujours ancrée dans un espace-temps social partageable et partagé.

**PARTIE 2 :**

**UNE CLINIQUE DE L'INFORMEL, UNE  
CLINIQUE DE L'ADOLESCENCE**



*« On devrait apprendre d'avantage à vivre dans les escaliers. Mais comment ? »*  
Georges Perec (1974, p.54)

## Introduction :

Cette partie, cœur de la thèse, répond à trois impératifs : d'abord exposer les différentes méthodologies employées pour le recueil et l'analyse des données empiriques étayant les conceptualisations antérieures et ultérieures, puis justifier de l'emploi de ces méthodes quant à l'objet de la recherche et enfin expliciter en détail les résultats obtenus, à l'aide de vignettes dûment choisies.

S'inscrire dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, c'est choisir de rencontrer l'autre dans sa singularité et de se laisser transformer, soi-même et l'objet de sa recherche, par les questionnements nouveaux qui émergent de cette rencontre. Or, il y a plusieurs manières de « se rencontrer ». Il est parfois question d'aller à la rencontre, parfois il faut attendre qu'elle vienne et parfois encore il s'agit de la co-construire, mais toujours elle est prise dans l'intersubjectivité.

J'ai expérimenté, au cours de la phase empirique de cette thèse, chacune de ces modalités de rencontre avec les adolescents, via quatre entrées méthodologiques distinctes et complémentaires qui seront ci-après détaillées. Les explicitations qui suivront concerneront donc les soubassements théoriques et méthodologiques ainsi que les résultats obtenus.

Ces quatre entrées s'appuient chacune sur des méthodes de recherche originales, que je me suis appropriées en les découvrant d'abord chez d'autres (Chaussecourte, 2003, Vacheret, 2002), mais surtout en les adaptant aux contingences de mon objet, et des sujets. Ainsi les ai-je « inventées » au fur et à mesure du processus de la recherche, même si j'en avais par avance formulé le projet. J'ai donc convoqué, pour servir au mieux mon propos, tour à tour et parfois parallèlement : l'observation, les entretiens, les groupes de parole et les ateliers à médiations.

Les rencontres avec les adolescents, pendant le temps empirique de recherche, se sont construites à la manière de ce que Winnicott (1971) décrit comme « trouver-crée », d'abord parce que la rencontre est toujours intersubjective et ne peut donc que s'inventer en se faisant, ensuite parce qu'elle ne peut pas ne pas faire advenir l'inattendu et la

transformation, dès lors qu'une place puisse leur être laissée et à condition de ne pas attendre qu'un tel évènement se produise.

### *Des rencontres, des méthodes*

Depuis ma place de chercheuse, je me suis inscrite dans une approche préexistante à ma démarche. En cela, j'ai trouvé à m'affilier à un champ épistémologique. Néanmoins, j'ai inventé mes propres méthodes à l'intérieur des courants méthodologiques choisis. J'ai donc (re)créé ceux-ci en me les appropriant.

Par ailleurs, j'ai dû employer, et donc inventer, les outils adéquats à l'objet de ma recherche, l'informel des institutions éducatives, et aux sujets rencontrés, les adolescents. Depuis leur place de sujets, les adolescents, avec lesquels cette recherche s'est élaborée ont eux aussi trouvé ce que je leur proposais, et créé cela en acceptant, ou non, de s'y investir avec leur singularité et leur subjectivité. Ce fut particulièrement le cas pendant les ateliers dont ils étaient les principaux acteurs et animateurs, me laissant le rôle de garante du cadre dont la qualité première, que je me suis efforcée de soutenir, est la capacité à être à la fois fiable et malléable. Ces ateliers se distinguaient des temps d'enseignements, par leur statut institutionnel, mais aussi par le fait que la question *du* savoir n'était pas associée à celle *des* savoirs, c'est-à-dire aux apprentissages. Il n'a d'ailleurs jamais été question d'apprendre, mais plutôt de se connaître ou mieux de se reconnaître. Quoique relevant du formel, parce que soumis à certaines contraintes protocolaires, ces ateliers ont été pensés par moi dans le souci d'accueillir les mots que les adolescents allaient choisir pour décrire l'informel, et en cela je tenais à une certaine informalité *a minima*. Cela s'est traduit par la possibilité laissée aux adolescents de toujours pouvoir transformer ce qu'ils apportaient comme contenus-mots-photos-affects-représentations. C'est d'ailleurs en cela, que certains ateliers n'ont volontairement pas fait l'objet d'enregistrements. En outre, le contenant-atelier était lui-même soumis aux transformations induites par les mouvements, en son sein, des contenus qui y étaient, ou non, déposés. Je reviendrai plus largement sur ces points dans les chapitres traitant spécifiquement des ateliers photos.

Ce qui est d'ores et déjà à noter, c'est que c'est bel et bien la rencontre, dans ce qu'elle a d'effectif, qui a structuré mon travail et les dispositifs de recherche qui ont été mis en place. Ces dispositifs sont des constructions, bâties sur des fondations théoriques

solides, et dont chaque étage s'étaye sur le précédent pour mieux porter le suivant. Pourtant, pour que cela tienne, ces dispositifs doivent être une co-construction. Ils font construction parce qu'ils sont co-construits, c'est-à-dire partagés et partageables parce que résultant d'un processus de liaison nouant les trois espaces psychiques décrits par René Kaës (2007) : le sujet singulier, l'intersubjectif, le groupe.

Les acteurs sont évidemment les individus physiquement présents : chercheurs, animateurs, adolescents, représentants de l'institution scolaire et de l'institution universitaire. Pourtant celles et ceux -et ce- qui nous traversent, toujours-déjà, lorsque nous sommes là, lorsque nous faisons et pensons, lorsque nous parlons, sont tout aussi importants, parce que psychiquement agissants. Ils sont sujets de l'inconscient, ils sont l'histoire de nos vies et le fil de nos pensées. Ils sont transversalité, terme repris à Guattari (1972) dans un sens connexe mais néanmoins différent, puisque j'entends par là, en plus du « lieu du sujet inconscient du groupe, l'au-delà des lois objectives qui le fondent, le support de désir du groupe », le lieu du sujet inconscient de l'individu, au-delà des postures qui le structurent, mais bien transversalement à celles-ci.

### *Constitution du corpus empirique*

Il m'apparaît, encore une fois, avoir procédé par cercles concentriques dans mon « approche » des adolescents pris en charge par les institutions dans lesquelles s'est inscrite ma recherche. Je me suis d'abord attelée à la délicate tâche de l'observation, in situ, depuis une approche non intervenante jusqu'à une méthode participante, avant de solliciter les adolescents en grands groupes réunis « pour parler ». C'est seulement dans un second temps que j'ai imaginé pouvoir réduire ces groupes à quelques sujets, et enfin à introduire une médiation : les plans du collège, la photographie. Les entretiens individuels avec les adolescents sont arrivés en fin de parcours, alors que j'avais sollicité des professionnels dès les prémises de ce travail.

L'exhaustivité de l'exposé des résultats ne sera pas atteinte tant le matériel recueilli est dense et riche. L'ensemble compte vingt séances de deux à trois heures d'observation non intervenante et plusieurs mois d'observation participante ; quatorze entretiens auprès de différents professionnels, six entretiens auprès d'adolescents dans les espaces informels ; deux séries de groupes de parole exploratoires auprès d'une classe de 4<sup>ème</sup> et

auprès d'une classe de 3<sup>ème</sup> ; un atelier « collègue idéal » réalisé auprès d'une classe de 4<sup>ème</sup>, et intégralement retranscrit, un atelier « photos d'ados » réalisé auprès d'une classe de 4<sup>ème</sup> et de deux groupes de volontaires, alimentant un corpus de plusieurs centaines de photographies et dix panneaux réalisés par les adolescents.

Le recueil du corpus empirique correspond aux deux premières années de la thèse. Toutes ces entrées n'ont pas été investies et exploitées de manière égale, aussi y aura-t-il quelques disparités dans leurs explicitations. Les observations non intervenantes et les ateliers seront considérablement plus développés. Les observations participantes seront utiles à la compréhension de mon parcours institutionnel de chercheuse intervenant en tant qu'animatrice d'atelier. Les entretiens ne seront pas exploités. Leurs contenus n'apportent pas d'éléments spécifiques et la méthodologie que j'ai utilisée, tant pour leurs passations, que pour leurs analyses, n'étant pas particulièrement originale, ne me semble pas représenter un véritable apport à cette recherche.

Pour des raisons de respect de l'anonymat, les prénoms des adolescents et des professionnels ont été modifiés, les villes et établissements ne seront pas cités. En raison de la complexité, légitime, du droit à l'image, aucune des photos prises par les adolescents ne sera publiée, pas plus d'ailleurs que ne le seront les retranscriptions d'entretiens et de groupe de parole.

Enfin, j'ai choisi d'organiser cette partie clinique sous la forme d'un récit de terrain commenté, dont les sources sont essentiellement mes notes et les retranscriptions d'enregistrements. Je justifie ce choix par le fait qu'il me semble ainsi mieux rendre compte de mes implications et de la manière dont ces rencontres se sont déroulées dans le temps et l'espace des établissements qui m'ont accueillies.

## 2.1) Les observations

*« Noter ce que l'on voit. Ce qui se passe de notable. Sait-on voir ce qui est notable ? Y a-t-il quelque chose qui nous frappe ? Rien ne nous frappe. Nous ne savons pas voir. »*  
Georges Perec (1974, p.70)

Faire des observations cliniques la phase première de la méthodologie de ma thèse, trouve son origine dans une remarque qui me fut adressée lors de la soutenance de ma Note de recherche de Master en Sciences de l'éducation, dont le sujet correspondait aux préliminaires de la présente recherche. Un des membres du jury, Gilles Monceau, m'avait alors suggéré que pour prétendre dégager les pratiques et les usages des espaces-temps informels, il fallait d'abord les définir dans leur existence matérielle, ce que je ne faisais alors que très partiellement, m'appuyant presque exclusivement sur les dires des éducateurs avec lesquels je m'étais entretenue.

Or, circonscrire des lieux et des moments, de surcroît peu délimités, du fait même de leur nature, ne m'a semblé envisageable que par l'observation régulière de ceux-ci. Ma recherche se proposant de réfléchir à l'usage, quotidien et symbolique, que les adolescents font de ce qui est aux marges de l'institué, il s'agissait d'observer ces zones d'ombre institutionnelles à l'intérieur même des établissements éducatifs et thérapeutiques qui accueillent ces jeunes gens.

Mettre en place des observations cliniques n'est pas sans poser quelques questions et sans générer quelques angoisses. D'abord parce qu'avant d'aller à la rencontre de l'objet d'une recherche, certaines précautions méthodologiques sont à prendre, afin de s'assurer que les données cliniques recueillies seront utilisables dans la mesure souhaitée ; ensuite parce que se confronter à la réalité du terrain nécessite, selon moi, une préparation psychique, visant à la fois à préciser ses attentes et à s'en déprendre, pour accueillir l'évènement, plutôt que pour en provoquer l'avènement; enfin parce qu'aller à la rencontre de l'autre est une épreuve du quotidien, exacerbée par les engagements du chercheur, vis-à-vis des objets-sujets de sa recherche, des commanditaires, qu'ils soient institutionnels ou intériorisés, et des destinataires que seront les lecteurs, appartenant ou non à la communauté scientifique.

De plus, l'objet même de cette thèse, l'informel des institutions, semble accentuer le caractère inconfortable de cette rencontre avec le terrain en ce qu'il n'est pas délimité dans l'espace et dans le temps, et en ce qu'il n'est pas marqué par des représentations préalables clairement établies.

### **2.1.1) Des méthodologies d'observation**

Contrairement à l'observation d'un cours, d'une matière donnée, dans une salle de classe définie, à heures fixes, l'observation des espaces et des temps informels confronte l'observateur au caractère fluctuant et éphémère de ce qu'il doit circonscrire.

Dans mon parcours de formation à l'observation, j'ai souhaité réaliser une observation de classe, dans le cadre d'un enseignement dispensé par Philippe Chaussecourte<sup>10</sup>. Cette expérience, en plus de sa dimension formatrice, a été l'occasion d'envisager quelques éléments de comparaison, méthodologiques, mais également subjectifs. Il est perceptiblement différent d'observer des espaces ouverts pendant un temps indéterminé plutôt qu'un espace fermé durant un temps fixé par avance.

Il m'est apparu qu'observer l'informel, c'est observer la part visible-invisible de l'institution, c'est-à-dire ce qui est tellement proche et banal, qu'on finit par ne plus voir, mais aussi ce qui est volontairement noyé au milieu du quotidien pour ne pas être vu. En revanche, observer la vie d'une classe, c'est entrer dans l'intimité de l'institution, dans ce qu'elle a de plus protégé et en même temps dans ce qui fait sa spécificité, sa raison d'être. De plus, la salle de classe est un espace relativement confiné qui permet une activité encadrée, sous la houlette de l'enseignant, auquel l'institution délègue responsabilité et autorité, alors que l'informel est un espace ouvert, sans activité réellement prédéfinie, sous la responsabilité et l'autorité diffuse de plusieurs (CPE, surveillants, adultes en général). Il me semble que la salle de classe relève d'une intimité entre professeurs et élèves, autour d'un objet partagé : le savoir, alors que l'intimité de l'informel concerne plus volontiers « l'entre-pairs » et l'idée de culture.

Observer *dans* l'informel, c'est se retrouver pris dans les flux et reflux des rythmes alternés de l'institution, tantôt seule, tantôt esseulée, puisque seule parmi d'autres ou envahie par

---

<sup>10</sup> Enseignement méthodologique « Observation clinique », Master Sciences de l'éducation, Université Paris 5 René Descartes, année 2008-2009

les corps, les bruits... C'est être au cœur de ce qu'il y a de plus banal et à la fois de plus inattendu, dans le quotidien, où la routine côtoie l'incident et se mêle à un intime d'une autre teneur. Cet autre intime c'est justement ce qui ne peut trouver sa place dans le formel, et l'observer, c'est déjouer les codes de l'institué pour aller à la rencontre de l'instituant, parfois en train de s'institutionnaliser (Lourau, 1969).

Pour le moment, et avant de vous inviter à séjourner un peu dans cet informel en ma compagnie, via un récit d'observation, il reste à affiner la (dé)construction théorique et clinique de ma posture d'observatrice *de* et *dans* l'informel.

Certaines lectures ont été indispensables à la définition de l'observation en général, avant de pouvoir en formuler une conception plus personnelle, adaptée à mon projet de thèse et aux espaces-temps informels qui en sont les objets, occupés par des sujets : les adolescents. Je vais tenter ici de donner un bref aperçu du chemin parcouru dans la vaste littérature de méthodologie observationnelle.

Observer, du latin *observare*, signifie examiner attentivement, considérer avec attention pour étudier. C'est aussi contrôler, constater, ou encore respecter, se conformer, obéir. Dans le cas présent, c'est la première acception qui sera retenue en lui adjoignant une spécificité propre aux Sciences humaines : observer c'est prêter une attention particulière en vue de l'étude d'une situation mettant en scène un observateur et un observé, tout deux humains.

La définition de l'observation, dans le champ de la recherche, correspond en réalité à une triple fonction. Observer, c'est tout aussi bien un des temps d'une démarche de connaissance, souvent le premier, mais c'est aussi une instrumentation c'est-à-dire une action développée par l'observateur, et les résultats de celle-ci (Khon, 1998).

Il existe plusieurs méthodes d'observation. Pour ma part, du fait de ma formation de psychologue clinicienne et du fait de mon attachement aux théories psychanalytiques, j'ai choisi de mettre en œuvre des observations de type clinique, non intervenantes, quoique très impliquantes puisque fondées sur la compréhension par l'analyse des subjectivités des objets et sujets observés, via le filtre de ma propre subjectivité d'observatrice.

La posture que je me propose de tenir reste donc celle d'une chercheuse impliquée : mes observations se veulent cliniques, c'est-à-dire en présence de mes objets de recherche, et ma subjectivité se veut être au service de la compréhension des situations observées. Il s'agit d'une subjectivité raisonnée par un travail d'élaboration dans l'après-coup des

situations cliniques. Ce travail vise à dégager les éléments projectifs ou identificatoires, pour atteindre un niveau d'analyse et de compréhension aussi fin que possible.

Dans le cas de mon étude, ce sont les usages que les adolescents font des espaces et des moments de leur vie quotidienne en institution, que j'ai tenté d'observer durant la première année de la thèse.

Entrer dans une institution pour en observer les acteurs est une mission complexe : pour l'institution, qui a des impératifs déontologiques doublés d'impératifs administratifs, pour ceux que l'on va observer, qui peuvent être gênés par la présence d'un tiers, pour l'observateur, enfin, qui doit trouver une posture adéquate. Il s'agit en effet, d'observer sans désorganiser, par notre présence, ce que nous prétendons comprendre par l'acte d'observation. Cette remarque trouve un écho particulièrement fort dans l'objet même de ma recherche : comment observer l'informel sans le formaliser, ou plutôt, comment faire état de cette observation sans dénaturer trop profondément l'objet en question ?

Par ailleurs, comme je l'ai déjà dit, l'observation de l'informel soulève des questions spécifiques quant à la posture de l'observateur qui se trouve être en dehors d'un regard institutionnel, à la fois dominant et protecteur. Je tiens ici à souligner la grande confiance que l'institution accorde à un tel observateur qui se soustrait à une forme habituelle de contrôle, et qui doit compenser l'inconfort de ne pas être compris dans un espace institué par la convocation d'un cadre interne solide.

Aussi ai-je souhaité mettre en place une « observation flottante », ainsi que l'a décrite Colette Pétonnet (1982b), proche de « l'attention également flottante » (Freud, 1912/2009), mais encore de la capacité de rêverie (Bion, 1962), dont je m'efforcerai de rendre compte. Ce choix a été porté par le caractère lui aussi « flottant » inhérent à l'objet de ma recherche.

Pour avoir ultérieurement opté pour une approche plus ethnographique, à l'occasion d'entretiens plus ou moins formels ayant pris place dans l'informel et traitant de cela, avec les acteurs préalablement repérés (professionnels de tous corps, c'est-à-dire professeurs, surveillants, CPE, personnel technique et d'entretien, documentaliste et même intervenants extérieurs, ainsi qu'adolescents), soit qu'ils m'aient sollicitée soit que je m'en sois chargée, il ne me semble pas qu'une telle enquête, même plus avancée, ait pu me permettre d'entrer si profondément dans un « vécu » de l'informel. C'est en effet bien une expérience de l'informel qu'il m'a été donné de (re)vivre en tant qu'observatrice. Cette expérience a



ensuite été repensée à la lecture de ma rencontre avec les adolescents dans les groupes de parole et les ateliers. Ainsi, les résultats ci-après développés sont des constructions, au sens freudien, c'est-à-dire élaborées dans un après-coup, intriquées et articulées à ce qui se trouve en amont des observations elles-mêmes : les questionnements initiaux, les choix épistémologiques et l'« en soi » de l'objet, et en aval d'elles, bien qu'en amont du présent texte : les rencontres avec les sujets, les lectures théoriques, la compréhension fine et les analyses...

### **2.1.2) Une méthode hybride**

Il existe plusieurs méthodes d'observation, de la plus expérimentale qui crée de toute pièce les conditions d'apparition de ce qui est à observer, aux plus naturalistes qui prétendent observer dans des conditions naturelles sans exercer d'influence sur ce qui est observé. Je me rangerais plutôt à ce que dit Castel (1976). La méthode d'observation que j'ai choisie tend à utiliser « la personne comme paradigme, la motivation comme moyen, les relations humaines en milieux concrets ou en groupes comme espace de recherche ».

Je me suis librement inspirée de la méthode élaborée par Esther Bick, dans les années 1940 (Bick, 1968, in Martha Harris et Bick, 2007). N'ayant pas reçu la longue formation nécessaire à une pratique orthodoxe de cette méthode, j'ai dû l'adapter à ma situation, avec l'aide de ceux et celles qui ont bien voulu m'accompagner dans ma formation et jouer le jeu de la supervision<sup>11</sup>.

Peu d'écrits émanent directement de cette psychanalyste kleinienne, d'origine polonaise, émigrée en Angleterre. Aussi, une large part des références théoriques qui seront ici utilisées revient-elle aux exégètes (Andrew Briggs, Donald Meltzer, Didier Houzel, 2006, Pierre Delion, 2004 et 2008).

Cette méthode comporte trois temps, également importants et exigeants: le premier est celui de l'observation, la plus fine et la plus respectueuse possible d'un bébé, dans sa famille, pendant les deux premières années de sa vie ; le second est celui de l'écriture,

---

<sup>11</sup> Je remercie particulièrement ici Philippe Chaussecourte, pour son enseignement, Laurence Gavarini et les participants au séminaire de doctorants, ainsi que Jeanie Espinouse et Jordane Colin, pour leur écoute attentive.

après-coup, de ce qu'a vu, entendu et éprouvé l'observateur; le troisième est celui de la reprise et de l'élaboration, en groupe, de ses souvenirs et de ses affects.

C'est ce cadre de travail qui fut, dès 1948, au programme de la formation des futurs psychothérapeutes d'enfants à la Tavistock Clinic puis élargi, dès 1960, à tous les analystes en formation de l'institut psychanalytique de Londres.

Aujourd'hui, comme pour « la cure type » dans le cas de la thérapie psychanalytique, il existe bon nombre d'aménagements, d'adaptations, d'extensions de la méthode proposée par Bick : tantôt c'est l'objectif qui varie pour devenir thérapeutique, préventif; tantôt c'est le cadre qui varie, pour trouver sa place en institution, pour être plus en adéquation avec les réalités matérielles auxquelles l'observateur doit faire face ; tantôt ce sont les personnes observées qui varient, l'observation concerne alors des enfants, des adolescents, des adultes, des professionnels.

Régine Prat, (in Delion, 2008), dans un article intitulé « Une valse à trois temps » introduit au travers d'un parcours historique, méthodologique et théorique, la méthode d'observation des bébés selon Bick en tant qu'outil de formation, en ce qu'elle permet, au fil des trois temps préconisés par sa créatrice : l'observation, l'écriture et la supervision en groupe, d'apprendre à voir, à se souvenir et à construire une pensée. Cet apprentissage, s'il est utile « toute la vie » comme le disait Bick, est aussi au cœur du travail du thérapeute et plus généralement de toute démarche clinique d'orientation psychanalytique.

L'importance des enjeux théoriques et pratiques de cette méthode doivent étayer la « compréhension de la méthodologie et [du] rôle actif que peut prendre l'attention » (Denis Mellier, in Delion, 2008), pour finalement permettre d'entrevoir les risques d'idéologisation ou de dilution, liés à une transmission trop orthodoxe ou trop laxiste de la méthode première.

Philippe Chassecourte insiste quant à lui sur « l'enrichissement dialectique de la méthode originelle et de ses extensions », (in Delion, 2008 et Chassecourte, 2003).

Au-delà des applications et des extensions possibles de la méthode Esther Bick, la formation à celle-ci et la formation par celle-ci sont aussi à explorer. Une question primordiale se pose alors: « comment passer du visible observable (...) au non visible de la pensée (...) » (Rosella Sandri, in Delion, 2008), comment l'observateur peut-il accéder à « la vision binoculaire » de celui capable de garder un œil vers l'extérieur tandis que l'autre est tourné vers l'intérieur ?

Deux règles président à la méthode originelle (Michel Haag in Delion, 2008), en plus de l'organisation en trois temps : la tabula rasa et la non demande, que l'on pourrait définir, parallèlement à la suggestion de Bion (1970) d'un « analyste sans désir ni mémoire », par la capacité de l'observateur à se laisser surprendre par l'autre. Il s'agit en effet de faire table rase de ses a priori et d'accorder une attention sans attente aux personnes observées, pour qu'une rencontre véritable soit possible. Haag insiste sur la condition d'une bonne utilisation de la méthode dans ses extensions : il s'agit de l'avoir suffisamment intériorisée par la pratique d'une observation de formation, ayant permis une identification « vivante » à ce qui fait la substance de cette méthode originale.

Les théories de Bion, et en particulier les concepts de fonction alpha et de contenant contenu (1962), viennent soutenir la compréhension des propositions théoriques de Bick elle-même, notamment la fonction-peau (1968/2007). Le concept de « contenance psychique » à l'œuvre dans l'acte même d'observer est au cœur de cette méthode. L'attente et l'attention, propres du savoir faire de l'observateur, selon la méthode Esther Bick, sont alors à décrire comme s'accordant à la capacité de contenir de l'observateur, compétence qui peut faire de lui un thérapeute mais aussi un chercheur clinicien.

Cette méthode, qui visait initialement l'observation des *infans*, permet très bien d'appréhender cette fonction de l'acte d'observer comme acte de penser l'impensable de l'autre. L'observateur est le receveur et le transformateur de l'irreprésentable de l'observé. En outre, le travail de recherche, à partir de l'analyse de l'implication et du contre-transfert, peut avoir deux objectifs distincts et complémentaires : permettre de « neutraliser » des éléments personnels qui, par projection par exemple, pourraient parasiter les données d'observation, et permettre encore, à l'instar de la fonction alpha chez Bion, de penser des éléments non symbolisés, non métabolisés, en les recevant bruts (nommés Bêta pour Bion) et en les interprétant pour les faire advenir sur la scène psychique sous forme d'éléments compréhensibles par l'observateur et par l'observé (éléments Alpha pour Bion). Pour ce faire il faut être attentif à ses émotions internes, et être en mesure de les mettre en relation avec la situation d'observation.

Telle que je l'ai conçue, et en référence à Bick, j'ai, avec ma méthode, respecté les grands principes explicités ci-dessus : les temps différenciés de l'observation, de l'écriture et de l'analyse, la tabula-rasa et la non-demande. Je me suis abstenue de toute intervention non explicitement sollicitée par un sujet observé. Je ne me suis pas munie d'outils

d'enregistrement, et n'ai pas pris de notes en présence des objets-sujets de mes observations. Les comptes-rendus des observations ont été faits dans l'immédiat après coup des séances d'observation et ont ensuite été élaborés à l'occasion de séances de travail avec des collègues cliniciens et encore à l'occasion de séminaires universitaires. Enfin, ces notes d'après-coup et leurs élaborations ultérieures ont donné lieu à une reconstruction de type « récit d'observation » susceptible d'être restituée aux objets-sujets observés ainsi qu'aux institutions et aux lecteurs de la présente thèse. C'est donc le quatrième volet, celui de la construction d'un récit, qui sera ici livré et analysé en tant que tel.

Se dessine donc le paysage actuel d'une méthode qui se révèle toujours fédératrice et mobilisatrice. Loin de circonscrire, les extensions de la méthode Esther Bick incitent plutôt le chercheur à s'en approprier les fondements, et à l'enrichir à son tour par ses démarches heuristiques. Ainsi il me semble avoir tiré partie de cette méthode pour mes observations, et pouvoir, dans une moindre mesure rendre à celle-ci une part des innovations que j'ai expérimentées.

Par ailleurs, d'autres dispositifs de recherche, plus participatifs, étayaient ma démarche. Or, pour les mener à bien, je me suis engagée au sein de deux établissements en qualité de chercheuse-intervenante. Cette autre modalité de présence à l'intérieur des institutions m'a permis de mettre à profit des observations *in vivo*, plus proche de l'enquête de type ethnographique, qui ont nourri le corpus des observations d'autres éléments venant parfois corrélés, parfois relativiser certaines des analyses produites par les observations inspirées de Bick. Les contenus de ces observations participantes ne seront pas exploités pour eux-mêmes mais en filigrane des récits d'ateliers qui suivront ce premier chapitre sur les observations, et auxquels ils sont immanquablement associés.

### **2.1.3) Des terrains d'observation : des lieux et des temps à observer**

Une fois que le travail théorique, décrit ci-dessus, fut suffisamment solide, je suis partie en quête des terrains, c'est-à-dire des établissements qui allaient bien vouloir m'accueillir pendant plusieurs mois.

Après un certain temps de réflexion, j'ai envisagé de me concentrer d'abord sur les institutions thérapeutiques pour adolescents. Les trois explications que je peux fournir

quant à ce choix, seraient qu'à peine sortie de mon Master professionnel de psychologie clinique, ce type d'institution était alors plus proche de mon quotidien. De plus, une institution thérapeutique correspondant à mes attentes était déjà disposée à m'accueillir, enfin j'étais assez consciente du surcroît de difficulté d'être observateur dans une institution spécialisée, et préférais donc commencer par là. La vraie question serait, aujourd'hui, pourquoi avoir tenu à cette série d'observations ? Effectivement, dans l'après coup, je reconnais ne pas avoir élaboré de véritable programme d'analyse comparative. Une telle entreprise n'aurait certes pas manqué d'intérêt, mais j'ai par la suite privilégié l'institution scolaire comme lieu de recherche exclusive pour les dispositifs groupaux, auxquels j'ai accordé le plus vif intérêt. Les observations réalisées à l'hôpital de jour constituent donc un corpus annexe qui mériterait à lui seul un travail plus complet de recherche, dans les domaines associés de la psychothérapie et de l'éducation spécialisée, que je n'aurai pas ici le loisir d'explorer pleinement. Pourtant, à la manière du contre-jour, un certain nombre d'éléments issus de ce temps initial de la recherche m'a conduite à envisager le reste du corpus sous un angle nouveau. La psychopathologie, le fonctionnement institutionnel particulier et surtout la place qui m'a été accordée parmi ces jeunes et dans cet établissement sont autant d'éléments de lecture différenciée par rapport aux autres corpus recueillis. En outre, la psychopathologie étant le domaine le plus proche de ma pratique professionnelle préalable à mon engagement dans la recherche, il sera possible de voir là la tentative de construction d'une posture de praticien-chercheur ayant pour intérêt ici de faciliter la dimension exploratoire de cette première série d'observations.

Aussi ai-je commencé par reprendre contact avec un hôpital de jour qui m'avait déjà accueillie par le passé. La direction de celui-ci s'est montrée plutôt favorable à la suite de mes projets mais sans pour autant m'ouvrir les portes de « la maison ». Il fallut me montrer patiente et lutter contre mon sentiment d'intrusion pour réitérer régulièrement ma demande.

Devant ce que j'ai pensé un temps être une fin de non recevoir de ce premier lieu, et motivée par la perspective de ma participation à une journée doctorale organisée par le SIUEERPP (séminaire interuniversitaire européen d'enseignement et de recherche en psychopathologie et psychanalyse), j'ai entamé un premier travail de réflexion relatif aux difficultés que je rencontrais dans l'établissement de mon terrain de recherche.

Les blocages me sont apparus comme pouvant être imputés aux institutions mais aussi, et peut-être surtout, comme pouvant être l'écho de mes propres résistances. La perspective

d'être observatrice me renvoyait à une posture passive assez douloureuse et malaisée pour moi. J'envisageais ma présence comme potentiellement persécutrice pour ceux que j'allais observer. C'est à partir de la reconnaissance subjective de cette part d'angoisse, liée au manque de construction préalable à ma posture d'observatrice et plus généralement de chercheuse en devenir, que je parvins à engager un travail théorique, préalable à mon engagement sur le terrain.

Ainsi lancée dans une dynamique plus mobilisatrice, je partis en quête des institutions scolaires comme terrain de recherche et trouvai à inscrire mon travail dans un lycée polyvalent, puis dans deux collèges de zone d'éducation prioritaire, tous situés en Ile de France.

Comment observer l'informel ? En y étant ! En tout état de cause, j'ai pris le parti d'« être-là ». Autrement dit, pendant les quatre mois qu'ont duré les observations d'inspiration Bickienne et l'année qui a suivi, au cours de laquelle j'ai été une observatrice intervenante, je fus présente, de tout mon corps, de toute mon attention vigilante et fragile, aux espaces, aux temps, aux sujets, moi y compris.

Voici, en substance, comment cela s'est passé, dans le concret d'une réalité partageable, sinon partagée, avec les acteurs en présence : je me suis rendue sur place une fois par semaine, chaque semaine hors-mis les vacances scolaires, pendant quatre mois, c'est-à-dire près de la moitié d'une année scolaire, et durant deux à trois heures à chaque fois, de manière aléatoire, c'est-à-dire non prédéfinie et non fixée. Cela dans le but de ne pas instituer trop visiblement ma présence en ritualisant les modalités. De cette manière, je pus en outre prendre conscience des différences de rythmes, en fonction des jours de la semaine, des moments de la journée etc.

En tout, deux séries de dix observations composent ce corpus. Lorsque j'arrivais, je prenais toujours soin de saluer les personnes que je croisais mais n'impulsais jamais plus avant la conversation. Une fois à l'intérieur des établissements, je me laissais porter par le climat qui y régnait et me dirigeais donc tantôt vers un « observatoire », tantôt pérégrinant au fil de mes impressions et de mes intuitions.

En aucun cas je ne quittais les espaces informels. Je n'ai donc jamais, ou presque jamais, passé le seuil d'une salle de classe ou d'une salle de thérapie, ou encore des salles de permanences et autres foyers. C'est ce que j'appelle avoir été non intervenante. Je préfère ici ne pas utiliser le vocable consacré de « non participante », parce que je ne puis pas affirmer l'avoir effectivement été. Mon « être-là » (Martin Heidegger, 1927), me semble

constituer déjà une forme de participation non négligeable qui a de toute évidence un impact sur les autres sujets présents et sur le fonctionnement institué. En outre, il sera intéressant d'analyser ultérieurement les variations de la réception de ma présence, dans les différents temps et espaces de mes observations.

Les quatre établissements, dans lesquels a été réalisée ma recherche, accueillent des jeunes âgés de 12 à 20 ans environ, soit de 12 à 16 au collège, de 15 à 20 au lycée et de 13 à 20 à l'hôpital de jour. Tous y sont scolarisés avec la spécificité pour l'hôpital de jour d'y être aussi suivis sur le plan psychothérapeutique. C'est en outre la dimension éducative de ces établissements, thérapeutiques et scolaires confondus, qui a retenu mon intérêt. Je parlerai donc d'institutions éducatives pour les qualifier. Les espaces et les temps informels sont selon moi du ressort de l'éducatif au sens large, même si la question du thérapeutique dans le cas de l'hôpital de jour, et du scolaire dans le cas des collèges et lycées, s'y mêlent intimement. Ce ne fut cependant pas l'objet de ma recherche que de chercher à différencier ces points.

Les journées des deux institutions, éducative d'une part et mixte d'autre part, sont rythmées sur un même principe d'alternance des temps de travail et des temps de pause, mais avec des aménagements très différents qui s'expliquent évidemment par la spécificité de l'accueil d'adolescents psychotiques.

Ainsi que je le notais dans la première partie, au lycée, et au collège, la journée est calquée sur une journée de travail salariée, et l'alternance des temps de pause et de travail scande également les journées de l'hôpital de jour.

Il n'est pas rare de voir des adolescents se heurter à ces rythmes et de voir des adultes mis à mal par les transgressions adolescentes à ceux-ci. Les rythmes ainsi imposés semblent avoir une valeur de contenant du côté des adultes quand ils font parfois contention du côté de certains adolescents. L'inverse est aussi tout à fait envisageable et les notions de cadre et de fonction contenante s'articulent d'ailleurs très bien aux pathologies adolescentes en ce qu'elles mettent celles-ci à mal en les sollicitant par trop ou en les transgressant par trop.

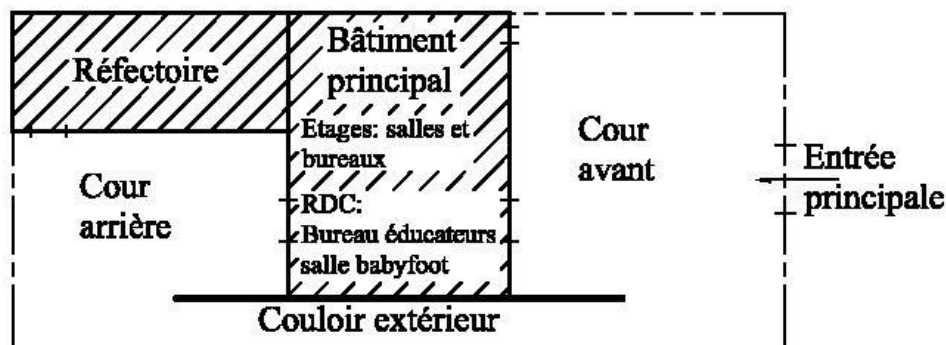
En tant qu'observatrice, je me suis insérée dans ces rythmes et dans ces espaces, en prenant soin d'y coller au plus près pour en perturber *a minima* le cours habituel—l'absence totale de perturbation n'étant pas envisageable, et faisant mien le projet bachelardien d'une topo-analyse et d'une rythmanalyse.

La construction de ma posture fut donc en partie corrélée à une affiliation théorique et épistémologique, et en partie intuitive et directement associée au fonctionnement et à l'architecture des établissements en question. En outre, l'accueil qui me fut réservé fut tout à fait différent pour chaque lieu. Il faut y voir à la fois une cause et une conséquence de mon approche singulière.

Aussi procèderai-je à présent à une présentation de chacun des établissements en donnant quelques informations relatives à leur histoire, leurs fonctionnements et leur architecture, avant de livrer un récit d'observation, construit à partir de mes notes de recherche, me permettant de mettre en exergue quelques vignettes cliniques qui seront reprises dans des analyses ultérieures.

#### 2.1.4) L'hôpital de jour

De manière extrêmement schématique, voici à quoi ressemble l'hôpital de jour :



Cet hôpital de jour, situé au cœur de Paris, est un établissement de psychiatrie infanto-juvénile, agréé par l'ARH et conventionné avec les organismes de tutelle. Il est géré par une association à but non lucratif loi 1901, dont l'objet social est « l'assistance aux enfants ou adolescents inadaptés, la recherche scientifique et médicale ».

Il existe depuis janvier 1968 en tant « qu'hôpital de jour pour adolescents dans le cadre de la politique de secteur, afin de répondre aux besoins des jeunes en souffrance psychique, en rupture sociale et scolaire », et dont « le projet est de proposer aux adolescents un cadre, en externat, dans lequel chacun d'eux puisse bénéficier d'un travail thérapeutique individualisé, accueillant ses symptômes, sa dépression, sa désorganisation psychique afin d'arriver à une reconstruction progressive de la personnalité, de la relation à autrui et au



monde social. » (Extraits du rapport d'accréditation, 2004). Une équipe pluridisciplinaire, composée d'enseignants détachés de l'Education Nationale, d'éducateurs spécialisés, de psychiatres, d'infirmiers, de psychothérapeutes, de paramédicaux (psychologues, orthophonistes, psychomotriciens, ergothérapeutes) et de personnels administratifs et d'entretien, sont au service d'une quarantaine d'adolescents âgés de 13 à 20 ans.

Le lieu est composé d'un bâtiment principal haut de quatre étages, desservis par une cage d'escalier et un ascenseur, et entouré de deux cours reliées entre elles par un couloir extérieur que j'appellerai parfois le « boyau ». Dans ce bâtiment ancien sont réparties les salles de classe et d'ateliers, ainsi que les pièces réservées à la psychothérapie, deux salles d'attente, un foyer et plusieurs toilettes. Le bureau des éducateurs se trouve au rez-de-chaussée et jouxte la salle du babyfoot qui fait office de salle polyvalente. Un autre bâtiment, situé au fond de la cour arrière, dont les murs sont décorés de fresques, est destiné à la cantine. La cour avant, ornée d'arbres, fait office de parking et donne sur le portail d'entrée qui reste ouvert en permanence. Quelques bancs de pierre et de bois sont répartis le long des murs des deux cours. Des tables et des chaises sont en accès libre dans la cour arrière. Plusieurs accès permettent d'entrer dans le bâtiment principal, l'entrée officielle comporte un sas qui oblige le visiteur à passer devant la porte vitrée du secrétariat. Une porte coupe feu débouche directement dans la salle du babyfoot qui s'ouvre à son tour sur la cour arrière via des portes vitrées. Tous, adolescents et adultes, circulent librement.

Je me suis présentée, pour la première fois, dans cet hôpital de jour en 2005. J'étais alors en quête d'un terrain voulant bien accueillir l'investigation nécessaire à la composition puis à la validation de ce qui allait bientôt devenir la présente thèse de doctorat, mais n'était à l'époque qu'une « Note de recherche » de Master de Sciences de l'éducation 1<sup>ère</sup> année. Mon objectif était alors de réaliser des entretiens avec des éducateurs sur leurs espaces de travail et en particulier sur les espaces informels.

Voici ce que j'écrivais en 2005 à propos de la prise de contact initiale avec le chef d'établissement<sup>12</sup> :

---

<sup>12</sup> Les notes, extraites de mes journaux de terrain, seront rendues visibles, dans le présent texte, par le recours à une police et une mise en page différenciée (Arial 10). Le texte de commentaire d'après-coup sera maintenu dans une police classique (Times 12).

Voulant user de diplomatie et de stratégie, j'ai émis une première demande auprès d'une personne, que je côtoyais dans le cadre d'une formation, et que je pensais être un intermédiaire possible. Or cette personne s'est avérée être lui-même le directeur d'un hôpital de jour pour adolescents à Paris. Il m'a immédiatement proposé de mener ma recherche dans son établissement.

L'intermédiaire devenait l'interlocuteur principal, la demande devenait une offre ! Ce directeur -également psychiatre- a alors émis le souhait d'élargir le champ de mon investigation, non seulement auprès des éducateurs, comme à l'origine de ma demande, mais à TOUS les professionnels de son établissement et de me permettre, en outre, de réaliser des observations cliniques dans les espaces qui m'intéressaient. Ce revirement soudain de situation m'a d'abord rendu euphorique : je tenais là le lieu de mon investigation, puis m'a angoissée : j'étais dans une position de réponse et non plus de demande. La pression d'une éventuelle restitution se faisait déjà ressentir. Mais de quelle restitution s'agissait-il au juste ? Les objectifs n'avaient pas été donnés. Qu'attendait-on de moi ? Et que pouvais-je attendre à mon tour de cette opportunité ?

Par ailleurs, et j'ai pris soin d'en informer le directeur immédiatement, un tel élargissement de mon projet ne pourrait être imminent, cette recherche se ferait donc sur un temps relativement long.

Cette nouvelle perspective venait bouleverser mes projets universitaires autant que mes projets de recherche. En effet, une investigation longue me projetait à la fois dans une nécessaire articulation entre ma formation actuelle et celle que j'ambitionnais, mais aussi dans une nécessaire prise de position quant aux méthodes d'intervention possibles dans le cadre de cette recherche (enquête de terrain, observations cliniques, observations participantes ou non participantes etc.).

Les encouragements dont je bénéficiais me permettaient déjà d'entrevoir une suite à cette rencontre avec l'hôpital de jour. Pourtant mon « retour » ne fut pas si aisé. Un an s'écoula entre la fin de mon Master et le début de ma thèse -année durant laquelle je parachevais ma formation de psychologue clinicienne. Il me fallut faire preuve de patience pour renouer les minces liens tissés avec le directeur de l'hôpital de jour. S'il se souvenait bien de moi, il n'avait pas pris le temps de lire la note de recherche, que j'avais pris soin de lui faire parvenir un an auparavant. Il accepta de me rencontrer et accueillit ma demande

d'observations cliniques favorablement. Cependant, il m'expliqua devoir en référer au responsable de l'équipe éducative qui prendrait la décision finale quant à l'acceptation ou non de ma requête.

Après plusieurs mois d'attente, je parvins à obtenir un rendez-vous avec l'ensemble des éducateurs, à l'occasion d'une réunion pendant laquelle je fus invitée à présenter mon projet. Cet « oral » se déroula sans trop de difficulté. Pourtant, il me fallait encore passer par « la grande synthèse », c'est-à-dire la réunion de tous les membres du personnel, pour entériner l'acceptation du directeur et de l'équipe éducative. Je me présentai le jour J : le 31 mars 2008.

Venant à ma rencontre l'éducatrice responsable m'expliqua alors que je ne pourrais pas présenter mon projet ce jour, en raison d'un événement institutionnel d'importance. Accablée, je profitai néanmoins de cette brèche pour tenter le tout pour le tout et proposer de commencer mes observations dès la semaine suivante.

Mon audace fut payante puisqu'elle accepta. Les observations commencèrent donc le 3 avril 2008.

J'étais donc déjà venue, deux ans auparavant pour m'entretenir avec deux éducateurs, Jean et Francis<sup>13</sup>. En guise de propédeutique aux observations à proprement parler, voici ce que je notai alors, en 2005 :

Enfin, et c'était bien là tout le sens de la démarche de la réalisation d'entretiens exploratoires, les éducateurs ont évoqué un certain nombre d'espaces et de moments qui correspondent à l'objet de ma recherche : le foyer, la table des adultes, les casiers, la cour, les toilettes, le bureau des éducateurs, les portes d'entrée, le secrétariat, le sas de l'accueil, espaces que je peux d'ores et déjà regrouper en deux grandes catégories :

- Les espaces informels non institutionnalisés tels que le sas d'accueil ou certains recoins de la cour investis par les adolescents alors qu'ils ne sont pas autorisés à y être. Ces lieux sont très peu décrits par les éducateurs, comme s'ils n'y avaient pas accès en ces termes.

- Les espaces informels institutionnalisés tels que le foyer, par exemple, qui est un espace de vie privée en auto gestion mais tenu sous responsabilité

---

<sup>13</sup> Pour des raisons évidentes de respect de l'anonymat, tous les prénoms ont été modifiés.

des éducateurs qui se sentent d'ailleurs dans l'obligation de se ressaisir des lieux lorsque ceux-ci leur échappent de trop.

C'est la caractéristique d'espace autogéré qui semblait mobiliser chez les éducateurs un intérêt suffisant pour être évoqué lors d'un entretien, en des termes presque identiques. Décrivant de manière floue, et ce malgré mes relances, des périodes de tension, là encore peu détaillées, où ce lieu ne peut plus être laissé à la gestion des seuls adolescents, les éducateurs exprimaient la nécessité partagée par tous les professionnels de se ressaisir de cet espace.

Ce lieu est un espace de liberté accordée par l'institution à ses usagers dans un créneau horaire délimité : de 13h à 14h. Il sera d'ailleurs judicieux de préciser que Jean a commis un lapsus, qu'il a lui-même immédiatement corrigé : en voulant préciser les horaires d'ouvertures du foyer, il a situé l'horaire d'ouverture à l'heure de fermeture. Francis, quant à lui, mais dans un registre similaire, au cours d'une explication sur les règles de sécurité, déclare qu'aucun lieu n'était ouvert aux adolescents sans la présence des adultes et de se reprendre : « exception faite du foyer ».

Ce lieu semblait donc générer chez les professionnels, tout du moins chez les deux éducateurs interviewés, un double sentiment : d'exclusion d'une part, à tel point qu'ils le maintenaient fermé inconsciemment, et d'appropriation d'autre part, à tel point qu'ils décrivaient tous deux la nécessité impérieuse de s'en saisir en situation de danger, non spécifié. Les deux modalités semblaient relever d'un sentiment d'angoisse probablement lié à la nature ambivalente de ce lieu de liberté institutionnelle.

En revanche, des lieux, que j'ai pourtant pu observer brièvement lors de mes deux déplacements dans l'établissement, dont les jeunes se seraient saisi sans autorisation, tels qu'un recoin, proche d'escaliers, dans une cour qui donne sur l'extérieur (qui n'est pas la cour de récréation), n'ont nullement été évoqués.

Certes, le déroulement de la journée du point de vue des éducateurs ne s'y prêtait peut-être pas, mais j'ai eu l'occasion de faire plusieurs relances sur la description de lieux de vie qui auraient pu favoriser de telles évocations. Que faut-il en déduire ? Est-ce par respect ou par peur de ce que les jeunes y déposent, et qui ne doit pas concerner l'institution, puisqu'ils le font de manière informelle, que les professionnels excluent ces lieux de leurs discours ?

Voici à présent un récit synthétique reconstruit à partir de vignettes choisies parmi les dix séances d'observation effectuées dans cet établissement. Il fournira au lecteur des éléments d'intelligibilité de mes implications et de mon contre-transfert, et donc de la construction de ma posture de chercheuse, ainsi que des éléments venant éclairer l'objet de cette thèse : les pratiques et le sens des espaces et des temps informels. Pour plus de clarté, j'utiliserai toujours une mise en page différenciée pour les observations et pour leurs commentaires analytiques ou contre-transférentiels. Afin de préserver l'anonymat de chacun, les prénoms des adolescents ont été changés et les membres du personnel seront le plus souvent désignés par leurs fonctions.

*3 avril 2008*

Dès mon arrivée, le premier jour, je remarque cette petite phrase sur le tableau blanc du bureau des éducateurs « Nous ferons tout pour lutter contre la recherche ». Ce tableau, outre les informations de transmission, comprend un ensemble de « pépites » généralement attribuées aux adolescents psychotiques. J'ai pourtant un doute sur l'origine de celle-ci et m'imagine plutôt qu'il s'agit d'un lapsus de professionnel. Ce sentiment sera d'autant exacerbé au moment où, la responsable de l'équipe pédagogique me faisant faire « le tour du propriétaire » et prenant soin de me présenter à tous, professionnels et adolescents, comme chercheuse à l'université, un enseignant s'exclamera : « ha ! La fameuse personne ». L'accueil que me réservèrent les adolescents fut meilleur, quoique contrastant de manière surprenante avec celui des adultes. Je venais de leur être présentée lorsque, une fois seule dans la cour, la fenêtre du premier étage s'ouvrit, laissant entrevoir le visage d'une adolescente souffrant, en plus de signes autistiques, d'une très mauvaise vue. M'apercevant, elle fronça d'abord les yeux derrière ses épaisses lunettes, pour finir par lancer : « ha, mais c'est Aurélie ! ». Plus tard, au détour d'un couloir, je rencontrai le médecin directeur qui n'eut qu'un mot à mon égard : « il faudra absolument que vous veniez présenter votre travail en synthèse ».

Je n'interviendrai « en synthèse » que plusieurs mois après la fin de mes observations, car les équipes ne libérèrent aucun créneau avant. Je me trouvais donc déjà prise dans la posture paradoxale d'être là, sans y être. C'est d'ailleurs ce que, quelques semaines plus tard, une personne chargée de l'entretien me dit en ces termes. En outre, je me confrontai simultanément à une distance qui resta infranchissable et « infranchie » avec

les adultes, mais aussi à l'ambivalence de la direction et à une grande proximité, qui connut diverses issues, avec les adolescents.

Ce premier jour, je restai jusqu'à l'heure de la sortie. A partir de 16h, tous, adolescents et adultes, sont libres de vaquer à différentes occupations avant que les adolescents ne soient autorisés et, ou, poussés à quitter les lieux, à 16h30. Certains ont du mal à partir alors que d'autres trépignent d'impatience. Tous profitent ce jour-là de cette demi-heure pour exécuter, dans la cour où nous nous trouvons, un ballet de frôlements. J'en observe de toutes sortes et de toutes compositions : « Marie frôle l'ambulance », « Idrissa stoppe sa course pour marcher à mes côtés et à mon rythme dans le petit couloir », « Charles frôle la psychologue puis Francis, son éducateur. », « Aggripine touche du bout des doigts une mèche de mes cheveux, qui ressemblent à ceux de sa maîtresse », « un groupe s'agglutine autour d'un gâteau qu'ils partagent »... Ce tableau sera suivi par une série de serrages de mains très orthodoxes : tous sont venus dire et agir cet au revoir auprès de Francis, l'éducateur préposé au portail, et certains auprès de moi, alors toute proche.

Plus tard, la rencontre chorégraphiée des corps dans l'informel des institutions, à laquelle mes années de danse me rendent sensible, et le rituel du serrage des mains, feront l'objet d'analyses plus approfondies par comparaison avec les observations faites au lycée.

*16 avril 2008*

Alors que je passe le portail, je m'aperçois que je ne me suis pas présentée à tous les adolescents. Un petit groupe que je ne connais pas se tient face à moi. Je les salue et leur explique l'objet de ma présence. Le terme « observer » m'échappe et un des adolescents s'empresse de le reprendre à son compte. S'adressant à son camarade, il dit : « elle vient pour observer ton mauvais caractère ». Cela me fait penser aux collégiens des groupes de parole qui pensent que nous venons observer leurs comportements, habituellement jugés négativement, au même titre que le « caractère » psychotique.

J'étais donc la chercheuse, je deviens l'observatrice. Cette séance sera en outre l'occasion pour moi de faire face à ce que j'appellerais « la solitude du praticien devenu chercheur ». Ainsi, je refusai d'assister à un atelier sport pour préférer pérégriner seule et en silence. Je note que les moments s'enchaînent parfaitement tout en correspondant à des

rythmes différents, à la manière des différents mouvements d'une œuvre musicale, allant de l'effervescence du « tout le monde partout », à la solitude du « plus personne nulle part ».

Rapidement je fus rejointe dans cette solitude par une adolescente : Nymphéa. Nous restâmes longuement assises l'une à côté de l'autre. Je n'engageai pas la conversation, ne souhaitant pas être intervenante. Elle ne le fit pas non plus. Lorsque nous nous déplacerons, nous ferons en sorte d'être toujours dans le champ de vision de l'autre.

Alors que nous étions toutes les deux silencieusement assises à une distance respectable l'une de l'autre, Mickael, un grand adolescent, surgit de nulle part et courut en tout sens autour de nous avant de disparaître jusqu'à la fin de la journée.

Son irruption généra une rupture dans le rythme que nous commençons à établir Nymphéa et moi. Ce fut une émergence, une part d'inattendu qui vint transformer, en un instant ma perception de l'espace et du temps de l'institution : des adolescents pouvaient donc ainsi surgir à tout instant ?

Je monte dans les étages, Nymphéa me suit à distance, au dernier il y a une salle d'attente, un garçon très discret, Stan, que je n'avais pas encore remarqué, est assis là. J'entre, il me demande si je vais bien. Je lui retourne la question. Sa réponse est affirmative. Aussi je décide de ne pas le déranger et le laisse seul. Il restera là, plusieurs heures.

Lors des observations que j'ai réalisées ensuite, je ne l'ai jamais vu ailleurs que dans la salle d'attente, y compris pendant les heures d'activités pédagogiques ou ludiques dans lesquelles il était pourtant inscrit. Lorsqu'il ne s'y trouvait pas, il restait dans le hall d'entrée ou dans une salle ouverte qui faisait aussi office de salle d'attente du bureau des éducateurs.

Ce jour là, je fais en outre, la connaissance de beaucoup d'autres adolescents : Merlin, qui reste enfermé dans les WC, Georges, qui fait la « guerre Napoléonienne » armé d'un stylo bille lui servant à marteler une feuille de journal, Olaf, qui essaie désespérément d'engager la conversation avec d'autres adolescents...

Faire leur connaissance passait par la reconnaissance des signes pathologiques qui les caractérisaient et qui justifiaient leur présence à l'hôpital de jour. Ces signes trouvaient à s'exprimer de manière appuyée dans l'informel que j'observais.

Virgile est là aussi, accompagné de quelques autres, il parle du départ de l'un d'eux. En passant devant ce petit groupe je trébuche légèrement, Virgile s'empresse de me dire : « attention, ne tombe pas ! » et il ajoute immédiatement « tu restes combien de temps ? ». Ma réponse, très factuelle « jusqu'à 12h15 » ne lui convient visiblement pas, je reformule donc « jusqu'aux grandes vacances ».

Cette séance d'observation fut pour moi, l'occasion de trouver mes repères dans les rythmes quotidiens mais aussi dans les lieux que j'ai longuement visités, et finalement dans le temps même de ma présence dans l'espace institutionnel. C'est aussi ce jour là que je croisai pour la première fois, les adolescents qui occuperont une place de choix dans les analyses approfondies qui suivront.

*21 avril 2008*

La séance d'observation suivante, je parcours les derniers mètres de la rue qui mène jusqu'au portail avec la responsable de l'équipe éducative, qui m'adresse ces mots « c'est marrant les retours qu'on a ! ». Elle m'explique alors qu'une psychologue lui a confié avoir « observé l'observatrice ». Je m'enquière d'éventuelles réactions des adolescents, mais eux n'ont rien dit de ma présence. Elle me demande comment se passent mes autres observations, au lycée, elle est curieuse des différences qu'elle imagine énormes. A ce moment même de notre conversation, nous entrons et immédiatement quelques uns viennent nous serrer la main. Je profite de cette occasion pour lui dire que cette coutume du serrage de main entre adultes et adolescents, par exemple, n'a pas cours au lycée. Sa surprise est palpable : « ce sont eux les fous alors » dit-elle mi-amusée mi-désabusée.

La suite de cette séance fut d'une grande richesse. Aussi, plutôt que de la reprendre dans son ensemble, j'en dégagerai une thématique, corrélative à cette entrée en matière : « il ne faut pas tout mélanger ». Cette phrase, très à propos dès lors que nous avons à faire là avec la psychose a été prononcée par une éducatrice qui défendait le bureau des



éducateurs contre les assauts de plusieurs adolescentes qui voulaient s'y installer pour bavarder.

J'entrai à ce moment là, dans le bureau pour y déposer mon sac, et un médecin psychiatre qui s'y trouvait me lança sur un ton cynique, « vous pourriez mettre les formes quand vous entrer dans un espace formel ». A cette remarque assassine, fit suite une invitation de l'éducatrice à venir assister à la réunion dont le thème portait ce jour là, sur la sexualité des adolescents. Elle supposait que cela m'intéresserait car il se passait beaucoup de choses de cet ordre dans l'informel. Je refusai poliment son invitation, et sortis au plus vite du bureau pour prendre place dans la salle du babyfoot adjacente, occupée par un grand groupe d'adolescents jouant et bavardant, lisant le journal, s'assoupissant...Plus tard, je me retrouvai à discuter avec deux stagiaires psychologues, fonction que j'avais moi-même tenue bien souvent dans d'autres institutions. Cependant, mal à mon aise, je préfèrai ne pas m'attarder auprès d'elles.

Dans mon compte-rendu d'observations s'en suit un nombre important de notes relatives à la différenciation des sexes :

« Un garçon dit : je ne suis pas une fille », je pris un temps une adolescente particulièrement androgyne pour un garçon, je remarquai un « tas d'adolescents informe(s) » dont on ignore, si c'est le tas ou les adolescents qui sont informes !

Ces remarques me permettent, dans le fil associatif, d'élaborer un peu le sentiment d'étrangeté et d'étrangéité que j'ai à être praticienne de la recherche, plutôt que praticienne de la psychologie, mais aussi peut-être les conflits qui m'animent quant à mes identifications avec ces adolescents, et encore leur manière singulière de m'accueillir parmi eux à la fois comme un membre à part entière de l'organisation et comme une intruse. Il est remarquable de constater que les adolescents de l'hôpital de jour se sont très vite familiarisés avec ma présence. Tous ont retenu mon prénom, la plupart venait me saluer au même titre que les autres adultes et que leurs camarades. Je me suis de mon côté très vite identifiée à eux, au point de fuir toute occasion de m'identifier aux professionnels.

Lors des séances suivantes, j'eus l'occasion d'observer une multitude de petites choses du quotidien. Pour exemple :

Je m'assieds fréquemment dans les cages d'escalier. Il y fait frais et les bruits des portes donnant accès aux étages m'indiquent qu'il y a une circulation continue de personnes dans l'établissement. Il m'arrive aussi de partager quelques moments avec des adolescents qui, comme moi, s'y installent pour un temps. C'est le cas d'Agrippine qui joue longuement avec une maison en bois et une petite radio, ou de Merlin qui, une fois sorti des WC, s'endort sur les marches d'escalier. Nymphéa, elle aussi, séjourne là de temps à autre. Certains traversent en courant, comme Mickael et John. Barbara semble attendre là que son chagrin d'amour, imputable à Marco, veuille bien passer... Ses amis Ivaneva et Alicia lui tiennent parfois compagnie. Dans les couloirs, l'un s'est assoupi dans un coin, un couple flirt discrètement, des bruits de pas ça et là me laissent penser qu'il y a du passage à l'étage du dessus. Dans la cour avant, Marco fume en cachette, mais n'éteint pas sa cigarette en me voyant. Dans le boyau une petite bande barre le passage ; ils discutent et s'animent à chaque fois qu'Agrippine passe en courant, et en les bousculant un peu. Dans les WC il y a Merlin. Devant la glace au dessus du lavabo, il y a Ivaneva. Dans la salle du babyfoot, certains jouent aux jeux vidéo, d'autres encouragent les babyfootbaleurs. La plupart discute... John et Mickael mangent tous les deux en terrasse. Mickael oublie de débarrasser son verre. Dans la cour arrière, les rituels vont bon train. Salomon fait sa gymnastique, Carine ses devoirs. Laure et Mathieu restent collés ensemble. Les autres passent par là. Moi aussi. Il arrive qu'Ibrahim trouve quelques bourreaux : une fois se fut John qui le frappa à coup de cartable, une autre fois Olaf qui menaça de le tuer, ou bien Sam qui lui mit un coup sur la tête... Stan est dans la salle d'attente...

Ces petits évènements du quotidien, bien souvent observés, ont cependant été ponctués d'événements plus extraordinaires dont je vais donner quelques exemples marquant. Je vais également reprendre plus précisément plusieurs situations qui m'ont permis de mieux appréhender ma présence dans l'établissement et la manière dont je pouvais être sollicitée et convoquée par les adolescents :

*16 mai 2008*

- Un ancien de l'hôpital de jour est de passage, il discute avec Nymphéa de la fête qui aura lieu le mois suivant. Ils distinguent pour eux mêmes « les normaux » des « pas normaux », mais le plus étonnant, c'est qu'il est aisé de savoir qui ils qualifient ainsi.

Les adolescents de l'hôpital de jour ne souffrent pas tous des mêmes maux et les psychotiques très carencés cohabitent avec des adolescents aux structures plus névrotiques ou narcissiques, qui ont été scolarisés jusqu'alors dans des établissements classiques. C'est le cas de Nymphéa. Nous y reviendrons.

- Mutine, que je croise souvent, sans jamais avoir essayé de lui parler, pas même de l'approcher, est une adolescente autiste. Alors que nous sommes nombreux dans la salle du baby, elle se lève et dit à voix basse, quoique distinctement : « j'ai mal à la tête ». Nous sommes deux adultes présentes dans la pièce : moi et une éducatrice qui prend immédiatement Mutine en charge, appelle l'infirmière et tente d'avoir plus de détails sur sa douleur. Elle m'expliquera par la suite que Mutine n'a pas prononcé un mot depuis cinq ans. Je ne peux réprimer l'idée que c'est dans l'informel, et en ma présence silencieuse, qu'elle parviendra à articuler quelque chose de sa douleur, d'une douleur qui passe par le corps.

Je n'affirme nullement ici y être pour quoi que ce soit. Cela serait présomptueux. Ce que je retiens cependant, c'est que ces premiers mots ont été déposés là et qu'ils évoquaient une sensation corporelle complexe, peut-être liée au bruit environnant mais encore à la présence des corps en mouvement, c'est-à-dire à la libre circulation des paroles et des gestes, pouvant générer en même temps une forte excitation et la régulation de celle-ci. En outre les maux de tête ne peuvent manquer d'évoquer l'inhibition de la pensée, dont souffre, par ailleurs, cette adolescente, et la tentative d'élaboration qu'elle opère en la nommant, en transformant une sensation en représentation.

- Stan, qui ne quitte la salle d'attente du dernier étage que pour s'asseoir de temps à autre sur un des bancs de la salle du baby, qui jouxte le bureau des éducateurs, s'installe ce jour là face à moi et dit au psychologue assis à côté de lui: « regarde, elle me regarde ». Le psychologue m'interpelle alors, et me demande qui je suis. Il me semble que cette question lui appartient plutôt qu'à Stan. Je reprends cependant pour eux deux : « Je m'appelle Aurélie, je travaille à l'université ». Le psychologue a alors cette réaction, que j'interprète comme du psychodrame sauvage, « c'est quoi l'université, je ne sais pas ce que c'est ». Surprise, je ne sais que répondre et dit tout à trac « c'est une grande école ». Le psychologue se place tout près de Stan, à la manière du double au psychodrame et dit ne pas savoir ce que je fais là. Je demande à Stan s'il veut que je lui explique. La réponse est non et le psychologue quitte la scène.

Il m'apparaît que Stan savait très bien qui j'étais et ce que j'étais en train de faire. C'est d'ailleurs ce qu'il a lui-même expliqué au psychologue en lui disant « regarde, elle me regarde ». Cette vignette est selon moi assez représentative de l'investissement différencié des adolescents et des adultes quant à ma présence. Les adultes, qui passent peu de temps dans les espaces informels, sont visiblement plus souvent embarrassés de m'y voir durablement installée que les adolescents, qui y trouvent plus aisément leur place, et ne sont guère surpris de m'y rencontrer fréquemment.

*21 mai 2008*

- Michael est un jeune homme visiblement psychotique mais avec un assez bon développement intellectuel. Je l'ai souvent vu seul et silencieux. Bien que nous ayons passé de longues heures à pérégriner côte à côte, nous ne nous étions jamais parlé avant ce jour, où il vint vers moi pour me questionner sur ma présence ici. Après avoir répondu à ses questions, il se lança à son tour dans une longue présentation de lui-même, de ses goûts, de ses craintes, de ses questionnements. Lorsque ses éducatrices se rendirent compte qu'il était là à parler avec moi plutôt qu'à respecter son engagement d'aller en atelier, elles tentèrent à plusieurs reprises de venir le chercher. Je pris alors soin de ne pas prendre part à la conversation et de retourner vaquer à mes observations dans un autre lieu. Je manquai à ce principe lorsqu'une des éducatrices me sollicita pendant l'échange qu'elle menait avec Michael. Les efforts des éducatrices pour qu'il se rende en atelier restèrent vains. Il revint me trouver pour poursuivre notre conversation à sens unique puisque lui seul parlait. Je me contentai de répondre à ses questions et d'entendre sa difficulté à aller en atelier malgré les encouragements de ses éducatrices.

Cette situation me confrontait à mon ambivalence ; je me sentais à la fois gênée et prise au piège de cette situation, tout en y percevant une mine d'informations quant à l'objet de ma recherche : gênée vis-à-vis des éducatrices et vis-à-vis de mon dispositif d'observation non intervenante ; prise au piège, du fait même d'être consignée par mon dispositif à « errer » avec lui dans ces espaces, sans aucun échappatoire, puisqu' aucun autre jeune ou professionnel ne se trouvait là à ce moment ; mais aussi vivement intéressée de comprendre les motivations de ce jeune, d'être là plutôt que dans un espace-temps plus encadré...

A la fin de la matinée, avant que je ne parte, les éducatrices sont venues me voir pour m'expliquer qu'elles jugeaient que Michael s'était servi de ma présence pour ne pas tenir ses engagements, symptôme qu'elles jugeaient assez fréquent chez lui. L'une d'elles me dit alors que ce n'était pas un temps informel, même si elle reconnaissait qu'il s'agissait bien d'espace informel.

Michael avait fait du temps imparti au travail un temps informel, dans lequel il avait déposé des choses de lui. Comme il me l'avait dit lui-même, il n'était pas près à aller en atelier. Ce réaménagement sauvage du temps institutionnel par un sujet mettait les représentants de l'institution en difficulté, et moi avec eux, en raison de l'ambivalence de ma posture.

*26 mai 2008*

- Un jour alors que j'échangeais quelques mots avec Greg, un éducateur, il me donna quelques informations me permettant de me remémorer certains événements à propos de Nymphéa. « Elle a 13 ans, elle en paraît 16 et se comporte comme si elle en avait 18 », me dit-il.

Sa pathologie pourrait être qualifiée de narcissique et limite : c'est le hiatus entre le temps du corps, de la psyché et du statut social qui fait symptôme. Elle a été scolarisée dans un collège traditionnel avant d'être prise en charge à l'hôpital de jour.

Elle n'a jamais répondu à mes bonjours matinaux, uniques paroles que je prenais l'initiative d'adresser aux adolescents, et n'a jamais souhaité me parler, pourtant, elle et moi avons entretenu une relation silencieuse et complice pendant plusieurs semaines. Elle restait des heures entières dans des postures imitant les miennes ou suivant des circuits en miroir des miens. A aucun moment je ne rompis ce silence. Un après-midi, alors qu'elle était assise tout près de moi sur un banc, une psychologue de l'institution vint près d'elle, l'encourageant à ne pas rester seule. Je me fis la réflexion: « elle n'est pas seule ! ».

Lors de ma dernière journée d'observation, au moment de mon départ, Nymphéa se trouvait sur le parvis. Elle me dit : « au revoir ».

Pour clore ce récit commenté de cette première série d'observations, je vais à présent reprendre de manière résumée les impressions qui accompagnèrent mon départ :

*24 juin 2008*

Je me tenais assise dans la cour à regarder, sans vraiment être attentive, un groupe attablé. Ces adolescents se plaignaient visiblement du traitement qui leur était réservé en thérapie. Nymphéa, qui était parmi eux, me jeta un coup d'œil et compris que j'avais entendu des bribes de la conversation. Je m'éloignai un peu, me sentant à juste titre indiscreète, mais il était trop tard pour bien faire. Sur un simple geste, le groupe s'éclata tout autour de moi, chacun courait de part en part de l'établissement, me donnant presque le tournis. Je restai vissée à mon banc, jusqu'à ce que le calme revînt, pour quitter l'établissement, avant d'y revenir pour une ultime séance, qui ne contrasta guère avec cette scène puisque, à peine arrivée, la responsable de l'équipe éducative fut interpellée par un adolescent, Timo, en ces termes : « j'en ai marre de te voir tous les jours » ; elle lui rétorqua « je crois que cette phrase est adressée à Aurélie ».

Un autre adolescent voulait savoir pourquoi le foyer était fermé. Un des éducateurs lui rappela que cela avait été discuté le jour même, et pria Timo de le lui répéter. Sa réponse : « c'est pour apaiser nous », provoqua en moi une vive émotion. Peut-être en raison du contraste entre la forte stature de cet adolescent et sa syntaxe toute enfantine. A moins que ce ne fût parce que je sentais qu'il me fallait quitter les lieux. La fin de l'année était arrivée, les stagiaires étaient partis, quelques adolescents ne venaient déjà plus. La fête de l'école avait lieu le lendemain. J'étais invitée et m'y rendis dans une posture que je percevais déjà comme différente. Mon attention se porterait alors sur le spectacle, sur le formel donc, plutôt que sur les gradins et les coulisses.

Je ne fis le lien entre la scène du tournis et l'interprétation de l'éducatrice, sur le moment tout à fait énigmatique pour moi, qu'à la reconstruction de ce récit. Pourtant je savais je crois, déjà, qu'il était temps de partir.

Je note, en guise de conclusion provisoire, que de manière tout à fait inconsciente il m'arriva fréquemment d'être dans une sorte de rivalité, plus ou moins partagée et plus ou moins prégnante, avec certains professionnels, et en particulier lorsqu'ils venaient pointer ma « présence observante » comme intrusive. Leurs remarques rencontraient la complexité de mes implications (psychologue, observatrice, praticienne, chercheuse), mais aussi mes identifications et projections, et encore, sans que je puisse véritablement en juger, leurs

propres mouvements identificatoires et projectifs étaient probablement en retour mobilisés. Je venais sans doute aussi rendre visible ce qui habituellement ne l'était pas : l'informel, et le mal-investissement des professionnels à l'égard de ces espaces-temps. Certains adultes n'y passaient pas plus d'une minute par jour, le temps de traverser la cour dans un sens puis dans l'autre : arriver et partir. Pour eux, ma présence constante dans ce qu'ils avaient pour habitude de ne pas comprendre comme espace-temps de l'institution, était peut-être vécue comme un doigt pointé, avec ce que cela sous-entend de violence, sur ce qu'ils ne voyaient pas du quotidien institutionnel. Pour d'autres, plus quotidiennement actifs dans ces espaces-temps, comme les éducateurs, ma présence passive et silencieuse étaient peut-être le reflet de ce qui ne leur était pas donné de faire, c'est-à-dire être dans une disposition plus régrédiente que progrédiente, ou encore plus contemplative et réceptive qu'interventionniste. Pour les adolescents, il apparaît que ma présence a pu par moments les « troubler » et venir les « déloger » de leur intimité. Cependant, la plupart du temps, ils m'ont accueillie avec bienveillance, assez sensibles je crois à la possibilité de projeter sur mon mode d'être dans l'informel leur propre manière de s'y inscrire ou non.

### 2.1.5) Le lycée

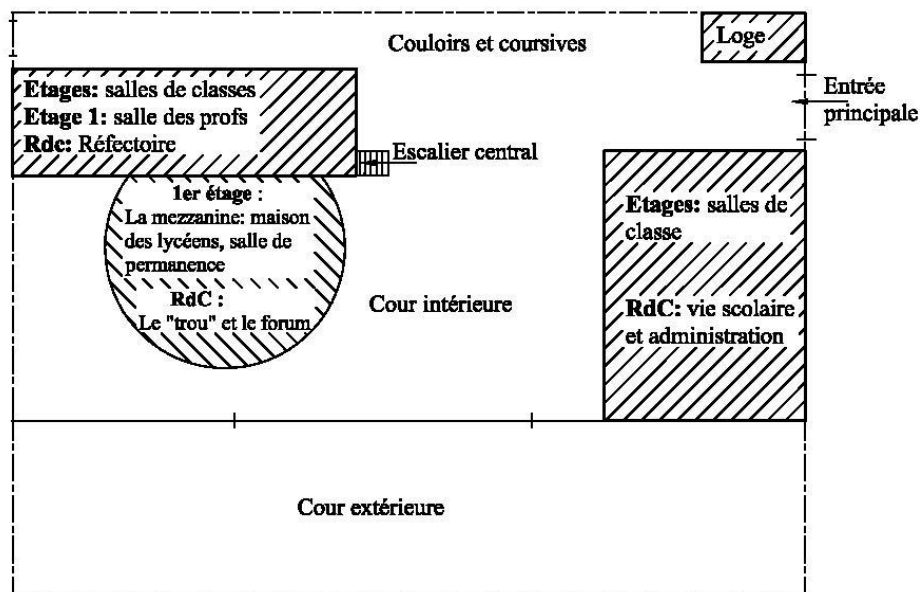
Ce lycée, en plein cœur de la Seine Saint-Denis, est labélisé « *lycée des métiers* ». Selon la circulaire n°204 du 29 novembre 2005, parue dans le Bulletin Officiel n°45 du 8 décembre 2005, ce label « qualifie certains établissements qui offrent une palette étendue de formations et de services, grâce notamment à un partenariat actif, tant avec le milieu économique qu'avec les collectivités territoriales, et en premier lieu la Région. (...) Il constitue un indicateur d'excellence pour les voies technologiques et professionnelles ». Ce label est inscrit dans le code de l'éducation aux articles D 335-1 à D 335-4. D'après le même texte officiel, les critères de labellisation sont les suivants :

- offre de formations technologiques et professionnelles dont l'identité est construite autour d'un ensemble cohérent de métiers,
- accueil de publics variés (statut scolaire, apprentis, formation continue),
- préparation d'une gamme étendue de diplômes et titres nationaux allant du CAP aux diplômes de l'enseignement supérieur,
- offre de services de validation des acquis de l'expérience,
- existence de partenariats avec les collectivités et les milieux professionnels,
- mise en place d'actions concernant l'orientation des collégiens,

- ouverture européenne,
- offre de services d'hébergement,
- dispositif de suivi des sortants de formation.

Cet établissement public d'enseignement secondaire et supérieur est dit polyvalent, et accueille donc plusieurs centaines de lycéens et de jeunes étudiants, toutes filières confondues, allant du professionnel au général, et de tous niveaux, allant du CAP au BTS. Sa population est particulièrement hétéroclite, du fait même de l'hétérogénéité de son panel de formations. En outre, certaines filières sont suffisamment spécifiques pour que viennent s'y inscrire des jeunes gens de toute l'Ile de France. L'équipe pédagogique est évidemment pluridisciplinaire. Les équipes médicales et de vie scolaire semblent fonctionner normalement. Les équipements sont modernes et bien entretenus.

Voici un plan, très schématique, de cet établissement :



L'organisation architecturale du lycée est complexe et le plan ci-dessus ne peut rendre compte de tous les étages. Le bâtiment principal est en grande partie vitré et ouvert sur l'extérieur, il est composé de trois étages structurés autour d'un vaste puits de lumière central. L'aspect global est du plus bel effet et confère au visiteur une impression de dedans-dehors. Une cour arborée est accessible par d'immenses baies vitrées. Elle est peu utilisée, les lycéens lui préférant le vaste hall mieux aménagé. Au fond de la cour quelques préfabriqués accueillent des salles de classe, mais le plus grand nombre d'entre elles est réparti par niveaux et par disciplines dans les étages, desservis par un grand escalier



central, un ascenseur de service, plusieurs escaliers secondaires et des escaliers de secours. De longues coursives, donnant sur le puits de lumière, distribuent les nombreux couloirs. Au rez-de-chaussée une partie du bâtiment un peu excentrée comprend l'administration. Les bureaux de la vie scolaire, proches de l'entrée et de la loge, s'ouvrent sur le hall. Le réfectoire est situé à l'écart, pour y accéder, il faut longer un couloir de plusieurs mètres et passer devant le CDI.

Le premier étage accueille la salle des professeurs, qui comprend en réalité plusieurs pièces de tailles diverses, auxquelles on accède par un sas dans lequel les casiers des professeurs sont alignés. Cette salle des professeurs s'ouvre sur une mezzanine, sur laquelle sont disposées des tables et des chaises destinées aux lycéens. Sur cette mezzanine, sont alignés la maison des lycéens, la salle de permanence et des toilettes.

J'ai sollicité la proviseure de ce lycée sur recommandation de Laurence Gavarini, qui avait réalisé des travaux de recherche<sup>14</sup> un an auparavant dans ce même établissement. En outre l'organisation de l'espace se prêtait assez bien aux observations. La proviseure accepta très vite ma demande et me donna carte blanche, sans plus de question sur ma présence au sein de l'établissement.

Comme pour l'hôpital de jour je procéderai à un récit d'observations suivant les mêmes principes d'alternance entre mes notes immédiates (police différenciée) et les remarques d'après-coup (police habituelle). Une fois de plus il s'agit d'une reconstruction à partir de vignettes sélectionnées pour leur intérêt, leur pertinence mais aussi pour leur représentativité de l'ensemble des faits observés.

*10 mars 2008*

Le premier jour de mes observations coïncide avec mon premier entretien *de visu* avec la proviseure du lycée. Je remarque immédiatement un petit groupe composé de deux adolescentes et deux adolescents, comme coincés entre les grilles de l'entrée et un large poteau. Ils attendent l'ouverture des portes. Je patiente quelques instants avec eux et me décide finalement à sonner. Aucune réponse. Une des deux jeunes filles, sans un mot, appuie de nouveau sur le bouton de l'interphone. La personne en charge de l'accueil

---

<sup>14</sup> Dans le cadre de la recherche CoPsyEnfant, ANR, 2005-2008.

décroche. Je dis : « bonjour, j'ai rendez-vous avec Mme la proviseure ». La porte s'ouvre, j'entre, tandis que le petit groupe reste sur le seuil.

Je serai particulièrement attentive à ce seuil, tout au long de mes observations, et à la manière dont les entrées et sorties des lycéens sont contrôlées. Certains « faits divers » viennent, en contrepoint de ce contrôle apparent, signer la perméabilité des institutions scolaires. Il m'apparaît alors, dans une formule sophiste et provocatrice que, seul, les portes fermées nécessitent d'être forcées.

Ma première impression est de me retrouver dans un lieu vaste, à la fois ouvert et labyrinthique. Je ne sais vers où me diriger. J'aperçois sur ma gauche plusieurs adultes, que je crois être des enseignants. Je me dirige vers eux, espérant en faire mes guides. Ils ne me prêtent guère attention et m'indiquent, d'un revers de la main, le couloir qui s'étend devant moi.

Ce fut seulement, une fois en entretien avec la proviseure, quelques minutes plus tard, que j'appris, au moment où il nous rejoignit, que l'un d'eux était CPE. Il se montra fort intéressé par ma recherche. Pourtant je n'eus l'occasion de le revoir que plus d'une année après, lorsque je le sollicitai pour un entretien.

Après quelques brefs échanges assez formels avec la proviseure, en présence du CPE, tous deux m'accompagnent dans la salle des professeurs afin que je me présente. Plus d'une vingtaine de personnes sont réunies là. Après que la proviseure m'y a invitée, j'annonce, à la cantonade, et alors que personne n'est véritablement attentif, mon nom, mon statut et l'objet de ma présence.

La proviseur m'entretient encore quelques instants des projets d'agrandissement du lycée et des projets à venir notamment de la création d'un restaurant autogéré qu'elle voudrait mettre en place. Puis elle m'invite à aller me présenter auprès des lycéens présents dans la maison des lycéens. Avant cela, je prends l'initiative de me présenter aux surveillants.

Ayant moi-même été surveillante, il m'a semblé à la fois légitime et judicieux de leur expliciter les raisons et les modalités de ma présence. Légitime, parce que les espaces dans lesquels allaient se dérouler mes observations correspondaient au « territoire » d'exercice de leur fonction : le hall, la cour, les couloirs, les seuils, le parvis etc. Judicieux, parce qu'il était de fait important qu'ils puissent m'identifier comme « ayant droit » sur ce

terrain que nous allions être amenés à partager sans pour autant que nos rôles, fonctions et statuts ne se recourent.

Quelques lycéens sont attablés sur la mezzanine. Je m'approche et me présente auprès de quelques uns. Un garçon me demande spontanément si je suis professeur. Lorsque je précise que je suis chercheuse, il ne réprime pas le jeu de mot « chercheur d'emploi !? », mais se reprend très vite pour me demander ce que je compte trouver. J'explique alors que je m'intéresse à la manière dont les adolescents vivent à l'intérieur de leur établissement. C'est alors qu'une adolescente m'indique la maison des lycéens toute proche. Je leur demande s'ils y vont parfois ? La réponse est affirmative pour certains et négative pour d'autres. Pourtant le débat est vite clos par la demande d'un garçon de les aider à faire leur devoir de philosophie. Alors que je lui réponds ne pas avoir la compétence nécessaire pour, il alpague un surveillant visiblement plus susceptible de lui répondre. J'en profite à mon tour pour m'éloigner et entreprendre de visiter les lieux.

Au fil de ma pérégrination, j'entre dans une cage d'escaliers secondaire. Tout est calme, une faible lumière bleutée donne à l'endroit un aspect paisible. J'entends résonner les voix d'au moins deux adolescentes qui sont a priori assises un étage en dessous et discutent. Je ne saisis aucun mot audible de leur conversation, mais le ton de celle-ci m'apparaît intime. Je décide de ne pas les déranger et rebrousse chemin. Je rencontre un petit groupe composé de trois ou quatre membres du personnel de service. Elles discutent, accoudées à la rambarde. Je me présente spontanément comme venant de l'université. Elles veulent savoir à quoi vont servir mes recherches. Je réponds péniblement que cela doit servir à mieux comprendre les adolescents. Elles en déduisent que ça ne leur servira donc à rien... Une d'entre-elles tient pourtant à me faire visiter les locaux de l'étage dont elle s'occupe, j'accepte. Elle m'emmène alors jusque devant le laboratoire de chimie où elle rencontre une enseignante de biologie. Elle entre et insiste pour que j'en fasse de même. Ce sera la seule et unique fois que je pénétrerai dans une salle de classe.

Très vite, je ne me sens pas à mon aise, et je retourne à mes observations. L'enseignante de biologie me dit en partant qu'elle fait toujours classe ouverte, et que je suis donc la bienvenue. Evidemment, je ne donnai pas suite et ne recroisai d'ailleurs jamais cette enseignante.

En redescendant par l'escalier central, je vois un groupe de jeunes gens massés autour de la machine à café qui se trouve sous la mezzanine.

Cet espace, assez en retrait, sombre, me fait d'abord l'effet d'un trou, comme creusé dans la paroi. C'est ainsi que je le désignerai dans la suite de mes observations. C'est bien au terrier que je me réfère, plutôt qu'au puits. L'image qui me vient alors est celle d'un « faire son trou » plutôt que celle de « tomber dans le trou ».

Cette première séquence d'observations se terminera comme elle a commencé. Alors que la « dame de la loge » m'ouvre le portail, je croise le regard de trois lycéens qui attendent « dans le froid et sous la pluie » qu'on veuille bien les laisser entrer. Je ressens une vive émotion, faite d'empathie, de mélancolie et de colère.

Les quatre séquences d'observations suivantes ont été un peu particulières, puisqu'elles ont pris place dans un contexte de grève lycéenne. Trois semaines de suite, le lycée a été « bloqué » par un nombre décroissant de lycéens, soutenus par certains enseignants. J'ai tout de même poursuivi mon travail d'observatrice, en me rendant sur place, une fois par semaine ainsi que je l'avais envisagé. C'est pourtant à grand peine que je me mettais en route. Partagée entre la nécessité de tenir mon dispositif, et la violence de trouver porte close et parfois nulle âme qui vive. Si la première semaine a été assez euphorique, les deux semaines suivantes ont plutôt été placées sous le signe de la désaffection. Le lycée était fermé et ses alentours déserts. J'étais seule, dehors.

*18 avril 2008*

Après les vacances, la vie du lycée a repris son cours, et moi mes observations. Rapidement, j'ai trouvé un rythme, instauré un rituel : en arrivant, je saluais la dame de la loge et les quelques personnes que je croisais dans le hall. J'entamais un premier « tour de piste », à peu près toujours dans le même ordre, je montais au premier par les escaliers secondaires proches du réfectoire, jusqu'au deuxième étage, je longeais la coursive jusqu'à l'extrémité opposée pour redescendre par un autre escalier secondaire qui me conduisait au premier étage.

Ce jour là, certains lycéens sont convoqués pour des examens blancs. La mezzanine est rapidement investie par plusieurs petits groupes dont certains membres travaillent studieusement tandis que d'autres discutent plus librement. La répartition des places est assez homogène : les filles sont assises à côté des filles et réciproquement pour les garçons. Les couloirs sont aussi occupés par plusieurs jeunes gens qui attendent d'être appelés pour l'oral du bac blanc.

Tout près de moi, viennent s'asseoir, à même le sol, alors qu'il y a un banc quelques mètres plus loin, deux lycéennes auxquelles se joint une troisième, qui resteront assez silencieuses, leur cahier sur les genoux, en apparence indifférentes à ma présence. Cependant je suis un peu gênée de cette proximité et décide de m'installer exactement au même endroit mais un étage au dessus.

Je ferai par la suite de ce lieu un poste d'observation privilégié (ce que je ne fis pas à l'hôpital de jour où je pérégrinais, m'asseyant parfois, tantôt sur un banc tantôt sur un autre), surnommé « le perchoir » ou « l'observatoire » dans mes notes. La vue était imprenable : face à la mezzanine, je pouvais y observer à loisir les allers et venues, j'avais en outre une vue plongeante sur « le trou », et une vue rasante sur les coursives des étages supérieurs et inférieurs. Une fenêtre derrière moi, donnant sur la rue me permettait de voir l'entrée du lycée et la loge. L'angle mort restait le bureau des surveillants situé juste au dessous.

A peine installée, un tumulte attire mon attention vers l'extérieur. Tandis que le CPE et des agents techniques sont afférés à déblayer les divers objets ayant servi à bloquer les portes durant les grèves lycéennes des semaines précédentes, plusieurs lycéens se précipitent dans le sas avant de pénétrer dans l'enceinte du lycée, un d'eux ira jusqu'à sauter lestement par-dessus les grilles. Un homme, d'une soixantaine d'années, les précède en hurlant, visiblement très courroucé. Le CPE semble parlementer avec lui, tandis qu'un surveillant se dirige vers les adolescents. Deux d'entre eux reviennent adresser leurs excuses au Monsieur. Plus tard, le troisième garçon sera sermonné par le CPE.

Ce qui me surprit le plus immédiatement dans cette scène fut la rapidité avec laquelle les jeunes hommes s'étaient réfugiés dans le lycée, ainsi que l'attroupement-rempart qui s'était formé autour d'eux en quelques instants. Ce qui me saisit, je crois, c'est la puissance corporelle qui émanait de cette scène.

Ce n'est donc pas un hasard, si quelques instants après, mon œil d'observatrice repère un autre adolescent qui bondit lui aussi depuis le premier étage jusqu'au rez-de-chaussée, à la manière d'un « Yamakasy ». Peu après, un lycéen se met à danser face à une vitre lui renvoyant son image. Face à moi, sur la mezzanine, un surveillant regarde aussi la scène et me jette un bref coup d'œil.

Je me suis dit que cette danse m'était peut-être aussi adressée, à moi qui, par mon regard renvoyais aussi une image de celui que je regardais. Par ailleurs, je fus surprise que personne, ni lycéen ni membre du personnel, ne soit encore venu me questionner sur ma présence.

Plusieurs surveillants, deux filles et un garçon, discutent au milieu des lycéens installés sur la mezzanine. Je formule, pour moi-même, cette remarque : « les surveillants ressemblent plus aux lycéens, que les lycéens ne se ressemblent entre eux ». La sonnerie retentit, me sortant de mes rêveries, et laissant place à une forte agitation, faite du flux et reflux des lycéens, arrivant de toutes parts. Pendant dix minutes, plusieurs centaines de personnes circuleront d'un bout à l'autre du lycée avec pour activité principale le « serrage de mains » et « l'accolade ». Les filles s'embrassent volontiers, les garçons se serrent la main en suivant des codes très complexes que je ne suis pas en mesure de repérer.

Un petit groupe de garçons s'approche d'une fille pour la saluer. Elle sert la main du premier, fait la bise au second et intime l'ordre au troisième de ne pas la toucher. Il s'avance alors vers elle, en faisant claquer son pied sur le sol avec force. Elle recule d'un bond puis s'éloigne calmement. La deuxième sonnerie marque la fin de la pause et le retour progressif du calme. Les mêmes adolescents peuplent toujours la mezzanine.

Lorsque je sors, à 15h, le parvis a été complètement nettoyé de toute trace de la grève. Quelques jeunes sont assis autour du parterre de fleurs qui se trouve au centre de la place. Au même endroit où, quelques semaines auparavant, les plus militants d'entre eux tentaient de convaincre le plus grand nombre d'aller manifester.

*5 mai 2008*

La semaine suivante, j'arrive à 8h10, persuadée que c'était l'heure de la première sonnerie de la journée. Ma surprise est donc assez grande lorsque je ne vois personne dans le hall. Une surveillante me précise qu'il y a une première sonnerie à 7h50 qui marque l'ouverture des portes et une seconde à 8h05 qui marque le début des cours.

Il me revient que le tout premier jour, dans le bus, deux lycéennes s'inquiétaient justement de leur retard. Il était 8h00, et elles disaient que la sonnerie de -10 était passée depuis longtemps.

En reprenant cet extrait, il m'est apparu que la sonnerie de 8h10 correspondait en fait à celle à laquelle j'avais dû me plier durant mes trois années de lycée. Mon identification aux lycéens était définitivement consommée.

Comme j'en ai pris l'habitude, je commence ma matinée d'observation par un tour de piste. En entrant dans une des cages d'escaliers secondaires, j'entends des pas qui semblent fuir le bruit des miens. Une fois de plus, je décide de sortir un étage avant afin de ne pas confondre celui, celle ou ceux qui tentent de se dérober à une éventuelle rencontre.

Dans le trou, quelques jeunes sont agglutinés, et alors qu'en raison du jeu des perspectives, je ne peux voir que les jambes des lycéens qui se trouvent dans l'espace face à moi, un étage en dessous, j'assiste à une scène tout à fait illustrative de l'importance du corps de l'autre, dans ces espaces et ces temps informels. Une jeune fille est assise sur les marches d'un escalier, un garçon vient à sa rencontre. Ils discutent un long moment ensemble, la jeune fille restant longuement immobile, les jambes tenues serrées contre sa poitrine alors que le garçon va et vient, se rapprochant d'elle subrepticement puis s'éloignant aussitôt. Elle finit par se lever pour se retrouver face à lui, debout sur la marche, à sa hauteur, les yeux dans les yeux; pourtant elle reste immobile et le jeune homme de plus en plus agité, ne cesse de bouger : deux pas à droite, un pas en avant, croisant les jambes, les dépliant, puis reculant de deux pas...

Cette chorégraphie, à la fois très étudiée, puisque exécutée avec une grande maîtrise, presque esthétique, et très spontanée, pourrait faire penser à une parade amoureuse, à la fois codifiée et émotionnellement troublante. Seule la survenue d'une autre jeune fille y mettra fin de manière brutale puisque, après que cette dernière eût posé une main sur l'épaule du jeune homme, la jeune fille immobile quitta la scène et le garçon resta comme figé par ce contact direct.

S'il est ici question de l'appréhension d'un corps de sexe différent, dans une forme ritualisée de séduction, mêlant parade, pudeur et désir, on peut également observer des corps à corps entre adolescents de même sexe, qui sont autant de rencontres de soi au travers du corps de l'autre.

Sur la mezzanine, un grand groupe de trois filles et trois garçons a pris place. Ils discutent et n'ont pas sorti de quoi travailler. Une fille seule est assise dans un angle et me regarde passer. Je comprends qu'elle est surveillante. Un garçon rejoint le groupe, il n'a pas de place assise. Il se dirige d'abord vers un banc un peu à l'écart, puis retourne finalement auprès du groupe et s'assied sur les genoux d'un camarade. Il se retourne parfois pour lui parler, leurs visages sont alors très proches l'un de l'autre. Celui qui porte sur ses genoux le garçon pose par intermittence sa main sur la taille de son camarade, alors que, celui qui est porté placera tantôt son bras autour du cou de l'autre garçon, dans un geste d'enlacement. Un autre garçon se joint au groupe, résout le problème du manque de siège, en dégagant une chaise coincée entre des tables voisines, et s'installe entre deux filles.

Je suis au départ assez surprise, et sensible à cette tendresse entre garçons, alors qu'elle ne me surprend pas chez les filles qui ne manquent pourtant pas de se donner régulièrement la main, le bras, de s'embrasser chaleureusement. Plutôt que de comportements homosexuels, il me semble qu'il s'agit ici, de comportements homosexués c'est-à-dire entre « mêmes » et qui sont autant d'occasions de se découvrir soi-même par la rencontre du semblable.

La sonnerie, ouvre sur un intercour, qui comme la fois précédente, me fait l'impression d'une marée montante et descendante. De la même manière, j'observe les rituels complexes de salutations : les filles s'embrassent volontiers, les garçons se serrent la main de mille manières, les filles embrassent certains garçons et serrent la main d'autres...Je remarque en outre, que le temps avançant, des groupes de plus en plus restreints se forment. D'abord, il y a donc la marée, et une masse informe d'adolescents en tous sens, ensuite une organisation via les rituels de salutations et enfin les regroupements par affinité en groupe de deux, trois ou quatre. Seule exception : une ribambelle de sept ou huit garçons alignés contre les parois du mur donnant sur le hall. Ils se déplacent ensuite, comme un seul homme, pour aller s'asseoir sur un banc.

Plus tard, je constaterai qu'un tel phénomène se produit à chaque intercour et à chaque récréation. Voici comme je le décris dans mes notes :

Ils arrivent depuis des salles de classes différentes, en étoiles, pour rejoindre, d'un même élan, un pan de mur, stratégiquement situé le long d'un couloir très passant, et face à un banc en arc de cercle à la manière d'un



théâtre antique. Ils se positionnent invariablement en ligne, silencieux et attentifs, et restent ainsi durant plusieurs minutes.

Je ne saurais dire si cette ligne s'organisait selon un code précis, mais je me rendis compte, au fil du temps, qu'un groupe de filles s'était constitué face à eux, quoique de manière moins régulière. Elles s'asseyaient sur le banc en arc de cercle, comme en réponse à la ligne des garçons. Ce placement dans l'espace, visiblement très ritualisé, évoque le marquage du territoire mais aussi, son appréhension spatiale temporelle et symbolique, comme si, se faisant face ou restant côte à côte, ils dessinaient ensemble ce qui les rassemble et ce qui les distingue.

Au moment de la sonnerie annonçant la reprise des cours, un jeune homme venant dire bonjour à une jeune fille, avant d'entrer en classe, commence par lui mettre un coup de poing dans l'épaule. À quoi elle réplique par un coup de coude dans les côtes, avant de saisir le garçon par le bras. Il se défait de cette étreinte pour empoigner l'adolescente par le cou, d'abord de manière ferme, proche de l'étranglement, pour finir par relâcher cette pression jusqu'à passer la porte de la salle ensemble, enlacés tendrement.

Si le geste tendre semble bien être l'aboutissement de cette progression, le geste, d'abord brutal, en a permis l'initiation, en se situant dans un premier temps, au-delà de la pudeur et de la gêne que peuvent provoquer le contact et les sensations du corps de l'autre.

*13 mai 2008*

Lors de la séquence d'observation suivante, je décide de me rendre sur la mezzanine. Je n'y suis pas allée depuis ma première observation. Quelques lycéens y sont installés pour travailler. Je m'assieds seule à une table. Je suis curieuse de savoir quel est le point de vue depuis cet endroit, très investi par les adolescents. Je suis surprise de constater que ce que l'on voit le plus distinctement, c'est « mon perchoir » qui est comme encadré par une voute décorative. J'imagine alors que, lorsque je m'accoude à la rambarde, je suis extrêmement visible. Cela ajoute à mon étonnement de n'être pas plus sollicitée par les « habitants » des lieux.

Pourtant, je pense plutôt à présent que c'est peut-être justement parce que j'étais très visible que ma présence n'a pas suscité plus de curiosité exprimée. Il ne me semble pas pour autant pouvoir qualifier d'indifférence l'attitude des différents acteurs de l'établissement à mon égard, mais plutôt d'une forme de tolérance étayée sur une possible cohabitation. Ce mode d'être ensemble, très différent de l'hôpital de jour, a aussi été rendu possible par l'ampleur des lieux et le nombre considérable de personnes amenées à y circuler quotidiennement. Cela contribua à une plus grande liberté d'observation mais au prix d'un inconfort parfois plus grand qu'à l'hôpital de jour. Si j'étais, là encore, prise par des jeux identificatoires complexes, il n'en est pas moins vrai que je me suis souvent sentie comme une étrangère en terre inconnue quoiqu'en terrain connu. Aussi, peut-être, ai-je été particulièrement attentive à certains événements évoquant l'exclusion. J'en donne ci-après deux exemples :

Un CPE interpelle un garçon âgé de 17 ans environ, sur le point de sortir. Il le prie de bien vouloir aller en cours, le jeune homme fait mine d'obtempérer mais ne tardera pas à se rendre à l'extérieur, c'est-à-dire sur le parvis du lycée. En sortant moi-même de l'établissement à la fin de la journée, c'est-à-dire environ deux heures après avoir observé cette scène, je suis surprise de le voir assis sur le parvis à discuter avec des camarades alors que je l'imaginai naïvement parti faire autre chose, ailleurs !

Pourtant il faisait bien autre chose, ailleurs. Il était visiblement même très actif, contribuant certainement à construire ou solidifier ses relations amicales et peut-être amoureuses. Cela avait lieu en dehors de l'enceinte de son établissement scolaire tout en restant suffisamment près d'elle. L'hypothèse ici pourrait être que, sur un plan subjectif, il n'était plus disponible pour participer d'un groupe classe, en ce qu'il suppose être accompagné d'un temps d'acquisition de savoirs scolaires, un temps de socialisation formel et imposé, sous la tutelle d'un enseignant. C'est là une hypothèse interprétative pour laquelle je n'ai pas eu de confirmation de la part de ce jeune homme.

La fois suivante un autre garçon, plus jeune, se trouve dans le hall du lycée, seul et désœuvré, alors que les autres adolescents, présents ce jour là, sont tous en session d'examen. Le CPE et le proviseur adjoint le remarquent et le prient de bien vouloir sortir de l'établissement puisqu'il n'a rien à y faire. Le jeune homme proteste que sa présence ne gêne personne. Cela reste sans effet sur les représentants de l'institution. Le garçon use alors de stratégie en

prétextant avoir besoin de travailler au CDI. L'adjoint lui intime l'ordre de s'y rendre et lui interdit d'errer dans les couloirs sous peine de se faire exclure pour la journée. Le jeune homme s'éloigne en direction du CDI mais fait halte dans un endroit un peu isolé et sombre de l'établissement, « le trou », il s'y assied, pour y rester seul et en silence pendant près d'une heure.

C'est dans un espace à la fois contenant, mais sans être formellement circonscrit, que ce jeune désirait se retrouver. J'eus l'occasion, un an plus tard, de m'entretenir avec ce même adolescent. Il était présent dans le lycée alors même qu'il avait été exclu définitivement de celui-ci, une semaine auparavant. Il m'expliqua venir chaque jour dans l'enceinte de l'établissement depuis qu'il avait été « mis dehors », parce que c'est là qu'il se sentait le mieux, là qu'il ne se sentait pas seul. Dans le fil de notre entretien, il qualifia son exclusion de « violence non corporelle » et la compara à celle qu'il a lui-même subie et agie dans l'enceinte de l'établissement et qui, parce qu'elle mettait en scène des corps à corps, était plus tolérable pour lui. C'est le corps de l'autre, pair ou adulte, qu'il dit avoir besoin de rencontrer pour vivre et éprouver le temps social, le subjectiver pour y souscrire en tant que sujet, pour s'ancrer dans le présent et ainsi envisager son passé, douloureux, et son avenir, incertain. En dehors de l'espace social, il est condamné à être en dehors de la temporalité sociale : voilà poindre la violence non corporelle, parce que désincarnante, qu'il décrit.

Comme pour l'hôpital de jour, je vais à présent, en guise de conclusion de ce récit d'observation, suivre le fil des deux dernières séances :

*3 juin 2008*

A mon arrivée, quatre filles attendent devant la porte. Je sonne, une voix me répond d'attendre sans que j'aie eu le temps de me présenter. Je précise donc que je suis chercheuse à Paris8. On m'ouvre. Les filles essaient d'entrer à ma suite mais la CPE les empêche de passer la seconde porte. Je me présente de nouveau en tant que chercheuse de l'université paris 8. Elle dit se souvenir de moi. Elle m'aurait vu l'an dernier, ce qui est peu probable. Je ne fais aucune remarque sur cette confusion.

Il me faut préciser qu'une recherche, à laquelle j'ai été associée<sup>15</sup>, s'est en partie déroulée dans cet établissement, mais que je n'y étais pas moi-même intervenue à l'époque.

L'ambiance générale me semble plus animée que d'habitude. Il y a beaucoup de lycéens, sur les coursives, sur et sous la mezzanine, dans la cour, dans le hall...Le niveau sonore est très élevé.

Sous la mezzanine, tous les bancs sont occupés : trois filles et un garçon isolé, deux filles assises l'une contre l'autre et plusieurs garçons debout devant elles. Quelques autres circulent au milieu.

Plus loin, deux tables de ping-pong sont sorties. Un garçon joue avec une fille, tout en comptant les points : 7 à 10 au moment où je passe.

Sur le banc face à eux, une dizaine d'adolescents sont assis en rang serré. Certains ont des cahiers ouverts. Dans la cour, six ou sept garçons jouent à un jeu proche de la passe à dix, c'est la première fois que la cour me semble à ce point habitée.

Au deuxième étage, une fille et un garçon discutent. Ils resteront là toute l'heure, se sépareront le temps de la récréation, pour se retrouver au même endroit, toute l'heure suivante, le garçon posera alors sa tête sur les genoux de la fille.

Ce fut visiblement pour ces deux adolescents, un moment de construction d'une intimité partagée, ainsi que j'ai pu en observer beaucoup d'autres. Cependant la configuration particulière de leur union-désunion-réunion me semble notable. Le rapprochement effectif des corps n'ayant eu lieu qu'après un temps de séparation ou chacun s'immergea dans une forme plus large de socialité. Leur intimité devint alors visible et sensible, pour l'observatrice que j'étais, mais peut-être également pour eux-mêmes.

La récré sonne. Tous sortent d'un coup, le niveau sonore augmente considérablement. La ligne de garçons se reforme au même endroit que les dernières fois.

A mon étage, un groupe de cinq garçons et trois filles arrive en retard après la deuxième sonnerie et se voit refuser l'entrée du cours. L'un dira à l'attention de son enseignante : « vous nous poussez à sécher Madame ! ». Le même garçon viendra me voir en me demandant si je peux le faire entrer en cours. Il précise que j'ai le « gabarit » d'être surveillante, et illustre ses mots d'un geste qui part

---

<sup>15</sup> CoPsyEnfant, pilotée par Laurence Gavarini et Serge Lessourd, ANR, 2005-2008.

des épaules jusqu'à la taille. Je lui réponds que je n'en suis pourtant pas une et que par conséquent, je ne peux rien pour lui.

Une fille et un garçon du groupe de retardataires restent dans la cage d'escaliers à discuter, tandis que les autres vont s'installer dans un petit salon.

Je ne peux pas ne pas entendre leur conversation : ils parlent d'abord de leurs villages respectifs en Algérie et au Maroc, puis de leurs tenues vestimentaires.

Tout en parlant ils écoutent de la musique et font sonner leurs portables qu'ils garderont à la main tout le temps.

Leur présence généra en moi un sentiment désagréable d'intrusion, que j'attribue aujourd'hui à une part d'ambivalence : ils dérangent ma quiétude d'observatrice, et je redoutais de déranger leur intimité. Peut-être puis-je encore aller un peu plus loin et questionner ce qui vient se jouer dans leur attitude provocante à mon égard et ma réaction ambivalente de ne pas vouloir en être tout en restant là immobile et attentive pourtant un grand moment. Ce sont les tensions de mes identifications qui me semblent pouvoir être ici mises à jour. En me signifiant que j'ai le profil d'une surveillante, ce jeune homme, et son groupe de congénères, est venu me déloger de mon identification assez massive aux lycéens.

L'un d'eux vient me demander si je suis enseignante. Je lui réponds par la négative et lui explique que je suis chercheuse. Il me demande ce que je cherche. Question à laquelle je réponds que je travaille sur les lieux de vie des adolescents. Il me demande ce que je dois trouver. Je lui explique alors que je ne sais pas encore exactement. Il juge cela intéressant puis quitte le groupe pour déambuler en parlant à plusieurs personnes sur son passage et notamment aux surveillants et au CPE.

Entre 16h45 et 17h45 il n'y a presque personne dans le lycée. Tout est calme. Un surveillant reste allongé sur un banc du forum. Il discute avec un lycéen. Ils ont presque le même âge. Une fille se joint à eux. Elle plaisante avec le surveillant : elle lui dit avoir mis sa photo sur son t-shirt : c'est un t-shirt Minie ! Une surveillante qui a entendu la blague a une réaction d'indignation qui n'a visiblement aucun effet sur la jeune fille qui revient vers le surveillant, toujours allongé, et fait mine de se coucher sur lui. Elle s'assied finalement contre lui.

Ces deux dernières vignettes, illustrent assez bien ce mouvement de déprise que j'ai essayé d'entreprendre, depuis la remarque sur mon « gabarit », jusqu'à cette indignation perçue chez une surveillante devant le peu de distance entre cette élève et son collègue.

J'associe ici sur l'acte de surveiller et celui d'observer, qui peuvent avoir fait pour moi l'objet d'une résonance inconsciente, contre laquelle je me serais défendue en refusant de m'identifier aux surveillants, alors même que c'est une fonction que j'ai occupée par le passé.

*9 juin 2008*

Lors de ma dernière séance d'observation, je me trompe d'arrêt et descends un arrêt plus loin, l'arrêt habituel a en fait été déplacé. Deux filles descendent un arrêt avant et un garçon descend au même arrêt que moi, je les retrouverai tous les trois au lycée.

Des panneaux donnent les dates de fin de cours et le planning des examens. Je remarque que certaines secondes et les premières techniques ont fini l'année. Les secondes générales ont encore cours jusqu'à la semaine suivante. Un garçon masse la tête d'un autre, calmement et longuement. Je repense à ces garçons enlacés et assis l'un sur l'autre...

Il y a beaucoup de monde sur la mezzanine : plusieurs tables sont occupées par d'assez grands groupes mixtes. Ils resteront là, pour la plupart, les deux premières heures de la matinée.

Ils sont assez bruyants. Certains écoutent de la musique. Ceux qui travaillent ne se plaignent pas du bruit. Un surveillant puis une surveillante demanderont que le ton baisse...Je pense intérieurement au bruit-silence ou silence-bruyant du groupe de parole des garçons du collège sur lequel je travaille en ce moment. Le bruit est là pour masquer un silence insupportable en même temps qu'il masque toute parole audible.

Environ six filles se succèdent aux toilettes, sans jamais y aller, elles se regardent simplement dans le miroir. Une d'entre elles lave ses cheveux dans le lavabo. Peu avant, elle était assise dans le trou et enduisait ses cheveux de crème.

Le trou fut d'ailleurs occupé toute la matinée par plusieurs groupes, plus ou moins mixtes : deux filles, un garçon, trois garçons, deux filles et trois garçons.

La récréation confirme qu'ils sont moins nombreux mais plus bruyants que d'habitude. Un grand groupe mixte, environ quatre filles et cinq garçons, se forme et se déforme près des vitres jusqu'à ce qu'il ne reste qu'une ligne de garçons.

Plus qu'un effet de délitement du groupe, c'est le mouvement dans l'espace et le marquage de celui-ci que je crois avoir essayé de décrire ici.

### 2.1.6) Des corps en mouvement, à la rencontre de l'autre : synthèse des observations

Il apparaît à présent nécessaire de recouper et de croiser ces différentes observations pour en faire émerger quelques constantes. Je reprendrai ici certains éléments forts des vignettes mais également des observations en filigranes, non nécessairement pointées dans ces reconstructions que sont les récits.

Ce qui me semble prégnant en premier lieu, c'est la présence corporéifiée des adolescents en ces lieux et pendant ces temps qualifiés d'informels. Je formule ainsi cette première remarque : les corps en mouvement cherchent des lieux et des moments où se poser et où (se) déposer.

Ces espaces et ces temps informels, et en particulier les seuils et les parvis, sont l'occasion pour les adolescents de se dire bonjour de mille manières, à longueur de journées. Les garçons se serrent la main, classiquement mais aussi dans des chorégraphies très élaborées et très codifiées : leurs poings se touchent, puis leurs paumes se frottent, leurs bras décrivent des courbes, leurs doigts se croisent... Les filles, elles, s'embrassent plus volontiers et peuvent même fréquemment se donner l'accolade voir même enfouir leur visage dans le cou de l'autre, à la manière du réflexe de foussement du tout-petit. Entre filles et garçons, les choses se complexifient : tantôt ils se font la bise, tantôt ils se serrent la main, tantôt ils se toisent sans oser se toucher, tantôt ils se bousculent pour bientôt s'enlacer. Il est aussi fréquent de les voir bavarder, parfois en marchant, après s'être longuement salués, ce qui confère, pendant les récréations, une impression de flux à la fois imperceptible et permanent.

Parler, se parler, est d'ailleurs l'activité qu'ils disent faire le plus volontiers pendant leur temps libre et que j'ai effectivement observée. Ils contribuent ainsi à faire vivre une culture qui leur est propre dans la forme et le fond de leurs échanges. Tout en parlant, ils s'emploient donc souvent à se toucher, du regard d'abord, de manière plus ou moins brusque ou tendre ensuite, mais toujours ils cherchent le contact avec le corps de l'autre, dans une forme d'adresse faite à l'autre par le corps.

Les espaces et les temps informels permettent donc d'accueillir leurs corps et leurs corporéités. Ils s'y déplacent de manière plus ou moins construite, parfois proche de l'errance. Les antiques philosophes grecs nommés péripatéticiens ne faisaient pas autre

chose. L'errance, si elle peut être dépersonnalisante, peut aussi être l'occasion de rêveries et de rencontres avec l'altérité (Anne-Marie Rajon, 1996 : p. 148).

Mais enfin s'ils pérégrinent souvent, dans l'informel, ils agissent aussi. Ils travaillent, lisent, dansent, courent, bougent, ou se reposent, parfois jusqu'à l'endormissement.

Avant d'avancer plus dans l'analyse et de dérouler les fils que je viens de tirer, et dans l'objectif de suivre le parcours de recherche qui fut le mien, il faut à présent entendre ce que les adolescents ont eu à dire des espaces et des temps informels dans lesquels ils évoluent, se parlent, se touchent, se construisent et s'inventent comme sujets.

Après plusieurs mois d'observation, j'ai en effet perçu la nécessité d'aller plus loin, c'est-à-dire d'aller à la rencontre des adolescents et d'entendre leurs discours, mais aussi leurs réactions à mes propres représentations.

C'est ainsi que j'ai envisagé d'animer des groupes paroles puis des ateliers à médiations, dont je vais détailler la méthodologie et les contenus, de la même manière dont je viens de procéder pour les observations.



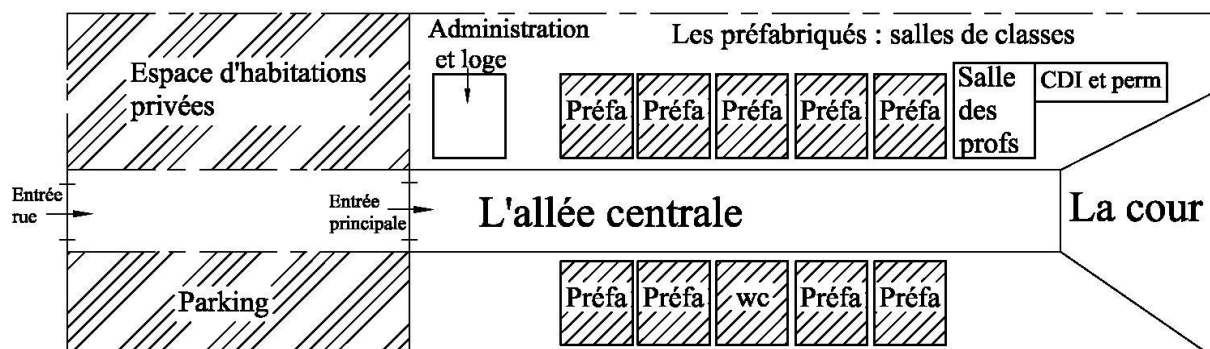
## 2.2) Les groupes de parole

*« Un groupe est une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus. Tant que cette enveloppe n'est pas constituée, il peut se trouver un agrégat humain, il n'y a pas de groupe. »*

Didier Anzieu (1984, p.1)

Les groupes de parole, tels que je les ai pratiqués dans un collège de Seine-Saint-Denis, soit deux séries de quatre séances avec une classe de 4<sup>ème</sup> et une classe de 3<sup>ème</sup>, ont servi de base exploratoire aux groupes à médiations, également proposés dans ce même établissement, qui a donc accueilli par la suite deux ateliers de recherche, qui sont des dispositifs originaux que j'ai imaginés et conduits dans le cadre de cette thèse et que je développerai au chapitre suivant. C'est en ce que ces premiers échanges en groupes avec les adolescents m'ont conduite à inaugurer de nouvelles modalités de rencontres, que je souhaite ici les aborder.

Le collège, dont il est question, est situé à l'orée d'une zone pavillonnaire, en bordure de l'autoroute et proche d'un îlot d'immeubles, que l'on nomme habituellement « cité ». Classé zone prioritaire, cet établissement n'en est pas moins d'une grande précarité. Détruit par les flammes, il y a plus de sept ans maintenant, il n'a, à ce jour, pas encore fait l'objet d'une reconstruction mais seulement d'un aménagement. Concrètement, le collège se compose exclusivement de préfabriqués de plain pieds qui accueillent les élèves et les professionnels, de la salle de classe à la salle des professeurs en passant par la vie scolaire et l'administration. La cantine et le gymnase se trouvent à plusieurs minutes de marche et sont partagés avec d'autres structures. Je reviendrai en détail sur l'organisation spatiale de cet établissement dont voici pour le moment un simple schéma :



### 2.2.1) Vers une parole singulière à plusieurs

Ces groupes de parole, exploratoires dans le cadre de cette recherche, se sont inscrits dans l'immédiate suite d'un programme de recherche plus vaste mené par Laurence Gavarini<sup>16</sup>. Après des observations en collèges et lycées, des groupes de parole avaient été pensés par elle sur un modèle bien spécifique : « pour nous, il s'est agi d'instituer un temps et un lieu de la parole adolescente dans l'institution scolaire, un lieu d'adresse, un lieu transférentiel, (...), où les adolescents et adolescentes puissent (se) parler en tant que Sujets, parler à des adultes qui ne soient pas les figures tutélaires parentales ou enseignantes » écrit-elle, dans un article où elle relate l'historique de cette démarche (Gavarini 2009). Ces groupes initiaux se sont déroulés entre 2006 et 2007, dans plusieurs établissements, dont ce collège. C'est à sa suite qu'Ilaria Pirone et moi-même, toutes deux doctorantes, avons animé ensemble plusieurs séries de groupes auprès de 3<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup>, en nous inspirant de ce modèle, et qui se sont déroulés à cheval sur deux années scolaires, entre 2008 et 2009. Je reprendrai ici uniquement les éléments relatifs à mes propres questions de recherche et permettant d'introduire les groupes à médiations qui ont suivi.

J'avais dans le passé été animatrice d'ateliers thérapeutiques auprès d'adultes. J'avais également travaillé auprès d'adolescents, en tant que surveillante (assistante d'éducation) et en tant que psychologue. Pourtant, animer de tels groupes, à l'intérieur d'un établissement scolaire, fut une expérience tout à fait nouvelle, avec son lot de surprises, de chocs et de jubilations. Animer -donner la vie en latin- c'est créer la situation de la rencontre. Dans le cas présent, nous avons face à nous des adolescents appartenant le plus souvent à la même classe, c'est-à-dire à un groupe né de la concertation d'une équipe éducative et qui pourtant parvient le plus souvent à s'inventer, trouver-crée pourrait-on dire avec Winnicott (1971), une identité singulière. Une des classes en question, une 4<sup>ème</sup>, était, en outre, considérée d'année en année comme une classe de relégation. Se constituer comme groupe-classe semblait alors comprendre pour eux, à la fois un processus identificatoire fort et un insoutenable renoncement. Nous avons d'abord rencontré ces adolescents dans une configuration de grand groupe ou groupe-classe d'une vingtaine de jeunes gens. Ce n'est que dans un second temps que nous les avons réunis en petits

---

<sup>16</sup> CoPsyEnfant, ANR, 2005-2008

groupes de quatre ou cinq. C'est essentiellement cette première rencontre, en grand groupe, que je vais aborder.

En nous rendant auprès de ces adolescents, c'est le brouhaha, ce bruit de voix confus et tumultueux, que nous rencontrâmes, à l'instar sans doute des enseignants. C'est en tout cas lui qui me frappa en premier lieu.

J'associai cette atmosphère bruyante (à laquelle j'avais déjà été sensible à l'occasion d'un travail de retranscription, Maurin, 2009) et l'impossible reconnaissance des voix, qui perturbait, complexifiait et engluait mon travail d'animation à une impossible individuation. Le brouhaha était donc pour moi symptomatique de cette impossible individuation. Cela pourrait également être rapproché de ce que Lapassade (1993, p.23) nommait chahut endémique et qui était pour lui «une forme de désordre dont la caractéristique principale est d'empêcher, de manière quasi permanente, la communication dans la classe. C'est un mal chronique et relativement indifférencié ; il attaque et ronge en permanence les dispositifs institutionnels ainsi que les capacités de résistance et de travail des enseignants », tout comme celle de l'animatrice que j'étais. C'est enfin la lecture des travaux d'Edith Lecourt (in Anzieu 1987 et in Chouvier 2002) et particulièrement sa théorisation de trois phénomènes sonores du groupe (2002) : le bruissement ; l'ambiance sonore et le brouillage sonore, qui a soutenu l'analyse de cette expérience d'animation de groupes de parole.

J'ai d'abord comparé ce bruit de fond à un bain de paroles qui lierait les élèves les uns aux autres en les maintenant ainsi dans l'indivision d'un groupe qui fait corps. Le bain de parole est quelque chose qu'on évoque parfois en musicothérapie et en hydrothérapie, particulièrement avec les autistes ou les grands psychotiques. Il évoque l'enveloppe sonore, celle du prénatal, mais aussi celle du porte-parole chez Aulagnier (1975), qui porte par la parole et qui porte la parole.

Il me semble en outre pertinent de lire ce brouhaha à la lumière du premier phénomène décrit par Lecourt : le « bruissement de groupe » qui est une première enveloppe sonore correspondant à une forme de « réceptacle des productions sonores du groupe » et qui serait donc de l'ordre du trans-subjectif, tout en permettant un marquage spatial du groupe, une territorialisation de sa présence par l'émergence bruyante de l'existence d'une co-présence, inhérente à son existence en tant que groupe. Ce phénomène aurait pour objectif, et pour conséquence, la création d'un sentiment interne d'appartenance et le signalement

vers l'extérieur de cette identité groupale. Ainsi ces jeunes gens, appartenant à un groupe classe artificiellement construit et stigmatisant, opéraient avec nous, par ce bruissement qu'ils nous faisaient entendre, l'invention d'un groupe plus authentique capable de s'unir pour faire face à l'étrangéité de notre présence et de notre demande.

Une autre représentation m'apparut alors: la place qu'ils m'ont accordée, dans le transfert, celle de « la psy », sans que je ne me sois jamais présentée ainsi, mais aussi celle de la personne qu'ils n'attendaient pas et dont ils ne comprenaient pas la venue, m'a permis de lier ce bruit au silence. Silence du sujet qui se masque, à l'autre et à lui-même, par un bruit qui couvre tout, y compris sa gêne de parler de soi, et peut-être plus encore sa gêne d'entendre l'autre parler de lui-même, mais aussi sa gêne d'être écouté plus qu'entendu. Bruit-silence, silence bruyant donc, bruit silencieux aussi. Cette impression est à rapprocher de ce que Lecourt décrit comme « brouillage sonore », qu'elle envisage comme « une attaque du niveau de communication (...) une attaque du sens », en même temps que comme « un lien archaïque, acoustique, non verbal » que l'on pourrait entendre comme une tentative de résistance du groupe par le groupe.

Lors de ma première séance en tant qu'animatrice, un vrai silence a pu se faire après que j'aie exprimé ma difficulté face à ce bruit continu et diffus qui ne permettait pas de dire et d'écouter quoique ce soit. Je rendais ainsi perceptible au groupe les effets de son « bruissement » sur moi, à la fois étrangère et fortement impliquée dans l'élaboration de ce lien groupal. C'est ainsi que je crois pouvoir dire aujourd'hui, dans l'après-coup réflexif de l'analyse et de l'écriture, que c'est par la tentative d'apaiser mon propre sentiment de confusion que nous avons pu favoriser le passage du « bruissement sonore » à « l'ambiance sonore ». Après quelques instants de silence, l'écoute des adolescents, pour l'expression de ma difficulté à être là et à les entendre, s'est faite attentive, presque attentionnée.

C'est ensuite seulement, après plus de quinze minutes, qu'une parole audible, à la fois individualisée et partagée, a pu émerger du magma sonore initial. Cette parole arrivait en réponse à une question de la co-animatrice : « comment ça se passe pour vous en ce moment, au collège ? » qui venait relancer la remarque d'une adolescente : « mais qu'est-ce que vous voulez qu'on vous dise ? On ne va pas vous raconter nos vies, on ne vous connaît pas ! ». Plusieurs garçons ont ainsi répondu : « ça va très mal ! ».

C'est alors que j'associai cet état de mal-être à une parole qui m'avait accrochée dans le brouhaha : un jeune homme avait comparé le collège au camp d'Auschwitz et ce « ça va très mal », visiblement fédérateur d'une parole pouvant nous être donnée, avait résonné en moi avec des représentations très intimes des « camps de la mort ».

Comment aller bien dans un établissement comparable à un camp de concentration ? Je m'inquiétai donc de cette comparaison en demandant à la cantonade si tous avaient déjà entendu parler d'Auschwitz et de la seconde guerre mondiale. La réponse, univoque, était sans appel : oui ils savaient et depuis longtemps, depuis le CM2. Un garçon en particulier s'est fait le porte parole du groupe pour décrire le sentiment d'être concentrés, parqués au fond de la cour, et même s'il relativisa bientôt cette comparaison un peu forte à la déportation des juifs, il maintint un rapprochement avec l'organisation architecturale : des préfabriqués alignés, et avec une maltraitance des corps livrés sans protections aux intempéries. L'agitation, cette fois véritablement défensive, reprit de plus belle. Ce que ce garçon semblait vouloir porter pour le groupe ne pouvait pas véritablement se métaboliser, de sorte à être énoncé devant les inconnues que nous étions. Je tentai alors de leur transmettre ce que je percevais de leur difficulté à écouter ce que les uns et les autres pouvaient avoir à dire. L'agitation et l'ambiance sonore ne s'apaisa pas véritablement mais dans un entrelacs il nous fut possible d'entendre une suite descriptive de leur état et de celui de leur collègue, allant de leur sensation de fatigue à leur piètre considération pour ce collègue sans étage ni bâtiment avec des salles délabrées.

Je résumai alors : « finalement tout va mal », ce « tout » venant pointer une identification de ces adolescents au lieu de leur scolarisation et à la précarité-fragilité de celui-ci.

La séance se termina par une reprise, comprenant les prémisses d'un mouvement identificatoire, de cette interprétation sur le thème de : « c'est à l'intérieur du collège que tout va mal, à l'extérieur, ailleurs, c'est mieux ».

Contre toute attente, ils répondirent positivement à notre proposition de revenir les semaines suivantes pour des rencontres en petits groupes. Dans les séances ultérieures, en groupe restreint donc, nous avons petit à petit gagné leur confiance et ils ont pu un peu mieux se parler et nous parler d'eux.

Nous avons donc proposé cette modalité de travail à deux classes (une 4<sup>ème</sup> et une 3<sup>ème</sup>) réputées difficiles, dans ce collège en proie à divers dysfonctionnements. Nous avons décidé de laisser ces filles et ces garçons, âgés de 13 à 15 ans, libres de parler de ce qu'ils voulaient. Nous suivions ainsi le fil de leurs associations en même temps que le nôtre propre. Presque immédiatement, ils évoquèrent longuement les bâtiments précaires, des préfabriqués, dans lesquels ils étaient scolarisés. La grande agitation que ce thème généra signait à la fois, chez ces jeunes gens, la part de souffrance et le défaut de pare-excitation, système décrit par Freud et visant à protéger l'organisme des excitations venues du monde extérieur (1920). Défaut encore accentué du fait que les murs de béton inexistants ne palliaient pas les barrières psychiques encore en construction chez ces adolescents. L'idée de les réunir en groupe restreint était là depuis le début mais devint une nécessité. C'est alors qu'ils se mirent à parler du futur collège, dont la construction était attendue depuis cinq ans, et qu'ils ne verraient pas.

L'année suivante, à l'occasion de groupes suivant une organisation semblable, les mêmes questions surgirent de nouveau. Je leur proposai donc de faire des annotations sur un plan du collège, que j'avais imprimé à leur intention, et de les commenter. Nous eûmes pour résultats l'expression d'un certain nombre de désillusions, de critiques, certaines très fondées, et de demandes, pour ne pas dire de désirs. Parmi elles, revenait la question des espaces que je nomme informels et que les adolescents souhaitent à la fois contenant -des étages, des couloirs, plutôt qu'être aux quatre vents- et ouverts -avec des fenêtres, des préaux, une grande cour- mais aussi circulants -des ascenseurs, des escaliers, des bancs. Ce fut une première étape vers l'utilisation de la médiation, et particulièrement l'image.

Ces premières rencontres avec les adolescents, dans les lieux mêmes qu'ils décrivaient comme générateurs de souffrance, comme marqueurs sociaux, mais aussi comme lieux de vie, où ils se retrouvaient, bavardaient, flirtaient, échangeaient...me poussa à mener un peu plus loin ce projet. J'eus alors l'idée et l'opportunité de réunir des adolescents de 4<sup>ème</sup> autour des plans de ce futur collège. Chacun des quatre groupes y alla de ses suggestions et de ses projections. Pour certains, ce fut l'occasion de parler du passé, celui de l'école mais aussi d'autres collèges, dits normaux, et de l'avenir, et ainsi de se constituer comme sujet, sujet du groupe, qui prenait une autre identité que le groupe classe imposé par l'institution scolaire. J'y reviendrai.

### 2.2.2) Fonctions et fonctionnements de ces groupes de parole

Il apparaît que plusieurs fonctions groupales, notamment décrites par Kaës (pour ne citer qu'une référence : 2007), aient été mobilisées, en particulier lorsque nous étions avec un groupe-classe. Parmi elles, figurent, particulièrement, la polyphonie, la fonction phorique et un système d'alliance sous forme de pacte. Ces fonctions ne peuvent guère être entrevues en dehors du modèle de l'appareil psychique groupal, qui selon Kaës, (2007, p.124), « a été conçu pour penser, avec les énoncés de la psychanalyse, des structures, des lieux, des économies et des dynamiques de la psyché à la conjonction de la réalité psychique du sujet et de celle du groupe ». Ce modèle complexe est à l'articulation, par la voie du co-étayage, des modèles psychiques subjectifs et groupaux. C'est à ce modèle que je me référerai ici parce qu'il présente l'intérêt de dégager les formations et processus psychiques « mobilisés et travaillés chez le sujet, dans le groupe, dans les liens intersubjectifs et dans le groupe en tant que tel ». Il permet en outre de considérer le groupe comme un appareil de transformation de la réalité psychique de ses membres. Ce processus de transformation est lié au processus associatif lui-même pris dans la dynamique et l'économie des transferts « qui se déploient dans l'espace groupal ». Dans le groupe, il y a nouage entre deux chaînes associatives : singulière et groupale. C'est le travail du préconscient, comme formation intermédiaire, associé au travail de l'intersubjectivité, qui permet de comprendre la polyphonie comme une transformation, par assemblage, des énoncés associatifs. Les représentations émergent dans le groupe sous forme de contenus affectifs, mais aussi de sensations, de fantasmes, de mythes, qui circulent entre les psychés -et de psyché à psyché- des membres du groupe.

Kaës emprunte à Bakhtine le concept de polyphonie, mais je propose ici de nous référer plus simplement au chant polyphonique. Dans le chant polyphonique, c'est l'assemblage des différentes tonalités de voix qui permet de créer l'accord, et de faire du groupe de chanteurs un instrument de musique à part entière, capable de produire des sons différents de ceux de chaque membre du groupe. C'est encore le frottement, entre les notes produites par les voix de chacun, qui produira, parfois, une légère dissonance, ou au contraire un unisson, conférant à l'ensemble sa force et son émotion.

Dans ces groupes d'adolescents, la polyphonie s'est traduite par un brouhaha, finalement plus organisé qu'il n'en avait l'air à première vue, tout comme dans l'informel une certaine polyphonie règne sur l'agencement des corps et des voix, dans l'espace-temps institutionnel. Ce brouhaha, je le rapproche effectivement de l'informe, duquel une forme émerge peu à peu et parfois à partir d'une voix qui se détache de l'ensemble (un soliste dirait-on), pour endosser le rôle de porte-parole, mais aussi d'intermédiaire, de *go-between*, c'est-à-dire un médiateur entre le groupe et le hors-groupe, par exemple ou entre le groupe et l'animateur. C'est la fonction phorique. Cette fonction, si on l'a voit nettement représentée dans certains groupes, a du mal à se mettre en place dans d'autre. Son absence peut exprimer la difficulté de symbolisation propre au groupe, car la fonction phorique est d'une part une fonction contenant et d'autre part une fonction transformante, symbolisante.

Cependant, son trop de présence peut aussi devenir persécutant pour le groupe. Ainsi lorsque cet adolescent insiste sur la comparaison entre les camps de concentration et le collège, il semble outrepasser son mandat, et le groupe réagit alors par un brouillage de ses propos. Ce brouillage pourrait être le fruit d'un pacte, d'un contrat, ou encore, ainsi que le propose Kaës, d'une alliance inconsciente groupale, qui structure le lien intersubjectif autour de certains fantasmes organisateurs. C'est le pacte des frères contre le père de la horde (Freud, 1913, 1939). C'est aussi le contrat narcissique (Aulagnier, 1975), qui unit les membres du groupe dans la mission qu'ils ont reçue et qu'ils se sont donnée de préserver leur existence et de se conformer à une mythologie fondatrice. Avec Kaës, nous pouvons convenir que si le contrat est structurant, le pacte peut se révéler aliénant. Dans le cas de ces groupes d'adolescents, le pacte renvoie à la représentation que l'institution a construite d'une classe poubelle et au collage identificatoire de ces adolescents à ce signifiant et à la question fondamentale qu'ils posent : est-ce nous ou ce que l'institution fait de nous, ou encore ce dans quoi l'institution nous enferme qui est un détrit ?

Pour conclure, je voudrais insister sur le fait que c'est lorsque je fus à même d'aller au-delà de cette première sensation d'être face à un groupe-corps-bruyant, que je parvins enfin à écouter les sujets de ce groupe.

C'est alors que j'imaginai, avec eux, des rencontres plus médiatisées autour de mon objet de recherche. C'est notamment après l'introduction d'une médiation, d'un élément séparateur mais fédérateur, tel que les « photos d'ados », qui fut aussi le titre donné à l'un



de ces ateliers, que ce brouhaha trouva à s'apaiser, tout du moins dans la perception que j'en avais et dans ma capacité à « faire avec ».

C'est donc par l'élaboration de mes affects, mais aussi par un parcours de recherche co-construit avec les adolescents, que je franchis le cap d'une identification massive à ces jeunes gens, qui m'empêchait de penser ce qu'ils semblaient pourtant ne pas cesser exprimer : leurs efforts pour entrer dans un processus adolescent et pour se construire subjectivement dans l'intersubjectivité.

### 2.3) Les groupes à médiations

*« Nous vivons, certes, nous respirons, certes ; nous marchons, nous ouvrons des portes, nous descendons des escaliers, nous nous asseyons à une table pour manger, nous nous couchons dans un lit pour dormir. Comment ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Décrivez votre rue. Décrivez-en une autre. Comparez. »*

Georges Perec (1989, p.12-13)

Ces groupes, dits à médiation, ont pris la forme de deux ateliers intitulés « collègue idéal » et « photos d'ados ». Ils sont le fruit d'une co-construction et sont donc des dispositifs doublement originaux. D'une part, le cadre mis en place a été l'objet d'une réflexion théorique et clinique en amont, menant à la proposition d'un protocole spécifique. D'autre part, ce cadre a fait l'objet d'élaborations *in vivo*, dès lors qu'il a été soumis aux transformations (Bion, 1965), aux apports et aux appropriations des adolescents participants. Des événements, au sens d'imprévus avec lesquels il faut faire et qui deviennent producteurs de sens, ont ainsi pu donner lieu à des modifications du protocole (séances supplémentaires, temporalités modifiées, idées nouvelles mises en applications immédiatement etc.) sans pour autant que le cadre ne soit attaqué, mais bien plutôt suffisamment intériorisé, par les animateurs mais aussi par les participants, pour être rendu plus malléable et plus propice à la création qu'à la répétition.

Ces ateliers représentent en outre le corpus le plus heuristique de la recherche. Cependant, ils m'apparaissent également comme le corpus le plus difficile à reconstruire et à transcrire.

Ainsi que je l'évoquais déjà pour les observations, la forme actuelle de ce travail, tel qu'il est ici présenté au lecteur, est une construction, ou plutôt une reconstruction, issue d'une co-construction. Ce terme freudien de construction (Freud, 1937) fut d'abord destiné à qualifier une certaine technicité de l'analyste, qui comme l'archéologue reconstruit le passé à l'aide de fragments épars trouvés dans le présent. Cela désigne également l'accompagnement dans la remémoration, effectuée par l'analysé, à partir des propositions et des interprétations de l'analyste. La construction faite par celui-ci entraîne alors, à sa suite, d'autres constructions émanant directement de l'analysé, jusqu'à ce que la bâtisse des souvenirs soit entièrement refondée par les efforts conjoints des deux bâtisseurs que sont l'analyste et l'analysé.

Ici, ce que j'appelle co-construction est la mise en commun des forces créatives des chercheurs-animateurs et des adolescents-participants, qui ont fait tenir ensemble le cadre susceptible d'accueillir le groupe qu'ils formèrent, les actes et les dires qu'ils y déposèrent et l'histoire commune qu'ils inventèrent. En revanche, ce que j'appelle reconstruction serait alors l'élaboration après-coup et la réappropriation que *je* fais de ces moments partagés. Cette seconde étape, j'en assume seule la responsabilité, tout en étant tenue de rendre justice à tous les sujets ayant pris part au projet, mais encore en m'efforçant de respecter la part d'intimité collective, c'est-à-dire en n'outrepassant pas la confiance dont m'ont créditée les participants de ces groupes : adolescents comme co-animateurs.

Pour plus de clarté, il me faut expliciter quelques éléments relatifs à la mise en place générale des ateliers « collège idéal » et « photos d'ados ». Ces deux dispositifs reposent sur les principes du mécanisme de projection, initialement décrit par Freud dans le Manuscrit H (1895), comme « un mécanisme psychique très courant », associé à la notion de déplacement, dont on retrouve le sens dans l'étymologie latine de *projectio* « action de jeter en avant ». C'est un fait psychique normal qui permet, « toutes les fois que se produit une transformation intérieure », de pouvoir « l'attribuer soit à une cause intérieure, soit à une cause extérieure ». En somme, et c'est ce que nous retiendrons, ce que l'on dit de ce que l'on perçoit au dehors, parle aussi de ce que l'on ressent, et de ce que l'on vit, au-dedans.

Ce postulat est celui des méthodes cliniques projectives soutenues actuellement par des chercheurs tels que Catherine Chabert (1998) mais aussi celui des méthodes dites à médiation qui sont « avant tout un espace d'expérience et un processus transformationnel » devant permettre le chemin allant « de l'image au symbole », ainsi que les décrit Claudine Vacheret (2002).

J'ai repris à mon compte un certain nombre de ces concepts pour imaginer ces deux ateliers. Les plans du futur collège et les photos des lieux de vie des adolescents ont été l'occasion de projections mais surtout des prétextes ou plutôt des préalables aux discours, aux récits et aux dialogues.

Des autorisations parentales ont été demandées pour les ateliers photos. L'atelier « collège idéal » a, lui, été organisé en accord avec l'équipe pédagogique et n'a donc pas fait l'objet d'autorisation des parents mais d'une convention avec l'établissement.

Chaque groupe a été entièrement, ou partiellement, co-animé : j'ai été accompagnée par trois chercheurs, également doctorants, et par un enseignant.<sup>17</sup>

Comme pour les observations et pour plus de lisibilité, les vignettes seront transcrites de sorte à être différenciées des commentaires les précédant ou leur faisant suite.

### 2.3.1) « Mon collègue idéal »

Un premier dispositif imaginé spécifiquement pour cette recherche, « Collège idéal », a réuni plusieurs adolescents autour des plans de réhabilitation de leur collège, afin qu'ils en deviennent les commentateurs-analystes. Ce qui motiva ce choix, c'est que ces ateliers ont été menés dans un établissement dont l'architecture peut aisément être qualifiée de précaire en ce qu'elle relève d'un « provisoire qui dure ». Aussi, ce que nous avons pu observer des espaces et des temps informels dans d'autres établissements « classiques », au moins sur ce point, était tout à fait différent dans ce lieu. C'est donc à partir du manque que certains éléments d'analyse ont été mis au jour.

L'organisation spatiale en enfilade de préfabriqués, comme jetés de part et d'autre d'une allée centrale et débouchant sur un espace plus vaste encadré de grillages donnant sur un parc avoisinant, ne favorise pas l'informalité des entre-deux habituellement reconnus dans les points de passage que sont les seuils, les couloirs et les cages d'escaliers. C'est l'absence d'un certain informel spatial, ou du moins la non-immédiateté de son accessibilité, puisque l'aspect « à ciel ouvert » ne favorise pas d'emblé l'impression de contenance, qui me permettra de questionner le rôle fondamental des espaces-temps informels au cœur des institutions scolaires.

L'idée de cet atelier a émergé après trois années de recherche dans ce même établissement<sup>18</sup>. Nous, c'est-à-dire moi-même accompagnée d'une co-animatrice<sup>19</sup>, avons décidé de solliciter une classe autour du thème « le collègue idéal ».

Cette thématique, outre l'évidente résonance avec mon propos, a pris sa source dans une sollicitation de la principale de l'établissement. Après que je lui ai confié mon intérêt pour

---

<sup>17</sup> Je remercie donc Ilaria Pirone, François Le Clère, Viviani Huerta Do Carmo et l'enseignant de technologie du collège, dont je préservai l'anonymat.

<sup>18</sup> D'une part, la recherche « Copsy-enfant » La construction de l'identité aujourd'hui. Construction psychique et psychopathologie de l'enfant dans les nouveaux liens familiaux et sociaux, direction scientifique Serge Lesourd et Laurence Gavarini, Appel Blanc 2005-2008, Agence Nationale de la Recherche, Voir Gavarini, 2009, et d'autre part les groupes de parole exploratoires décrits précédemment.

<sup>19</sup> Je remercie ici Viviani Do Carmo Hureta.

l'impact possible de l'architecture sur le climat général de l'institution, elle me transmet des « rédactions » d'élèves, sur le thème « je décris mon collègue et mon collègue idéal », qu'elle avait fait faire pendant des heures de colles, à mon intention.

Ce matériel, ne sera pas exploité au cours de cette thèse, puisque je n'ai aucune information précise quant aux conditions de sa production et que je ne dispose que de cinq documents.

Cependant, les discussions engagées à ce propos avec la principale me permirent de lui suggérer d'utiliser le plan du futur collège, affiché dans une petite salle assez propice à organiser un groupe de parole, comme prétexte à échanger avec les adolescents autour de ces questions. Après quelques hésitations, elle me demanda si je me sentais apte à proposer cet atelier à la classe de 4<sup>ème</sup> réputée la plus difficile du collège et si je jugeais cela judicieux.

Il s'agissait d'une classe de relégation, composée, d'année en année, des élèves les plus en difficulté, tant sur le plan des apprentissages que sur le plan comportemental et auprès de laquelle se succédaient depuis trois ans des équipes de recherche. Cette principale, nouvellement nommée, souhaitait explicitement voir se dissoudre le nœud institutionnel que représentait ce groupe-classe, en répartissant les élèves « en difficulté » dans toutes les 4<sup>ème</sup> plutôt que de les concentrer en un seul groupe, rapidement stigmatisé et stigmatisant, devenant l'objet -mauvais- de nombreux fantasmes de la part des équipes et des élèves eux-mêmes.

J'acceptai, à condition d'être mise en relation avec le professeur principal. Il me semblait nécessaire de faire alliance avec l'équipe éducative, déjà très mise à mal par les difficiles relations avec les élèves mais aussi avec la direction.

Le professeur d'arts plastiques se montra enthousiaste et réussit à convaincre le professeur de français de laisser des petits groupes de quatre à cinq élèves s'absenter successivement de son cours, durant quatre semaines, pour venir en atelier.

*2 mars 2009*

Or<sup>20</sup>, le premier lundi nous eûmes la surprise d'avoir à prendre en charge la classe entière, puisque le professeur de français était en voyage avec une autre classe. Nous n'avions pas été prévenues et cela faisait donc

---

<sup>20</sup> Comme précédemment j'utiliserai une police différente pour marquer les notes de terrain.

« événement » en modifiant dès le départ le cadre que nous envisagions de tenir. Soucieuses de ne pas entrer dans une éventuelle discorde, pouvant mettre en péril le projet, nous nous adaptâmes en acceptant de prendre les choses comme elles venaient, en l'occurrence vingt élèves très agités.

Toutes les séances ont été enregistrées, puis retranscrites selon une méthode clinique<sup>21</sup>. C'est donc de mes souvenirs, de mes notes et de ces transcriptions, que sont issues les éléments composant ce récit clinique.

Lors de cette première rencontre, ces adolescents, élèves de la 4<sup>ème</sup>, nous ont incitées à faire un historique de notre démarche de recherche dans ce collège. Ils se sont montrés très soucieux de l'intérêt que nous leur portions et particulièrement surpris, et un peu flattés aussi, que nous ayons déjà rencontré leurs prédécesseurs et que nous voulions à présent les solliciter eux.

Ils demandèrent, dès la première minute: « vous venez nous voir parce qu'on est une classe sensible ? » dit l'un, « dans une zone sensible » ajoute l'autre, avant que j'affirme « parce que vous êtes sensibles, avec des émotions et des idées ». Ainsi se décrivent-ils, presque d'une seule voix mêlée: « on bouge trop, on ne travaille pas, on est des singes, des comiques... », avant de poser de nouveau la question qui les taraude « pourquoi vous nous avez choisis nous? »

Je n'ai pas émis d'hypothèse particulière quant aux catégories sociales des élèves et encore moins quant à leurs difficultés d'apprentissage. Malgré ma sensibilité à ces questions et l'impossibilité de faire l'impasse sur les corrélations entre classe sociale et classe d'âge et/ou entre classe d'âge et normes d'apprentissages scolaires, je me suis focalisée sur ce que ces jeunes avaient à dire de leur environnement plutôt que sur ce que l'environnement pouvait avoir à dire d'eux. Nonobstant ce parti pris, et considérant que ma recherche s'inscrit dans des établissements aux populations assez hétérogènes (classe populaire et classe moyenne, issues ou non de l'immigration, en difficulté scolaire ou non), situés en périphérie d'une grande ville, je considère que le « biais sociologique » ne doit pas remettre en question la pertinence des analyses cliniques. Aussi les ai-je choisis eux parce que leur parole a pour moi la même valeur que n'importe quelle autre. Si ma

---

<sup>21</sup> Voir Maurin, 2009a.

démarche semble plus militante que scientifique, il faut également y voir la réflexion clinique et institutionnelle sous-jacente : ces adolescents, catégorisés par d'autres comme pris dans des difficultés sociales, comportementales et cognitives, ne sont-ils pas le reflet de ce que serait un paradigme adolescent ? En outre, les dysfonctionnements de cet établissement, principalement sa précarité architecturale, deviennent l'occasion de questionner en profondeur ce qui est nécessaire et suffisant à une certaine qualité de vie institutionnelle.

Les adolescents montèrent très vite au créneau et se saisirent immédiatement du thème annoncé dès la première minute « j'aurais voulu qu'on parle des lieux où vivent les adolescents (...) qu'on parle de votre collègue ». La réponse ne tarda pas à se faire entendre et elle ne nous surprit pas: « il n'y a pas de collègue », « y a pas de couloir, y a pas d'étage, on est dehors, comme dans la rue » s'exclamèrent-ils.

Ce cri, d'alarme mais aussi du cœur, nous y avons déjà été confrontées, les années précédentes dans ce même établissement à l'occasion de groupes de parole dont les thèmes étaient libres. C'est après que les adolescents d'alors nous aient tenu ce discours, entre souffrance, honte et cynisme, que nous prîmes l'initiative de leur donner la parole plus avant sur ce thème.

Nos questions, notre intérêt mais aussi la description d'un collègue auquel ils semblent très identifiés (classe, zone, sujet sensibles se confondent), convoquent les adolescents dans ce qu'ils ont de plus pulsionnel : que veulent ces adultes? Sont-ils comme les autres? Comment se déprendre de cette confusion dans laquelle leurs questions nous plongent ?

Après ces premières minutes, l'ambiance sonore se fait plus vive, à tel point que l'enseignante de la salle d'à côté interviendra, en entrant par la porte du fond et sans un regard pour nous, animatrices, pour réclamer le silence au nom de « ceux qui travaillent ».

Ce premier contact avec cette classe m'apparaît aujourd'hui réellement comme un contact, c'est-à-dire comme l'évaluation commune d'une modalité d'approche mutuelle, d'un « comment-faire-ensemble ». Peut-être est-ce cela que les enseignants venaient actualiser dans leurs actes d'absence ou d'intrusion, ne nous laissant pas d'autre possibilité que le tact pour faire face avant de faire avec. Peut-être qu'avec ces classes « spéciales », qui ne le sont pas tant, il faut en passer par le grand bain groupal, avant de pouvoir

individualiser les membres et permettre qu'une parole subjectivée n'émerge du tout-venant-tout-ensemble.

Par ailleurs, en se mettant à la place des enseignants avec lesquels nous nous efforcions de collaborer, mais encore des adolescents que nous venions solliciter, on peut se demander à quel titre et de quel droit, les intervenantes extérieures que nous étions, ne connaîtraient-elles pas aussi la sensation d'être contraintes par l'institution et d'être confrontées à d'autres et parfois confondues par eux ? Ne fallait-il pas que nous vivions, nous aussi, cette expérience commune aux adultes des institutions scolaires ? Pouvions-nous être dignes de notre statut sans avoir été soumises au rite initiatique d'être chahutées ? Nous n'y coupâmes pas. Nous jouâmes le jeu, une fois de plus. Ne fallait-il pas que nous prouvions notre bonne foi, notre fiabilité et notre loyauté aux adolescents, ainsi qu'aux équipes de professionnels ? Là encore, nous avons plié mais jamais rompu.

Ils testèrent nos objectifs : « vous allez nous vendre à la police ? », « on va devoir vous dire des choses intimes ? », mais aussi nos connaissances sur l'histoire de leur collègue, en même temps qu'ils nous demandaient des comptes sur notre présence. « Votre Université, elle a aussi brûlée ? » demandèrent-ils mi-goguenards mi-curieux. Je rebondis alors sur cette « boutade » pour leur signifier que nous savions que le collège avait été détruit quelques années auparavant par les flammes, et depuis lors constitué de préfabriqués. Les réactions fusèrent et ces préfabriqués furent tantôt qualifiés de « boîtes », de « caravanes » ou de « cabanes » par les adolescents, et définis par eux comme inexistantes ou comparés à des détritiques, de la matière en décomposition « pourrie », ou décomposable « en carton ».

C'est le caractère fragile et délité de ceux-ci qui retient particulièrement l'attention. Ainsi que les groupes de parole, l'avaient déjà laissé entrevoir, le collège en préfabriqué n'est pas un lieu sécurisant mais bien plutôt capable de générer des angoisses d'anéantissement (Little, 1960) liées aux fantasmes d'effondrement, de perméabilité des parois, de toxicité et friabilité des matériaux...

Ainsi, dans la suite de ce moment d'historicisation, évoquèrent-ils ce « morceau de collègue », ce « fragment », en narrant comment les parois leur paraissaient poreuses et les exposaient à tous les dangers. Ils allaient jusqu'à supposer qu'il y avait de l'amiante disséminée dans les plafonds.



C'est aussi la sensation angoissante de l'enfermement qui prévalait dans leurs comparaisons fortes aux « camps de concentration », à la « prison », aux « ghettos »...

Même si il y a une part de discours plaqué sur les banlieues ghettoisées, et sur un établissement délabré, il s'agit d'un lieu vécu comme ne pouvant ni contenir, ni protéger, tout en privant de liberté. C'est l'image d'une peau retournée qui vient à l'esprit, son paradoxe serait d'avoir sa face à vif au dehors, exposante, tandis que sa face imperméable serait au-dedans, étouffante.

Après cette première séance, nous avons formé des groupes de quatre ou cinq adolescents que nous avons retrouvés les semaines suivantes, installés dans la pièce où était affiché le plan -un original- du futur collège dont la reconstruction allait bientôt commencer, et qui était attendue depuis près de cinq ans. Cependant, l'essentiel de ce qu'ils avaient à dire était déjà présent dans cette séance inaugurale, à la manière d'un *incipit*. Voici une synthèse, entrecoupée de commentaires, de ce qui a été dit par les adolescents lors des rencontres en petits groupes autour des plans :

Le collège à venir fut d'abord rejeté dans un futur ne les concernant pas : « quel futur », « on sera même pas là », « nous on sera au lycée », protestaient-ils avant de relater de concert avoir vu les promesses des adultes s'évanouir d'année en année : « en 6<sup>ème</sup> on nous a dit : quand vous serez en 3<sup>ème</sup>, il y aura le nouveau collège et là on est déjà en 4<sup>ème</sup> ». Certains affirmaient même que leurs enfants ne verraient pas ce collège « futuriste ».

Ce vocable signifiant semble être utilisé à la fois dans le sens de « moderne », ainsi que le laisse présager les plans, mais aussi dans le sens de « non réaliste », en ce qu'il leur apparaît, d'une part comme temporellement et spatialement abstrait, et donc psychiquement voué à l'unique imaginaire, et d'autre part comme leur étant non destiné. Outre les espoirs déçus, c'est plus encore dans l'assurance d'y trouver leur place que subsiste le doute.

Pour exemple, le corps de bâtiment ayant éveillé le plus de curiosité et généré le plus de discussions, à l'occasion des petits groupes et face au plan du futur collège, est sans conteste l'internat. Tous le remarquèrent et s'interrogèrent longuement : « qui va habiter ici », « et ils auront le droit de sortir

le soir ? », « est-ce qu'ils auront la télé dans les chambres ? », « est-ce qu'on partagera la cour, la cantine avec eux ? »...

Cet internat est destiné à accueillir des élèves d'autres départements qui seront scolarisés dans une section à part, fortement valorisée et valorisante, dite de sport-études.

En outre, ce qui a été énoncé par tous les groupes, y compris les adolescents rencontrés les années précédentes, c'est l'absence d'étage dans le présent collège et le vif souhait, voir le besoin, qu'il y en ait dans le futur collège ainsi que dans le lycée qui devra les accueillir dans les années à venir.

C'est avec Bachelard (1957) et sa « topo analyse », qu'il est possible de comprendre ces explicitations comme relevant d'une représentation de la « maison-collège » prise dans sa verticalité et dans sa centralité, représentation propre à tout espace habité. C'est autant « le rêve de l'escalier » qui mène de la cave -lieu du secret- au grenier - lieu du souvenir- en passant par la chambre et le séjour -lieux de vie-, que le « rêve de hutte » qui protège le moi, qui sont convoqués pour penser l'école comme un espace habitable.

C'est encore peut-être la référence aux « spaciogrammes », décrits par Benghozi (2006, p.7) comme « la projection sous la forme d'une représentation picturale (...), de l'espace vécu, habité », qui « permet de figurer (...) une projection inconsciente de l'espace psychique individuel et familial » et j'ajoute, pour ces adolescents-élèves d'un établissement en souffrance, de (se) représenter l'espace institutionnel et transitionnel.

Ces étages tant désirés, parce qu'ils « font moins pauvres » mais aussi parce qu'ils seront distributeurs d'espace, devront être desservis par des escaliers et des ascenseurs menant dans des couloirs, avec fenêtres, donnant accès à de vastes salles aux usages bien spécifiés : une pour la musique, l'autre pour le dessin etc.

Enfin, ce qu'ils redoutent par-dessus tout, c'est que ce qui leur est aujourd'hui presque impossible, à savoir : rester « tranquilles » dans les couloirs pour « parler ensemble », « se raconter », « discuter », « blaguer », « jouer à se bagarrer un peu », leur soit finalement interdit. Ils ajoutent que « ce qu'ils -les adultes- appellent les couloirs, sont en réalité des allées, des rues », dans lesquelles « on est dehors ». Ils expriment clairement le fait de n'être pas suffisamment protégés, contenus, par ce collège sans murs, aux quatre vents. Il n'y a pas d'entre-deux où séjourner parce qu'« on est direct' dehors! », pas de

murs qui protègent parce que ceux des préfabriqués sont « en carton » et que « le préau c'est un toit en tôle et quatre poteaux » disent-ils...

Ce qui devient alors prégnant, face aux plans du collège à construire, c'est la crainte d'en être privés, une fois le collège rendu plus protecteur et chaleureux, comme ils imaginent pouvoir l'être celui à venir et comme ils décrivent les autres collèges qu'ils ont fréquentés. C'est leur angoisse de n'y point trouver de place qui fait jour : soit parce qu'ils seront déjà loin, soit parce que d'autres la leur prendront, soit encore parce que les adultes le leur interdiront.

Aussi affirment-ils : « c'est sûr il y aura plus d'autorité », « on n'aura pas le droit de rester dans les couloirs, ils nous feront descendre », comme rétrogradés dans un rez-de-chaussée mal contenant auquel ils sont comme destinés.

C'est évidemment la symbolique de l'ascension, développementale, psychique ou sociale, qui apparaît aux nouages de ces escaliers manquants et désirés, et de la crainte d'en être à jamais privés; comme si le préfabriqué symbolisait la condition même de ces jeunes, prédéfinis par une institution, c'est-à-dire par une société, qui les promet à un avenir certain plutôt que de leur promettre un certain avenir.

Cette configuration spatiale, ne semble pas totalement anéantir les relations entre pairs qui disent malgré tout se retrouver « là où il y a de l'herbe », « entre les deux blocs, là où il y a un banc », « en permanence » pour « se raconter », « pour faire des petits groupes ». En revanche, les relations avec la génération adulte semblent en pâtir. Les adultes de l'établissement ne s'attardent guère dans les allées et leur préfèrent la « salle des profs » interdite aux élèves qui la décrivent d'ailleurs comme un lieu à part. Ils y perçoivent alors une forme d'injustice, « ils ont chaud là-bas, y a des canapés et du café. Même des gâteaux ! ». « Alors que nous on gèle dehors ! ».

C'est tout le processus identificatoire qui en connaît les conséquences : les préfabriqués deviennent des supports identificatoires négatifs. Cet état de fait, on le comprend, est inacceptable pour ces jeunes.

Ainsi, alors que nous étions des « intervenants extérieurs », ils nous adressent ces mots très forts : « Regardez autour de vous, il n'y a que du gris, du pâle, c'est mort ici ! ». Et nous de leur répondre : « Je regarde, et ce que je vois c'est vous, et vous n'êtes ni pâles ni morts mais bien vivants et pleins de couleurs! » Alors ils s'écrièrent « Ha oui Madame, y a que nous qui sommes bien ici! ».

Ce dernier point de dialogue me conduit à penser que ces quelques séances d'atelier ont fourni un étau, certes provisoire, à un processus identificatoire positif. En effet, ces jeunes gens ont su se saisir de ce que nous leur avons proposé : un temps de parole. Ils se sont exprimés librement sur le mode de « la variation autour d'un même thème ». Notre souci premier fut d'être suffisamment à l'écoute de leurs dires et de leurs maux, pour que cette rencontre puisse être qualifiée, dans l'après coup, de transitionnelle, c'est-à-dire qu'elle fût intersubjective au sens plein.

La transitionnalité, au sens de Winnicott (1971), fait défaut auprès de ces jeunes ; ce « moment atelier », enclavé d'un « moment adolescent » à l'intérieur du « moment école », fut une tentative de remédier à cet état de fait marqué par la précarité architecturale et par les conséquences de celle-ci sur les liens qui peinent à se tisser entre les habitants de ces lieux. Lieux qui pour devenir des espaces doivent être « pratiqués », ainsi que le postule Certeau (1980), et qui sont effectivement habités par les adolescents alors que les adultes ne font qu'y passer. C'est en cela peut-être qu'ils seraient pour certains des non-lieux, au sens d'Augé (1992), alors qu'ils sont des lieux pour d'autres. C'est d'ailleurs à cette condition seulement qu'ils deviennent habitables par les adolescents, c'est-à-dire praticables par eux selon leur propre mode d'habiter.

Ce serait encore la capacité d'être seul en présence de l'autre, l'adulte mais aussi l'autre sexe ou encore le groupe, qui selon Winnicott (1958/1969) est une expérience paradoxale fondamentale à la constitution de l'identité subjective, qui trouverait à s'y construire. L'informel est en effet, dans l'entre des institutions, le seul espace-temps où l'attention peut être flottante, où le corps peut se relâcher, où il est permis de jouer et de vagabonder, où il est possible de penser pour soi-même et non sur demande.

### 2.3.2) « Photos d'ados »

Passons à présent au deuxième type d'ateliers -ou groupes à médiation-, intitulés « photos d'ados » et utilisant la photographie comme objet médiateur.

La photographie, acte et objet de création, est en soi productrice de sens mais peut également constituer un support à la construction d'un sens nouveau, par le discours sur les représentations véhiculées par les images, et favorisant ainsi l'accès à une posture réflexive. Aussi, c'est en s'inspirant de la technique du photolangage<sup>22</sup> que cet atelier a été pensé autour de plusieurs séquences groupales comprenant essentiellement trois temps, à la fois successifs et intriqués : l'élaboration autour du thème des lieux de vie, la production photographique, la discussion réflexive.

Je proposai donc de réunir des groupes d'adolescents photographes pour les accompagner dans une démarche critique, par le biais du dialogue avec le groupe. Je leur offris également la possibilité de réaliser une exposition, ouverte aux personnes de leur choix, pour marquer la fin du travail commun.

Ce dispositif se déroulait sur huit séances d'une heure à une heure et demie par semaine. Les deux premières étaient réservées à des temps de discussion autour des thématiques des lieux de vie et de la photographie. Les questions de départ, posées aux adolescents, furent : « c'est quoi pour vous un lieu de vie », « où vivez-vous » et « comment photographier cela » ? Ces questions d'apparence simple, mais pourtant très complexes, n'ont pas manqué de faire débat. Enfin, quelques consignes relatives au fonctionnement et à l'usage des appareils photos ainsi qu'au droit à l'image étaient dispensées avant la remise des appareils jetables.

A partir de la troisième séance commençait véritablement le photo-langage : les photographies une fois développées étaient remises à leur auteur, qui les regardait d'abord pour lui seul avant de les faire circuler dans le groupe. La possibilité, le choix, de ne pas tout montrer, de garder par devers soi, pour soi, certaines images et les mots qui pourraient les accompagner, ont toujours été encouragés et les adolescents ont su s'en saisir. En revanche, chaque photo mise en circulation dans le groupe, passant de mains en mains, y compris dans celles des animateurs, furent l'objet des commentaires de tous et de chacun.

---

<sup>22</sup> Le Photolangage est une marque déposée par Alain Baptiste et Claire Belisle, à la fin des années soixante. C'est une méthode destinée à faciliter le travail en groupes dans lequel des dossiers thématiques de photographies servent de support à la parole.

Une fois le tour de table terminé, je disposai les photos sur la table, de sorte à ce qu'elles fussent visibles par tous. J'encourageai enfin l'auteur à attribuer un titre à chacune dans l'objectif de synthétiser les descriptions et les discussions qu'il souhaitait retenir. Enfin, je proposai que tous élisent les photos qui correspondaient le plus et le moins à leurs lieux de vie, ainsi chacun pouvait se situer dans l'univers de l'autre avec ses propres références.

Ce « protocole » était ainsi répété, presque ritualisé, avec son lot d'inattendus et d'adaptations, pour tous les membres du groupe, en fonction de l'ordre des retours des appareils photo et du développement des images. Chaque pellicule fut développée en double afin que les adolescents en gardassent un exemplaire.

La dernière séance était l'occasion de la libre mise en forme des photos par chacun sur des grands panneaux cartonnés, qui furent ensuite affichés, donnant ainsi lieu à un bilan en images de l'atelier.

En tout, quatre groupes de cinq à sept adolescents, dans deux collèges -dont un groupe-classe divisé en deux et un groupe de volontaires- et une association de quartier, participèrent. J'avais choisi volontairement de thématiser ce projet autour « des lieux de vie » pour ne pas réduire aux seuls établissements scolaires et suggérer le champ de possibles mais bien pour constater si, oui ou non, ils faisaient partie des représentations des adolescents.

Ces collégiens, âgés de 12 à 16 ans selon les groupes, étaient scolarisés en zone d'éducation prioritaire. Issus d'origines et de milieux socioculturels assez variés, beaucoup vivaient néanmoins dans les immeubles des cités voisines et quelques uns habitaient les zones pavillonnaires proches.

Comme dans la technique du photolangage©, dont je me suis librement inspirée pour y avoir été formée pendant mes études de psychologie clinique, cette technique s'appuie sur le mécanisme de projection déjà décrit.

Quelque chose de soi peut être dit en dehors de soi en s'appuyant sur le support que représente l'objet, l'objet de la médiation. Cet objet n'est pas à proprement parler transitionnel, il serait plutôt « de relation » ainsi que le propose Gimenez et Thaon (in Chouvier, 2002). C'est-à-dire qu'il « doit pouvoir être utilisé par deux personnes en même temps, même si ces deux personnes ne l'utilisent pas de la même manière. Il doit également pouvoir être repéré séparément par les deux interlocuteurs chez lesquels il

déclenchera un travail de pensée » (2002, p.82). C'est le statut que nous avons essayé de donner aux photographies qui ont physiquement et psychiquement circulées dans le groupe.

En revanche, ce qui peut être qualifiée de transitionnel au sens de Winnicott, c'est cette circulation, c'est-à-dire cette « aire d'expérience », commune au groupe entier, soit les participant + les animateurs. La dimension groupale est ici fondamentale puisque comme le dit très justement Claudine Vacheret, « le groupe va produire un imaginaire commun, fait des multiples facettes que chacun porte en lui, et diverses images dont nous sommes porteurs individuellement et groupalement vont s'agencer, s'organiser et se transformer » (Vacheret, 2002, p.10). C'est à partir de cet imaginaire commun que le groupe à médiation « offre au sujet une opportunité de rencontrer de nouveaux modèles identificatoires », en la personne des pairs mais aussi des animateurs et des objets eux-mêmes qui sont des objets de culture. C'est ce processus d'une relance des modèles identificatoires via le groupe et via l'objet qui me semble favoriser l'émergence d'une réflexivité.

L'utilisation de l'image comme médiation m'apparaît comme rendant possible une imaginarisation puis une symbolisation des représentations de soi, et de l'autre pris dans un environnement différencié mais partageable. Cela favorise une mise en projet, c'est-à-dire l'accès à une image de soi hors de soi et en mouvement. Il s'agit ici de favoriser le dépassement de l'indétermination (le *formlessness* de Winnicott) pour accéder à la représentation et à la méta-représentation (Roussillon, in Chouvier, 2002).

La différence avec le protocole classique du photolangage© est qu'ici le matériel photographique est une création des adolescents et non un apport des animateurs. Cela modifie considérablement la dynamique groupale puisque les images parlent d'autant plus de l'intime des participants qu'elles le représentent effectivement et qu'elles sont issues d'un processus créatif personnel. Une créativité adolescente est donc ici sollicitée. Il s'agit de mettre un peu de soi dans un objet produit par soi et partagé avec d'autres qui partagent les leurs en retour. Nous reviendrons sur ce point.

Ces ateliers ont fourni un corpus photographique important : vingt appareils jetables<sup>23</sup> de vingt quatre poses ont été développés, environ trois cents photos ont été recueillies. Dix panneaux ont été réalisés. L'ensemble de ces matériaux a été étudié mais seulement certains éléments saillants serviront les analyses, à partir de ce que les adolescents ont eux-mêmes relevé au cours des échanges en groupe. Par ailleurs, un corpus de notes personnelles d'ateliers, sous la forme de journal de recherche, sera ci-après repris ainsi que cela a déjà été fait précédemment pour les observations et les groupes « collègue idéal ».

Aucun enregistrement n'a été réalisé pendant les ateliers photos. Dans la mesure où les adolescents acceptaient de me confier les photos de leurs lieux de vie, relevant souvent de leur intimité, il me semblait nécessaire de favoriser un climat de confiance, que la présence du magnétophone n'aurait pas facilité. Je redoutais que le magnétophone, symbole d'une écoute mécanique, ne devienne le centre du dispositif. Or, je souhaitais que ces ateliers puissent être investis par les adolescents comme des moments et des lieux susceptibles d'être transformés, inventés et habités par eux, ma présence et mon écoute - attentive et flottante-, venant garantir le maintien d'un cadre à la fois fiable et malléable.

#### 2.3.2.1) Un groupe de garçons à l'atelier photo

En premier lieu, j'aborderai le travail mené auprès d'un groupe de six garçons, scolarisés dans le collège décrit ci-avant, ayant librement choisi de participer à cet atelier tous les jeudis du troisième trimestre, entre 12h et 13h00. Cinq d'entre eux ont réalisé un panneau à partir de leurs photos -le sixième, absent les deux dernières séances n'aura pu terminer le sien-.

L'atelier a été fortement investi par ces jeunes et figure en bonne place sur les photos. Nous y avons mangé, parlé, ri...ils y ont parfois chahuté ou émis quelques résistances mais sont toujours venus et sont restés jusqu'à la fin, avec parfois quelques difficultés à partir.

---

<sup>23</sup> Je remercie Laurence Gavarini et François Le Clère qui ont permis que ce matériel soit en partie pris en charge sur des budgets de recherche et d'action éducative.



## **L'histoire d'un projet :**

Après avoir élaboré le dispositif « photos d'ados » et l'avoir mis en place une première fois dans une association de quartier, expérience que je reprendrai ultérieurement, j'ai proposé à la direction de ce collège de mettre en place un atelier photo. J'étais déjà très impliquée dans la vie de ce collège, pour le moins particulier puisque, je le répète, entièrement constitué de bâtiments en préfabriqué, du fait d'être associée à une recherche qui y prenait place depuis plusieurs années, et parce que j'y avais co-animé divers groupes de parole l'année précédente. J'avais en outre proposé, suite aux sollicitations de la principale, de mettre en place des rencontres autour des plans de rénovation du collège. Ces ateliers intitulés « mon collège idéal » avaient eu lieu un mois avant le début des ateliers photos.

Les ateliers photos ont connu un démarrage plus lent. Après être convenu de leurs organisations et de leurs contenus, une CPE m'informa qu'un professeur de technologie animait déjà un atelier photo, le même jour, à la même heure.

Je décidai donc de rencontrer ce professeur pour lui exposer mon projet. Il devança ma demande et proposa de me suivre dans la mise en place d'une intervention à l'intérieur de son atelier, avec la possibilité de l'ouvrir à d'autres élèves. De plus, il émit le souhait de co-animer, ce que j'acceptai.

Cette collaboration n'eut réellement lieu que pour deux séances. Cet enseignant fut en effet absent plusieurs fois, en raison d'un mouvement de grève mais aussi de formations. Il fut en outre parfois présent dans l'établissement mais pris par d'autres obligations. Cependant, nous avons entretenu une relation de travail cordiale et j'ai pris soin de toujours relayer auprès de lui les moments importants des séances qui s'étaient déroulées en son absence. De son côté, il a soutenu ce projet et contribué à le faire valoir auprès des élèves et des autres professeurs. Il a en outre beaucoup œuvré pour mettre sur pied l'exposition des panneaux à l'occasion de la journée porte ouverte : dernière étape de notre travail commun.

Seul quatre élèves sur cinq participant à l'atelier initial restèrent, auxquels deux élèves venus exclusivement pour l'atelier « photos d'ados » se joignirent. Tous avaient entre 12 et 14 ans et étaient scolarisés soit en 6<sup>ème</sup> soit en 5<sup>ème</sup>. Deux vivaient dans la zone pavillonnaire toute proche et les quatre autres dans des immeubles avoisinants.

## Chronique des ateliers :

9 avril 2009, 1<sup>ère</sup> séance : « c'est quoi vos lieux de vie ? »

Je m'étais présentée au groupe une semaine avant le démarrage officiel de l'atelier « photos d'ados », afin d'informer les participants de l'atelier photos initial, sur lequel venait se greffer mon projet, du contenu de celui-ci et afin, évidemment, de recueillir leur adhésion et leurs questions.

Ce jour là, 1<sup>ère</sup> séance de l'atelier, sont présents les garçons de la dernière fois, qui expliquent que la fille qui les accompagnait alors ne viendra pas à cet atelier, ainsi que deux garçons qui viennent uniquement pour cet atelier sans avoir été inscrits à l'atelier initial. Nous sommes donc huit : les six adolescents, prénommés pour l'occasion Antonin, Karven, Marvin, Zohar, Karim et Yassine, le professeur de technologie, surnommé Maxime, et moi. Le groupe gardera cette forme jusqu'à la fin mis à part le fait que j'animerai seule une bonne partie des séances.

Ainsi que pour les autres ateliers, je commençai par expliquer ce que nous allions faire ensemble et je lançai presque immédiatement le thème de notre travail « les lieux de vie » en posant directement la question au groupe « c'est quoi vos lieux de vie ? », et plus tard « c'est quoi finalement un lieu de vie ? ».

Les garçons se lancèrent dans une liste pléthorique, que je reporte ci-après, à partir de mes notes et donc aussi exhaustivement que celles-ci me le permettent. Je listai donc, parmi leurs lieux de vie :

- La cité (le bas de l'immeuble, les terrains)
- Là où on traîne : devant le collège
- Le collège : la récréation, l'entrée du collège, la perm, les bancs, les *couloirs* « on les appelle même pas, on dit la ligne, l'allée ! », « je connais des gens ils sont H24 en perm ! », « devant le collège y a plein de trucs...des pigeons ! », « Les grands peuvent être dans les « couloirs » pas les petits ! Parce qu'ils sont plus respectés ! »
- Le parc
- Là où on habite, où on dort.
- A la maison
- Les lieux habituels ! Un des garçons se fait « chamberer » parce qu'il reste toujours au même endroit !

- St Rémy, la cité à côté de l'hôpital, « parce qu'on passe par là ».
- La bibliothèque et la ludothèque
- L'antenne jeunesse, la MJC
- La chambre, l'ordinateur, « moi je ne reste pas dans ma chambre », « y a rien à faire », « quand je suis tout seul je travaille », « l'année dernière on était six dans une chambre »
- Le salon
- Leader price où « on joue à chats ! »
- Le restaurant grec
- Deux dirons de concert : « on rôde dans la cité ! », « on change d'endroit quand c'est trop répétitif, quand y a personne »
- L'un dira au contraire aimer être « dans les endroits paisibles où il n'y a pas de bruit ! », « j'aime être seul quand je m'énerve », « ou quand je suis triste ! » ajoutera un second.

De manière générale, ils décrivent les lieux de vie comme des lieux où ils séjournent longuement et où ils ont des activités journalières (manger, dormir, travailler).

Ils résument en se mettant d'accord « c'est là où c'est habituel ». C'est-à-dire, que dans leurs cas : « le jour c'est le collège et le soir c'est la maison ».

Après ce premier temps de discussion ouverte visant à définir ce que sont pour eux des lieux de vie mais surtout à parler de leurs lieux de vie, les appareils photos leur sont distribués ainsi que quelques consignes relatives au droit à l'image explicitées. Il leur sera demandé de ne pas prendre des personnes en photo sans leur avoir demandé leur autorisation.

Au temps de la photographie de masse, cette précision me semblait absolument nécessaire. Sur l'ensemble des photographies, et mis à part deux incidents relatés plus loin, les adolescents ont joué le jeu et aucune photo pouvant poser problème n'a été prise. L'écueil de cette règle est qu'il y a beaucoup de photos prises de loin ou de sorte qu'on ne reconnaisse pas les personnes ou encore sans personne présente dans le champ.

Le professeur qui m'accompagnait ce jour là prit l'initiative de donner à chacun un carnet, dans l'objectif de tenir un journal de leurs photos.

Je réutilisai ensuite ces carnets pour leur proposer de prendre des notes pendant les séances, alors que je me munis moi-même de mon carnet-journal de recherche. Cette remarque, au regard de mon choix de ne pas enregistrer, a son importance. Ainsi, je

m'assurai d'une part la possibilité, en terme de temps et de rythme des séances, de prendre moi-même des notes, mais encore je favorisai une complicité avec les adolescents à partir de cette activité scripturale commune. En outre, leurs écrits fournissent un corpus supplémentaire et complémentaire tout à fait essentiel.

Après leur avoir remis les appareils, non sans quelques explications du mode d'emploi, nous convînmes de nous retrouver après les vacances de Pâques. Ce délai leur laissait donc deux semaines pour prendre les photos de leur choix en dehors du collège, et une semaine pour prendre des photos à l'intérieur de celui-ci.

*30 avril 2009, 2<sup>ème</sup> séance : « les adolescents sont des nomades ! »*

La deuxième séance des ateliers photos, dans les différents groupes, a souvent été comme « en suspens ». C'est le moment du retour des appareils. Des photos ont été faites mais ne sont pas encore développées. Le groupe est comme suspendu, en attente que l'activité annoncée puisse véritablement commencer. C'est donc souvent l'occasion d'une discussion sur des éléments assez intimes que l'on retrouvera dans les photos, mais aussi sur des questions relatives aux dispositifs ou à la recherche. C'est encore l'occasion d'une appropriation de ce temps laissé vacant, à l'instar de ce que j'appelle espace-temps informel, et que les adolescents sont libres d'employer comme bon leur semble à l'intérieur d'un cadre par ailleurs prédéfini (la durée des séances, leurs nombres, l'activité principale, les rôles et fonctions de chacun...).

Ce jour là, Maxime est absent, je suis donc seule à animer le groupe. Antonin et Karven avaient rapporté les appareils jetables remis avant les vacances. Ils avaient utilisé toutes les poses disponibles. Vingt quatre photos furent donc développées pour chacun la semaine suivante. Yassine et Karim, deux demi-frères, avaient également leurs appareils avec eux mais n'avaient pas encore utilisé toutes les poses. Ils demandèrent à garder les appareils une semaine de plus. Ce fut également le cas de Marvin et Zohar. J'acceptai de les leur laisser mais en leur demandant de me dire quelles photos ils avaient déjà prises et quelles étaient celles qu'ils voulaient encore prendre. Ils dirent avoir pris des photos de leurs domiciles respectifs, de leur chambre en particulier, leur lit, leur ordinateur, mais encore des photos du collège et de la cité.

Sans que je m'en sois véritablement aperçu je laissai la discussion dériver, et après qu'elle ait accompli un premier cycle, c'est-à-dire avant que les adolescents ne commencent à répéter ce qu'ils avaient déjà énoncé la fois précédente, ils quittèrent les photos pour s'engager naturellement sur l'autre versant de mon propos, compris dans le titre même de l'atelier : les ados. Après avoir parlé longuement « photos » et « lieux de vie », ils exprimaient donc spontanément le souhait de parler « ados ».

Ils se lancèrent alors dans une vaste définition de ce qu'est pour eux l'adolescence, avant de parvenir à un consensus : « les ados sont des nomades ». Ils prirent soin de se comparer aux enfants qui vont de l'école primaire à la maison et aux étudiants qui partent à l'étranger ou prennent leur premier appartement.

Ils se décrivaient comme n'appartenant ni à l'une ni à l'autre de ces catégories, mais bien comme entre-les-deux, ayant à la fois le droit de sortir avec leurs copains et de « traîner » devant le collège, mais ne pouvant pas encore vivre sans leurs parents.

Dans un élan partagé, ils déroulèrent devant moi, autant pour moi que pour eux certainement, les âges de la vie humaine en fonction des capacités, des changements physiques et des lieux de vie. Ils firent débiter ce fil, à la manière des Moires dans l'antiquité, au « bébé qui apprend à parler à la crèche » jusqu'au vieillard « qui ne peut plus manger seul dans sa maison de retraite ». Les adultes quant à eux « travaillent et ont des enfants » alors que les ados « commencent à avoir des poils » et que les étudiants « déménagent ».

Eux-mêmes se situaient dans la catégorie « ados » qu'ils distinguaient nettement et particulièrement de celle des « étudiants ». Je dois préciser m'être présentée à eux comme « chercheuse à l'université ». Contrairement à d'autres, ils ne me posèrent pas la question de mon statut d'enseignante ou d'étudiante et je n'en dis rien. Je peux néanmoins supposer que cette distinction était une tentative d'élaborer la double différence, des sexes et des générations, qui régnait entre eux et moi, sans pour autant abolir tout à fait une certaine excitation, encore renforcée par l'absence de Maxime lors de cette deuxième séance.

L'absence de fille, autre que moi, dans l'atelier les questionna d'ailleurs immédiatement après cette chronologie de la vie humaine. Ils se demandaient, à juste titre, si elles auraient pris les mêmes photos qu'eux, si elles auraient dit la même chose de l'adolescence...

Je fais l'hypothèse que l'absence d'une figure tutélaire et masculine, représentante de l'institution, a contribué à ce que la thématique de l'adolescence soit évoquée en ces termes. L'allusion explicite aux poils, mais aussi plus discrètement aux organes génitaux (le terme « boules » a circulé) , ainsi que le questionnement sur l'absence des filles, laissent entrevoir, outre une certaine excitation teintée de provocation et mêlée à une véritable curiosité, le fantasme d'une figure féminine séduisante, puissante et inquiétante, capable de congédier les filles et de prendre la place de l'homme. Je répondis à cela en les assurant de la différence certaine entre leurs productions photographiques et celles des filles, mais je les encourageai également à entendre que Maxime restait le garant de l'institution quant j'étais la garante du cadre et que je pouvais accueillir ce qu'ils avaient à dire simplement, y compris leurs questions de garçons adolescents, sans relever pour autant la crudité de leurs propos et sans les envahir de mes propres représentations et fantasmes. Cette séance m'apparaît aujourd'hui comme ayant scellé la cohésion du groupe en permettant qu'une relation s'établisse entre ces adolescents et moi, en dehors de la présence de l'enseignant.

*7 mai, 3<sup>ème</sup> séance : Antonin et « les nuages »*

Tout le monde est présent. Marvin arrive en retard, ce qui se reproduira fréquemment. Il incarnera pour le groupe une sorte de leader d'opposition. Ses petites transgressions et attaques du cadre, maintes fois répétées et toujours supportées par Maxime et moi (retards, oublis de son carnet, retour tardif de son appareil, refus d'écrire ou de dire à voix haute ses commentaires...) permettront sans doute à Marvin d'investir ce projet jusqu'à son terme -il n'a jamais manqué de séance- et aux autres de comprendre l'espace-temps de l'atelier comme un moment spécifique dans la vie du collège, pendant lequel ils pouvaient être encadrés sans être contraints.

Ainsi que le note Zohar dans son carnet « Antonin a montré ses photos, qu'il avait prises avec son appareil. Il donne des titres à ses photos et les classe par ordre ». Il ajoute : « les autres on prend les photos qu'on veut ».

En les voyant écrire soigneusement dans leurs carnets, j'ai l'idée de leur faire rédiger un petit scénario imaginaire pour chaque photo, à partager ensuite avec le groupe. Cela ne fait pas partie du protocole de base, qui suppose que tout se fasse oralement, sur le

vif, mais je laisse aller mon intuition et cette proposition fonctionnera très bien avec ce groupe. Cela me permettra en outre de pouvoir prendre plus de notes et de recueillir les leurs ainsi que je l'ai déjà dit.

Certaines photos font l'unanimité : les premières représentent la cour du collège et c'est la potentialité d'une bagarre qui est immédiatement retenue « ils vont se battre », « ils se battent pour le banc ». Sur d'autres clichés on peut voir les bancs du collège sur lesquels « on peut s'asseoir tranquille », « on parle avec ses amis », « on se dit des secrets ».

Le contraste de ces deux activités dans un même espace-temps : se battre et se confier est tout fait représentatif de ce que j'ai relevé, à la faveur d'observations participantes que j'ai réalisées au cours des deux années d'interventions dans ce collège, comme dans d'autres. Cependant, je nuancerais dès à présent la violence sous-entendue dans le verbe battre. Si les adolescents exercent les uns envers les autres des actes violents, la plupart du temps ils ne se battent pas véritablement mais cherchent visiblement à rencontrer le corps de l'autre. J'y reviendrai dans la troisième partie.

La classe de techno est aussi photographiée et c'est alors l'atelier qui est cité.

Tous les adolescents de ce groupe prendront l'atelier et ses participants en photo. La perspective d'en garder un souvenir mais aussi la marque de reconnaissance que cela supposait me toucha beaucoup. Ces photos étaient souvent agrémentées de commentaires positifs et dénotant la qualité de l'investissement des adolescents. Pourtant, ce que je retiens le plus volontiers c'est que ce moment-atelier est également décrit comme faisant lieu de vie : « on mange, on rit, on s'amuse, on est ensemble » reviendront à plusieurs reprises pour qualifier l'atelier, or c'est également ainsi que sont définis les lieux de vie.

Et puis, il y a cette photo, qu'Antonin plébiscite comme sa favorite et qu'il intitule « les nuages ». C'est une photo prise depuis un banc situé entre deux préfabriqués. On y distingue l'angle du bâtiment et un ciel bleu, parsemé de gros nuages blancs. Cette photo est un appel à la rêverie et c'est d'ailleurs ainsi qu'elle sera décrite : « là, on se repose », « quand on pense à quelque chose, on a la tête dans les nuages », ou bien comme l'annonce d'un changement, le calme avant la tempête : « un orage arrive » suggère Yassine.

Les garçons se mettront d'accord pour dire que cette photo est celle qui ressemble le plus à Antonin, garçon rêveur et calme, mais que c'est aussi celle qui les rassemble le mieux. Ils se reconnaissent volontiers dans la rêverie qu'elle suscite et disent simplement la trouver belle. L'évocation de la rêverie est ici fondamentale selon moi, et ainsi que je l'ai déjà relevé plusieurs fois, constitue une des fonctions majeures de l'informel tel que je l'entends, mais encore peut-être une des fonctions que je m'efforce de rendre possible au sein des ateliers.

Avant de nous quitter, Yassine me remet, non sans fierté et sans appréhension, son appareil. Zohar fait de même. Ils prennent tout leur temps pour ranger leurs affaires et il me faudra les encourager à sortir avant qu'ils ne soient en retard en classe.

*14 mai 2009, 4<sup>ème</sup> séance : Yassine, « une tornade est passée ! », Zohar, « mon rêve, je pense »*

Alors que la fois dernière il avait été déçu de ne pas voir ses photos, restées en attente de développement, Karven est absent ; il écrira dans son carnet la fois suivante : « j'étais malade ». Maxime est également absent, il est en formation et m'a prévenu la veille.

Nous regardons successivement les photos de Yassine et de Zohar. La photo préférée de Yassine est intitulée « embuscade » et le petit récit associé est « une tornade est passée ». On peut le voir dans sa chambre entouré de ses deux petites sœurs qui posent en riant et en l'entourant de leurs bras alors qu'il prend la photo à la manière d'un autoportrait.

Yassine est un garçon assez jeune, il a 12 ans et est en 6<sup>ème</sup>. Encore très immature, je m'interroge sur ce passé qu'il emploie : « une tornade passe », me semblerait plus juste et plus approprié à son attitude parfois très agitée mais jamais insolente.

D'autres photos montrent sa chambre, surnommée par d'autres « la chambre bazar » ou encore « la chambre surprise ». Ce dont il s'amuse. Sur une photo, on peut voir la cuisine. Antonin et Marvin la choisiront comme celle représentant le moins leurs lieux de vie, pour ne s'être jamais rendu chez Yassine.



Ce phénomène se reproduira souvent, y compris dans d'autres groupes : les adolescents désignent une photo du foyer familial ou de la chambre d'un camarade comme représentant le moins leur lieux de vie. Ce qu'ils expliqueront par le fait de n'y être jamais allés. Cette justification me semble plus proche de la rationalisation que de la logique. En effet, l'identification aux autres adolescents semble ne pas pouvoir s'attacher aux supports imagés des lieux propres à la vie de famille de ceux-ci. Nous pourrions pourtant bien imaginer quelqu'un dire : « moi je passe beaucoup de temps dans ma cuisine, alors je choisis cette photo d'une cuisine pour représenter le mieux mon lieu de vie ». Or, les adolescents ne font pas cela spontanément, il faut solliciter leur imaginaire pour qu'ils y parviennent. Ils peuvent affirmer ne pas passer trop de temps dans leur propre cuisine mais ne savent pas comment exprimer l'impression d'inquiétante étrangeté (Freud, 1919) que provoque en eux l'image du « chez l'autre ».

Les photos prises au collège sont numériquement les plus nombreuses mais ne feront pas l'objet des commentaires les plus importants, mis à part l'atelier photos « où on mange, on parle et on s'amuse », « la salle des ordinateurs », « l'allée », « le banc où on parle »..

Il est vrai que l'atelier commençant à 12h, les premières minutes sont accordées à la consommation de sandwiches. Je mange parfois avec les adolescents et ce moment convivial est l'occasion pour eux de relater les anecdotes qui ont ponctué leur semaine. En outre le fait que les photos du foyer fassent l'objet de plus de commentaires que celles du collège, pourtant plus nombreuses, est assez rare sur l'ensemble des ateliers.

Les photos de Zohar font une place de choix à classe avec les copains et copines. Parmi eux, on reconnaît les autres membres du groupe, mais aussi des camarades de classe, dont une jeune fille, que les autres disent être « sa chérie ». Il s'en défend et range rapidement la photo.

On peut voir aussi le stade de foot tout proche du collège et pris à travers le grillage de la cour de récréation, ou encore le portail et les grilles séparant le collège de la rue, ainsi que deux photos de sa chambre et deux photos de sa rue.

C'est un panel assez complet et représentatif des photos traditionnellement prises par l'ensemble des jeunes ayant participé à ces ateliers. Le collège, ses abords, les copains en premier lieu, puis la chambre et les environs de l'habitation.

Ce sera finalement, et de nouveau, une photo de nuages, prise à l'angle de la rue du collège, qu'il retiendra et décrira par les mots : « je rêve, je pense ». Certains associeront cette photo à celle d'Antonin.

Je note dès à présent que les photos de ciel nuageux ont fait l'objet d'un intérêt particulier dans ce groupe, comme dans d'autres. Est-ce la rêverie, la perspective d'un ailleurs, le changement de temps -et de tempo- annoncé, ou simplement l'évocation d'une liberté qui séduit les adolescents ? A moins que cette surface à la fois changeante et fixée par la prise de vue ne soit un juste paradigme de leurs états d'âme et sensations d'adolescents ?

Ce sont les paroles d'une chanson qui nous fourniront peut-être un élément de réponse : « nuages d'argent à l'horizon, galopant sans connaître sa destination »<sup>24</sup>. Cette évocation poétique des nuages galopant sans but, est aussi celle de la projection dans un avenir incertain, nous y reviendrons.

Zohar laisse de côté deux photos montrant ses jouets et sa chambre, il ne les fera pas circuler dans le groupe.

Ses deux photos font se rencontrer deux univers certainement difficilement conciliables en public, quoique assez proches du paradoxe adolescent. On y voit une chambre avec bureau, ordinateur, chaîne hifi et DVD, mais encore pleine de jeux et de jouets très enfantins : un dinosaure articulé, un coffret pokémon, un 1000 bornes.

28 mai 2009, 5<sup>ème</sup> séance : Karven, « vivre en Seine-Saint-Denis »

Tout le monde est présent, c'est la troisième fois depuis la première séance que nous animons cet atelier.

Karven est très soigneux avec ses photos. Un retard dans le développement et une absence font qu'il aura attendu deux semaines pour les découvrir. Les photos recueillent moins de commentaires que d'habitude. La plupart ont été prises au collège, certaines pendant l'atelier photo, d'autres dans la cour. Deux photos de sa rue et de sa maison sont également montrées

---

<sup>24</sup> « Nubes de plata, en el horizonte, fui galopando sin saber a donde ». Transcription et traduction faite par moi, du morceau « criminal », in Gotan Project, *Tango 3.0*, 2010.

à tous. La médiathèque surnommée « médiateur » est décrite comme un des lieux favoris de Karven.

La solennité de Karven a peut-être freiné la liberté associative des uns et des autres, à moins que la présence de Maxime et donc le duo d'animation que nous formons de nouveau, ne favorisent pas la concentration du groupe, peu habitué finalement à cette modalité. Les photos seront peu commentées en comparaison des autres séances, faisant place à une discussion portant principalement sur « l'ailleurs ».

La conversation s'engage rapidement sur la ville de résidence des adolescents et sur leurs pays d'origines. Karven et Zohar disent vouloir faire leur vie ici alors que les autres rêvent de partir au bout du monde.

Seul Karim est né à l'étranger, en Algérie, il a rejoint son demi-frère, Yassine qui lui, est né en France, il y a seulement deux ans. Karven est d'origine indienne, Zohar est pakistanais. Marvin et Antonin sont d'origine française. La famille du premier est antillaise et celle du second vient de Lorraine.

Karim me rend son appareil photo en s'assurant que nous les regarderons bien les semaines suivantes.

Je ne sais s'il faut attribuer cette demande à son impatience ou à la crainte d'une absence de ma part ou d'une nouvelle absence de Maxime, ou encore à ce que cette séance moins centrée sur les photos que sur une discussion dont il était à la fois le centre et l'étranger ne l'ait un peu déstabilisé...

Par ailleurs, ni l'enseignant ni moi n'avons parlé explicitement de nos origines pendant le groupe. Cependant nous le ferons, en aparté, après le départ des adolescents. Nous sommes à la fois surpris et amusés d'apprendre que nous avons grandi au même endroit. Nés la même année, dans la même ville, nous n'avons pourtant pas été scolarisés aux mêmes endroits. Ce point commun nous donnera l'occasion d'échanger quelques souvenirs mais surtout de créer entre nous une complicité qui n'avait pas encore véritablement trouvée à se construire. Notre duo prend forme.

4 juin 2009, 6<sup>ème</sup> séance : Karim, « Le bazar »

J'anime seule l'atelier ce jour là. Tous les garçons sont là. Maxime a décidé de s'associer à un mouvement de grève et est venu s'excuser auprès du groupe avant de rejoindre le cortège de la manifestation.

Karim est particulièrement excité à l'idée de voir ses photos. Son impatience est encore plus visible après le départ de Maxime.

Certaines semblent manquer, trop sombres elles n'ont pas pu être développées. Il est déçu et regrette de n'avoir pas mis le flash.

Les seules photos du collègue ont été prises pendant l'atelier photo, les autres ont été prises dans la chambre ou depuis la fenêtre de celle-ci. Une photo laisse entrevoir la cuisine, une autre le salon -la seule il me semble sur les trois cents photos développées- et une dernière montre le couloir.

Le groupe a du mal à se concentrer ce jour là : la présence-absence de Maxime et l'agitation de Karim ne permettent pas au groupe de se poser. De plus, les photos de Karim évoquent souvent le bazar : un tas de vêtements près du lit, un balcon surchargé d'objets, un salon très meublé, de la vaisselle dans l'évier, les membres du groupe en train de manger avant le début de l'atelier ou en train de rire en le quittant... Cette agitation perceptible sur les photos semble se transmettre au groupe. En outre, Karim est probablement l'adolescent qui a fait le plus de photos montrant l'intimité d'une vie de famille. Rendre visible le domaine -de *domus* maison et *dominus* maître en latin- partagé exclusivement avec les parents et la fratrie, à ceux qui en sont habituellement tenus à distance, a certainement également contribué au climat particulier de cette séance et très peu de notes seront prises ce jour là, ni par moi, ni par les adolescents, dans leurs carnets, peut-être dans le souci de préserver un foyer encore peu habité par Karim, frère aîné d'une fratrie née en Seine-Saint-Denis, alors que lui n'est installé en France que depuis deux ans.

Marvin dit avoir oublié son appareil photo. Ce qui est plutôt problématique puisqu'il ne nous reste qu'une séance avant la fin de l'année. Je le lui signifie. Il explique, gêné, l'avoir cassé, pour voir ce qu'il y avait à l'intérieur. Je lui suggère de le remettre au professeur de technologie, Maxime, le lendemain afin que celui-ci puisse vérifier s'il est possible où non de développer les photos.

En sortant, je pense que les absences répétées de l'enseignant ont un impact certain sur ces garçons, qui semblent par ailleurs investir massivement la salle de technologie -salle de l'enseignant- dans laquelle se tient l'atelier. En effet, ce jour là, ils n'ont cessé de vouloir se lever, regarder, toucher le matériel destiné à la technologie. Ma suggestion à Marvin de s'adresser à l'enseignant à propos de cet appareil cassé venait peut-être formuler mon assurance dans la compétence de ce dernier quant à l'aspect technologique de la photographie, ainsi que désamorcer l'agressivité de Marvin à mon égard. Son besoin de « voir à l'intérieur » fait évidemment référence pour moi à la pulsion épistémophilique et à la notion d'envie telle que décrite par Klein dans son essai intitulé *Envie et gratitude* (1957). L'objet y est d'abord attaqué dans un mouvement pulsionnel -envy- parce que son « dedans » nourrit toutes les curiosités. C'est la créativité de la mère qui est visé dit Klein (p.18). La gratitude naîtra de la reconnaissance qu'il y a du bon chez l'autre et en soi...

*11 juin 2009, 7<sup>ème</sup> séance : Marvin, « en mode 2008 »*

Le professeur est absent ce jour, mais il a pu faire développer les photos de Marvin et les a laissées à mon intention dans son casier.

Marvin est à l'heure et plutôt anxieux de voir ses photos. Lui qui avait le plus souvent montré quelques résistances à entrer dans « le rituel » du groupe, s'y plie volontiers aujourd'hui.

Ce que j'appelle rituel correspond au protocole : l'auteur regarde ses photos en silence, puis les fait circuler avant de les disposer devant tout le monde pour que chacun écrive une petite histoire à partager ensuite à haute voix.

Une des premières choses qu'il évoque est sa difficulté à se sentir chez lui au collège. Il explique alors avoir changé de collège l'an passé et ne pas avoir bien vécu ce changement. D'autant qu'il fréquente toujours ses copains restés dans son ancien établissement.

Nous parlons longuement du collègue qui ne correspond pas aux attentes de Marvin, parce qu'il ne ressemble pas à un collègue « normal ». Les autres semblent d'accord sur ce point mais ne rejoignent pas Marvin sur la souffrance que cela semble générer pour lui.

Marvin passe par ce moment difficile de n'être pas à son aise au collège. Son attention pour les photos et son authenticité dans ce qu'il nous livre de sa nostalgie me font penser que la « gratitude », survenant après l'agressivité et l'envie, selon Klein, n'est pas loin.

Karim raconte sa scolarisation en Algérie. Son école d'alors était un beau bâtiment -peut-être de type colonial- mais les chèvres pouvaient y séjourner autant que les enfants. La séance s'arrête sur des rires partagés.

*18 juin 2009, 8<sup>ème</sup> séance : fabrication des panneaux*

Pour cette dernière séance, Zohar est absent. Le professeur est présent mais occupé à d'autres choses.

Les adolescents œuvrent à leurs panneaux, je m'occupe de leur fournir le matériel dont ils ont besoin, à la manière d'une assistante : carton, colle, crayon, ciseaux...

Chacun prendra le temps de choisir les photos, de dessiner d'abord au crayon puis au blanco les décorations, titres et commentaires.

Sur ces panneaux, on peut voir que seul Karim a souhaité faire figurer des photos de son domicile (deux photos de sa chambre, le coin télé du salon, la cuisine). Karven et Antonin ont choisi exclusivement des photos du collège. Le panneau de Marvin est composé exclusivement des photos de la cité, alors que les autres photos non affichées représentaient sa chambre. Yassine a réalisé un panneau mixte faisant se côtoyer la cité et le collège, ajoutant une photo de l'atelier.

Marvin a terminé avant les autres et il prend l'initiative de faire un panneau de présentation de l'atelier : il inscrit les noms de tous et les titres donnés aux panneaux, surmontés en grosses lettres par « L'atelier photos, nos lieux de vie ».

Je suis d'abord surprise de cette initiative mais je l'encourage à poursuivre. Son application est à la mesure de ses résistances passées, sa gratitude est ainsi matérialisée et c'est tout le groupe qui lui signifie une grande reconnaissance pour avoir si bien servi l'intérêt commun : ainsi leur exposition aura un panneau reprenant la dimension collective

de ce travail. Ils auront beaucoup de mal à partir, prétextant avoir besoin de temps pour améliorer encore leurs ouvrages.

Ces panneaux, très réussis, sont représentatifs de l'ensemble des photos prises par ces jeunes mais surtout des lieux dans lesquels ils vivent : la cité et le collège y sont très largement représentés.

*26 juin 2009, Journée portes ouvertes : exposition !*

Seulement trois adolescents viendront mettre en place les panneaux, bientôt rejoints par un quatrième, les deux autres, Zohar et Karven, déjà partis en vacances, ne viendront pas. C'est l'enseignant qui reprend la main de l'organisation du travail. Je suis plus spectatrice qu'animatrice, à l'image des familles et des partenaires du collège venus assister aux différentes activités qui ponctuent la journée.

Les élèves sont particulièrement fiers de voir leurs photos affichées. Ils passent beaucoup de temps à choisir l'emplacement idéal : ce sera finalement face aux fenêtres de la salle dans lequel l'atelier s'est déroulé. Ainsi les productions et l'espace de l'atelier sont comme mis en regard.

Les adolescents resteront longtemps à côté de leurs photos accueillant les visiteurs, jusqu'à ce que l'enseignant leur propose de devenir les reporters-photographes de la journée. Ils accepteront avec joie et quitteront leur exposition pour accomplir leur mission auprès de la chorale d'abord puis des slameurs...

De manière générale cet atelier a connu un bon accueil chez les adolescents qui ont su l'investir et l'adapter à leur personnalité. Un groupe s'est constitué au fil des séances, chacun apportant quelque chose de singulier à l'ensemble. Les photographies ont circulées et faits circuler les représentations respectives. A ma connaissance, tous ont souhaité poursuivre. L'année suivante l'atelier du professeur de technologie a repris son cours normal, avec pour thème « la visite virtuelle du collège » et l'intervention d'un photographe professionnel. Les photos prises par les adolescents sont visibles sur le site du collège et montre les salles de classe, le CDI, la permanence...Aucune photo ne montre la cour ni l'allée. Ces photos là appartenaient sans doute à notre atelier. Je reviendrai plus largement sur l'apport de cet atelier, en particulier pour Marvin, dans la troisième partie de la thèse.

### 2.3.2.2) La 4<sup>ème</sup> 1 : deux groupes, deux ateliers, une classe

Je souhaite faire état à présent d'un projet que nous, François Le Clère et moi-même, partiellement accompagnés par Ilaria Pirone, avons mené auprès, et avec, des adolescents âgés de 13 à 15 ans, en relative difficulté scolaire et familiale.

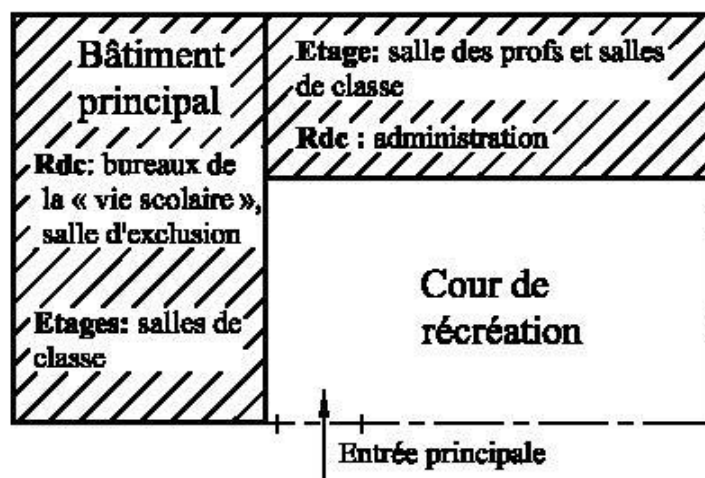
Ce projet a pris la forme d'ateliers utilisant l'image et le texte, mais surtout le jeu, au sens de Winnicott (1971), comme support, comme médiation et donc comme objet. L'objectif d'un tel travail auprès de ces jeunes a été pour nous celui de la remédiation, c'est-à-dire du renouvellement des processus identificatoires. Evidemment, il s'agit de rester humble et malléable face à de tels enjeux. Et cette expérience spécifique fut pour nous l'occasion de questionner en profondeur nos pratiques de cliniciens et de chercheurs.

La transformation, qu'un tel travail ne manque jamais de faire advenir, a bel et bien été engagée auprès de ces jeunes gens mais aussi auprès de leur environnement, en l'occurrence nous, chercheurs-animateurs, et certainement encore l'équipe pédagogique avec laquelle nous avons tant bien que mal tenté de collaborer.

Je ne pourrai pas livrer ici l'ensemble des analyses consécutives à cette collaboration qui fera par ailleurs l'objet d'un travail commun, en cours d'écriture, avec François Le Clère.

Afin de donner les clefs nécessaires à la compréhension de cette « expérience culturelle », pour paraphraser encore Winnicott (1971), je vais présenter les prémisses de ce travail, avant de donner quelques éléments d'intelligibilité des théories sous-jacentes à ces pratiques et enfin d'explicitier certaines analyses d'ensemble.

Avant cela voici un plan du collège :





## Les prémisses du projet

En novembre 2009, un chef d'établissement interpelle François Le Clère comme responsable de l'association Le Valdocco pour réfléchir sur la situation d'une classe de 4<sup>ème</sup> nommée : la classe à projet. François prendra ensuite l'initiative de me faire intervenir au titre de ma pratique de psychologue et de la création du dispositif « photos d'ados ».

La demande formulée par le collège était la mise en œuvre d'une action collective au sein du collège avec l'équipe enseignante afin de sortir une classe de 4<sup>ème</sup> de l'impasse dans laquelle elle s'était installée. Cette classe de 4<sup>ème</sup>, spécifique dans ce collège, émane d'anciens dispositifs de l'Education Nationale qui ont laissé leur trace et continuent à être employés depuis des années dans ce collège. Il s'agit en effet d'une classe d'aide et de soutien.

Deux préoccupations majeures se font jour et amènent à envisager des pistes d'intervention différentes. En effet, une première préoccupation se situe du côté de la dynamique de classe et de l'impossibilité des élèves de se centrer sur les apprentissages proposés. Il semblait alors que la classe soit devenue la scène de relations entre élèves, dans laquelle les enseignants peinaient à se situer. Une deuxième préoccupation, liée directement aux objectifs de cette classe à projet de 4<sup>ème</sup>, portait plutôt sur la « dérive » de chaque élève, et pour la majorité d'entre eux, sur l'absence de projet d'orientation concret pour l'année suivante.

Pris dans la continuité de ce qui avait été proposé les années précédentes, le professeur principal avait d'abord souhaité poursuivre un partenariat de longue date avec la RATP, intitulé « mobilité ». L'idée, si nous l'avons bien comprise, était de sensibiliser les adolescents à la mobilité dans la ville en leur proposant une formation préalable à une course d'orientation ou jeu de piste dans Paris. Ce projet déjà expérimenté, et ayant visiblement porté ses fruits, ne fut pourtant pas approuvé par la direction de l'établissement qui n'envisageait pas de « laisser ces adolescents seuls dans la ville ». Le projet mobilité avorté réduit à l'immobilisme l'équipe éducative qui connut ensuite les plus grandes difficultés à se « remettre en route » avec la classe. C'est donc après cela que nous fûmes sollicités, alors que l'année était déjà bien avancée, pour tenter de remobiliser ces collégiens et peut-être aussi cette équipe.

Le projet ici proposé était donc bien un projet de remédiation, c'est-à-dire que nous nous fixions comme objectif de remettre du tiers dans la relation et espérons ainsi favoriser l'émergence d'une posture réflexive chez les adolescents mais aussi chez l'ensemble des acteurs du projet. Ce type de démarche ne vise pas en soi l'acquisition de compétences extérieures nouvelles mais plutôt l'acquisition d'un savoir sur soi. Nous avons proposé un atelier théâtre d'un côté et un atelier photographie de l'autre. Ce dispositif, pensé par nous, avait pour objectif de laisser les adolescents prendre place en tant que sujets de langages textuels, corporels, visuels et verbaux.

L'atelier photo a fonctionné sur la même base théorique que les autres ateliers du même type et l'atelier théâtre a été quant à lui pensé par François Le Clère comme un espace de création, un lieu de jeu au sens plein, au travers duquel l'invention de scénettes, construites comme des métaphores, permettaient aux adolescents de mettre en jeu des situations et de mettre du jeu à l'intérieur de celles-ci.

Cette classe de 4<sup>ème</sup> a été « divisée » en deux groupes pour ces ateliers : lorsque le groupe 1 était à l'atelier photo, le groupe 2 était à l'atelier théâtre et inversement l'heure d'après. Ce clivage s'est fortement ressenti tant les climats groupaux étaient différents : le premier groupe était plutôt explosif quand le second était plutôt aboulique.

Pour ce qui est de la réalisation de l'atelier, dans le cadre du projet avec ces collégiens de la 4<sup>ème</sup>, il faut dire dès à présent que le « protocole » habituel n'a pu être soutenu, ni par les animateurs, ni par les collégiens, ni par l'institution. Le difficile investissement des uns et des autres n'a permis de faire circuler que deux jeux de photographies, soit un par groupe. Cependant, les différentes séquences qui ont marqué ce parcours semblent avoir permis de tisser un fil associatif très fort pour chacun des groupes, que je vais à présent dérouler selon la même modalité faisant alterner vignettes et commentaires.

## Chronique des ateliers

27 avril 2009, Séance 1 : une classe, deux groupes

Nous étions tous présents en première heure : François, Ilaria et moi, ainsi que la professeur de français et la classe entière, excepté deux absents qui le resteront tout au long des séances et que nous ne rencontrerons donc jamais.

Nous nous sommes présentés, comme des chercheurs de l'Université de Saint-Denis, travaillant à comprendre qui sont les adolescents d'aujourd'hui et ayant déjà fait plusieurs ateliers dans d'autres collèges. L'atelier « photos d'ados » a également été présenté, dans les grandes lignes.

Afin de ne pas faire jouer les affinités et les inimitiés, et pour éviter de générer trop de conflits entre les adolescents nous avons décidé d'organiser un tirage au sort pour répartir les adolescents et adolescentes en deux groupes que nous espérons ainsi équilibrés.

Or, les deux groupes obtenus se sont trouvés correspondre à l'aspect scindé de la classe, tel que constaté par les enseignants. Nous étions, sans le savoir, sans le vouloir et sans en mesurer les conséquences, entrés dans le symptôme de cette classe.

La professeur remarqua d'ailleurs immédiatement qu'un des groupes, le premier, serait plus difficile à mobiliser. C'est avec ce groupe que l'atelier photo commença alors que l'autre groupe alla dans une autre salle pour l'atelier théâtre. Voici leur composition :

| <b>Groupe 1</b> | <b>Groupe 2</b> |
|-----------------|-----------------|
| Nourdine        | Cynthia         |
| Alexandre       | Romuald         |
| Jérôme          | Julien          |
| Mohamed         | Samia           |
| Erine           | Mona            |
| Juliette        | Mounir          |
| Alexandre       | Alessandro      |
| Amélie          | Morad           |

Mohamed (groupe 1) et Morad (groupe 2), n'assisteront à aucune séance.

Je me limiterai à la description des séances de l'atelier photo, puisqu'il appartient à François Le Clère d'exploiter le travail qu'il a mené durant les séances de l'atelier théâtre. Cependant, certaines analyses ont été réalisées conjointement et montreront les résonnances entre les deux ateliers.

La première séance est toujours l'occasion pour les adolescents de définir ce qu'est un lieu de vie et de dire quels sont leurs lieux de vie. C'est également à la fin de cette première séance que sont remis les appareils photos jetables.

Dans le premier groupe, les filles sont plus loquaces que les garçons mais aussi plus dispersées. Tous sont assez agités et ne parviennent pas à tisser un fil associatif. Leurs dires se succèdent mais ne s'enchaînent pas. Le lien ne se fait pas, ni entre eux, ni avec nous.

Les filles évoquent immédiatement les réseaux sociaux virtuels alors que les garçons parlent plus classiquement de la cité et du « dehors ».

Ils dressent alors une liste de ces espaces associés au dehors : la cité et l'école Sainte Marie, l'extincteur, chez Earvin, le garage...et très rapidement c'est le thème de la vidéosurveillance qui les mobilise « on nous surveille pour rien, il n'y a rien à voler ! ».

Les lieux cités par les filles sont également du registre de l'extérieur : l'Intermarché, le centre-ville, la cité Jacques...

Si le rejet de la surveillance semble les unir un moment contre nous, ça ne tient pas encore très bien et la cohésion du groupe ne parviendra pas à s'étayer sur ce point de résistance encore trop fragile.

Plus individuellement, ils rapportent : le collège, une ville voisine, un quartier réputé mal famé, les domiciles d'amis non scolarisés dans la même classe ou dans le même collège.

J'ai l'impression qu'ils cherchent à nous, à se, semer dans une très grande disparité. Rien ne les rassemble, pas même le fait qu'ils soient différents de nous, au moins par l'âge.

Après de longues minutes, ils s'accordent pour définir les lieux de vie comme les lieux « où on passe du temps, du bon temps », c'est-à-dire en dehors du collège. L'extérieur, le « hors-de », est ainsi privilégié et le collège

est souvent très décrié, lors de cette première séance, quand il n'est pas dénié comme pouvant être un lieu de vie pour eux.

François me rapportera qu'en deuxième heure, lorsque ce groupe rejoindra l'atelier théâtre, ils resteront longuement au seuil de la porte puis au seuil des activités proposées n'y adhérant finalement que pour jouer une scène se déroulant devant les grilles closes du collège, ou une scène de prise d'otages, ou encore décrivant un foyer familial très peu accueillant. Les résonances avec les thèmes abordés en atelier photo sont fortes et marqueront toutes les séances à venir.

Le second groupe est plus calme voir aboulique. Mes notes sont d'ailleurs moins denses et mes souvenirs moins vivaces. Je sens ce groupe plus facile à mobiliser, même s'ils sont moins vifs dans leurs associations, et qu'après coup le matériel recueilli semble moins riche.

Contrairement au premier groupe, ils associent les lieux de vie au cocon du « chez soi », à la routine et à la quotidienneté. La famille est fortement investie, positivement, par Samia surtout qui dit tout partager, et en particulier les moments heureux, avec ses parents et sa fratrie.

Un événement vient nuancer, voir retourner, ce propos relatif à une famille idéale décrite par Samia. En effet, Romuald et Mona, dans la même classe depuis sept mois, se découvrent soudain un point commun de taille : ils sont respectivement orphelins de père et de mère. A eux deux, ils sont « sans famille ».

Ce moment fort de l'atelier ne suffit pourtant pas à créer une alliance entre les membres du groupe. La co-animatrice et moi sommes un peu sonnées par une telle annonce, mais surtout surprises par la rapidité avec laquelle les adolescents la balayent, comme d'un revers de la main.

Bientôt Cynthia et Alessandro abreuveront le groupe de détails relatifs à leurs passions, déniaient presque la charge affective qui venait de secouer le groupe. La danse folklorique et la musique rap occuperont toute la dernière partie de la séance. Ne suscitant pas de véritable intérêt de la part des autres membres de groupe, cela a toutefois permis de parler et de penser à autre chose.

Ce groupe semble soucieux de bien faire et de bien présenter. Ils veulent visiblement faire vivre pour nous une image d'adolescents bien dans leur vie, avec une famille idéale, des investissements culturels bien assumés etc.

Le choc de l'annonce de Romuald et Mona ébranlera suffisamment profondément ces jeunes, à commencer par ces deux adolescents qui ignoraient ce triste point commun, pour qu'ils parviennent à dépasser ce stade. Ils entreront d'ailleurs rapidement dans les exercices de l'atelier théâtre mais sans jamais véritablement parvenir à la création de scènes.

Je propose donc l'hypothèse que le groupe 2 n'est pas encore véritablement entré dans un processus adolescent, et ne trouve pas à (se) « conflictualiser ». Tout semble lisse et sans aspérités. Ainsi la tristesse de Romuald et de Mona est vite dégagee pour laisser place à la danse et à la musique comme activités extrascolaires mais relevant plus du loisir que de l'investissement d'un futur métier ou d'une culture juvénile.

Alors que le groupe 1, quant à lui, est déjà bien installé dans un processus adolescent, avec son lot d'excitations et d'insurrections. Il accrochera d'ailleurs plus aux propositions et sera plus à même de se les approprier, dans des mouvements groupaux allant de l'attaque à la fuite (Bion, 1961) pour finalement accepter de faire quelque chose ensemble : parler.

Il apparaît que les groupes ont ramené, d'un atelier à l'autre, un certain nombre d'éléments provenant du précédent. Les caméras de surveillance, qui peuvent être une manière de nous signifier que nous sommes perçus comme des voyeurs, se retrouvent dans le scénario du braquage, l'ennui et la flemme sont présentes dans les thèmes de la routine et du cocon familial...

Une résistance est déjà visible dans les deux groupes et se traduit par beaucoup de questions dans le groupe 1 vis-à-vis de l'atelier photo, et trop peu de questions de la part du groupe 2. D'un côté, il y a une résistance active et de l'autre une résistance passive.

A la fin du premier atelier avec le groupe 1, les adolescents se voient remettre un appareil jetable. Au deuxième atelier, il manque des appareils photos et je préfère que tous les aient en même temps. Nous nous engageons à les leur apporter l'après-midi même, ce que nous faisons. La CPE nous garantissant alors qu'elle les leur donnera dès la récréation.

*4 mai 2009, Séance 2 : partir en stage*

Après un accueil assez agressif dans la salle des professeurs, où un enseignant nous a littéralement « épinglés » comme montrant trop d'enthousiasme, nous avons entrepris de faire le point de la séance passée avec le professeur principal. Nous apprenons alors que tous les élèves de la 4<sup>ème</sup> 1 seront en stage les deux semaines suivantes.

Cette annonce, tout à fait inattendue et inopportune, venait saper tout notre programme pour les ateliers. Deux semaines d'absence, en plus de deux semaines chômées en raison de jours fériés ; ne nous permettaient plus d'assurer le nombre de séances suffisant d'ici la fin de l'année scolaire.

Ce jour là, le groupe 1 n'est pas complet : Juliette est absente. Erine est officiellement exclue quoi que présente ce matin là.

A la question : « est-ce que vous avez pu prendre des photos ? », tous répondent ne pas avoir rapporté leurs appareils.

Deux garçons, Nourdin et Alexandre, expliquent s'être faits confisquer leurs appareils la semaine antérieure, l'après-midi même où ils les avaient reçus en atelier, pour avoir voulu faire une photo de leur classe de chimie puis de leur classe d'histoire.

Amélie, quant à elle, ne se souvient plus des photos prises et a laissé son appareil chez elle.

Jérôme a fait des photos de l'extincteur, de chez Ervin, de l'église et du collège privé, mais n'a pas rapporté son appareil.

L'autre Alexandre dira avoir laissé l'appareil photo chez lui et n'avoir donc pas pu prendre de photos.

Ce sera un leitmotiv. Il me remettra un appareil un peu abîmé mais sans aucune photo prise.

Le groupe est difficilement mobilisable autour des photos, pourtant la discussion s'engage rapidement autour du thème de l'exclusion. Je propose alors « qu'est-ce que ce serait une photo de l'exclusion ? » et tous de répondre en cœur : « La salle d'exclusion ! ».

Puis chacun précise, de manière plus individuelle : Jérôme dira : « ce serait une photo d'une prison ou alors une chaise avec des chaînes par terre » ; pour

Amélie, « ce serait chez moi » ; Nourdin évoque « un paysage et quelqu'un qui court tout nu », tout en désignant la fenêtre ouverte et la vue sur l'extérieur.

Cette idée de Nourdin déclenche d'abord les rires du groupe. Je suggère que, peut-être, ils rient parce que ça leur évoque la liberté plus que l'exclusion, et cette remarque nous entraîne dans une tentative de définition de l'exclusion, qu'ils jugent globalement positive à condition que ce soit une « exclusion externe », c'est-à-dire en dehors du collège.

Sans cela, ils disent souffrir d'être « seul, dans une petite pièce sans fenêtre ». Très brièvement, Jérôme glissera : « c'est bien quand on a du travail », proposition non plébiscitée par le reste du groupe.

A la fin de l'heure, je leur fais passer des appareils photos numériques et argentiques afin qu'ils prennent conscience des différences de fonctionnement. Ils se montrent peu intéressés. Je profite de cette occasion pour expliquer de nouveau les quelques règles indispensables au bon usage des appareils et en particulier de ne pas prendre des personnes en photo sans leurs autorisations préalables.

Au delà du sentiment de devoir « ramer » pour faire tenir ce groupe autour de l'activité proposée, je constate que les propos qu'ils tiennent sont très fortement associés au thème général de celui-ci : « les lieux de vie des adolescents ». Ainsi, la « salle d'exclusion », lieu sans fenêtre, avec barreaux, devient le paradigme de ce que serait pour eux la vie « du dedans », alors qu'ils aspirent à une vie « au dehors ».

Le groupe 2 arrive à la séance en précisant immédiatement n'avoir pas eu les appareils. Je me rends dans le bureau de la CPE à qui je les avais remis. Elle a effectivement omis de s'acquitter de sa tâche et les a gardés dans le tiroir de son bureau toute la semaine. Une fois de retour en classe auprès du groupe, je m'empresse de les leur remettre. Ils vont les manipuler durant toute l'heure. L'atelier ne pouvant dès lors plus suivre la temporalité prévue, je décide de leur faire passer les appareils argentiques et numériques dès le début de la séance. Ils sont attentifs et méticuleux avec ces appareils. Romuald dira même ne pas oser les toucher de peur de les abimer parce que « c'est trop fragile ».

La discussion ne pouvant pas s'engager sur les photos prises puisqu'ils n'avaient pas eu leurs appareils, je laisse filer les associations et la discussion s'engage spontanément sur le départ annoncé d'Alessandro. Il quitte le collège et déménage dans une autre ville. Par association l'échange entre adolescents



va ensuite se centrer sur les origines, les langues parlées en famille et sur la figure de l'étranger. Ils finissent par nous demander pourquoi, nous les étrangers du collège, nous les avons choisis et pourquoi nous leur proposons de faire des photos de leurs lieux de vie, quand eux auraient préféré des thèmes plus proches de leurs préoccupations : leurs passions, leurs stages, leur avenir professionnel....Les lieux de stage semblent pouvoir être considérés comme des lieux de vie, à condition « qu'on s'y sente bien ».

Vivent-ils cet atelier comme une exclusion interne ? Voilà la question qui me taraude après ces deux premières séances.

Dans la salle des professeurs, nous avons croisé les deux enseignants qui avaient confisqué les appareils. Le premier m'explique que Nourdin l'avait sorti en plein milieu du cours sans lui demander l'autorisation, il ajouta qu'il le lui rendrait le jour suivant à condition que celui-ci rédige une lettre d'excuses. Ce qui fut fait. La seconde, qui ne dit rien des circonstances de cette sanction, m'interrogea sur les conséquences qu'aurait ce choix sur l'atelier : allait-elle empêcher le bon déroulement de celui-ci ?

Cette dernière question, entendue par les trois animateurs présents, fut interprétée par nous dans sa dimension agressive. Quel était l'enjeu de la sanction : punir Alexandre ou attaquer le projet de classe ?

Dans le contexte institutionnel déjà très complexe, après l'annonce du matin concernant l'interruption des ateliers pendant les quatre semaines à venir, l'omission de la CPE, et la réaction de l'enseignante de chimie, nous avons l'impression d'être au cœur d'un conflit larvé entre la direction qui avait fait appel à nous, l'équipe éducative résistante à ce projet et les adolescents en peine pour faire entendre leurs propres préoccupations et leurs sentiments d'exclusion que nous pouvions dès lors partager pour partie.

*29 mai 2009, Séance 3 : trois garçons et un fou*

Le lundi précédent, nous ne pouvions assurer l'atelier photo reporté au vendredi. Ce report, prévu de longue date tombait bien mal et n'a évidemment pas contribué à une reprise sereine du cours de notre projet avec cette classe.

L'atelier théâtre s'était tenu avec la classe entière le lundi et, c'est au détour d'une scène que les élèves informèrent le chercheur-animateur qu'une fois le conseil de classe passé, c'est-à-dire le lundi suivant, nous ne pourrions plus compter sur leur présence.

C'est en avance et seule que je me suis présentée le vendredi au collège : la co-animatrice du groupe était malade et je voulais rencontrer le professeur principal pour lui exprimer notre désarroi face aux multiples difficultés rencontrées pour mener à bien ce travail.

Je suis arrivée à 13h30. Les surveillants m'ont d'abord laissé patienter une longue minute devant la grille, tout à fait comme les adolescents l'avaient décrit dans une des scènes jouées avant la rupture. L'équipe de surveillants présente ce jour là n'avait pas l'air d'être très informée du "projet" de la classe à "projet". J'ai demandé à voir le professeur principal. On me pria de l'attendre dans le hall, auquel je préférerais la cour, qui me rappelait mes heures d'observation. Je me suis aperçue que la cour était un carré extrêmement petit et que tout le monde y était regroupé. Cette cour paraissait vraiment étroite, voir exigüe.

On m'apprit que le professeur principal était en entretien avec la principale adjointe. Il ne me rejoignit qu'au moment de la sonnerie de 14h, alors que trois élèves étaient présents : Julien, Nourdin et Alexandre. Nous ne pûmes donc qu'échanger quelques mots.

Accompagnée des trois seuls adolescents présents ce jour là, nous nous sommes installés dans le foyer. Tous avaient leurs appareils photo, qu'ils m'ont rendus, même si Alexandre ne s'en était pas servi.

J'ai choisi d'aborder avec eux la situation complexe de faire un atelier sans la majorité des acteurs principaux. Ils m'ont alors expliqué qu'ils ne savaient pas trop pourquoi nous venions les solliciter quand eux avaient l'impression que rien n'avait été mis en place comme prévu en début d'année. Ils exprimaient leur sentiment que la classe à projet s'avérait n'en comporter aucun, et que par conséquent, ils avaient le plus grand mal à comprendre le sens de nos propositions. Le projet consistait finalement, selon Alexandre, à faire un stage, qu'il ne termina d'ailleurs pas, et pour les deux autres, à se rendre au salon des métiers puisqu'ils étaient trop jeunes pour être stagiaires.

Leurs associations les ont conduits à parler d'un élève handicapé qui était dans leur classe en 5<sup>ème</sup>. Leurs identifications vont bon train. Comme lui, ils sont des « rigolos ». Comme lui, ils sont aujourd'hui dans une classe « spéciale ». Comme lui, ils ne savent pas de quoi sera fait leur avenir. Ils m'expliquent à ce propos qu'il est impossible et interdit de redoubler la 4<sup>ème</sup> à projet et que l'année prochaine, ils seront soit en 3<sup>ème</sup>, soit en 4<sup>ème</sup> classique, soit ils changeront d'établissement. C'est le cas de Julien qui doit déménager pour rejoindre sa mère dans une autre région. Il semble très affecté par cette perspective et pour la première fois, les deux autres semblent pouvoir s'associer à son émotion.

En deuxième heure, il n'y avait aucun élève. Je suis donc allée à la rencontre du professeur principal pour le lui signaler et lui dire que je souhaitais voir toute la classe, en groupe entier, vendredi prochain à 14h, pour faire le point sur les séances passées et à venir.

J'avais la sensation, encore amplifiée, que l'institution menait un véritable travail de sape auprès de cette classe et de ce projet, mais aussi, que notre absence de la semaine précédente avait encore ajouté au sentiment d'exclusion de ces adolescents, et que d'une certaine manière ils nous faisaient payer nos propres défaillances, en se montrant absents à leur tour.

Je formulai pour moi-même l'idée que le projet de l'institution pourrait être de pousser ces jeunes le plus vite possible vers la porte de sortie avec un pseudo projet professionnel.

Cette discussion à bâtons rompus avec ces trois adolescents fut très instructive pour moi et somme toute constructive pour eux, puisqu'ils purent dire en quoi ils se sentaient stigmatisés à l'intérieur du collège et particulièrement depuis que nous étions là avec notre volonté de tenir ce projet pour eux qui n'en comprenaient pas le sens.

Notre présence aurait rendu à cette classe son statut de classe « spéciale » c'est-à-dire composée des élèves qui ne peuvent pas aller ailleurs.

Est-ce qu'au lieu de déloger ces élèves d'un enkystement, nous n'avons pas participé à les loger dans cette place ? En l'absence de projet en amont, sommes-nous venus les loger au côté de ce signifiant « projet » ? Ce que nous proposons demande une

inscription et produit de la trace, nous venons marquer cette classe et ces adolescents du sceau du projet. Mais lequel ?

Les adolescents semblaient dire qu'avant notre venue rien ne les distinguait des autres 4ème si ce n'est la « bonne » ambiance de leur classe et le fait qu'ils étaient peu aimés dans l'établissement parce qu'ils « rigolent » un peu trop.

*5 juin 2009, Séance 4 : faire le point*

J'anime avec François Le Clère, responsable de l'atelier théâtre, cette séance en classe entière dont l'objectif annoncé est de faire un bilan des séances passées et d'envisager ensemble les séances à venir.

Après une reprise des différentes difficultés rencontrées : les séances annulées, le non retour des appareils photo, leur peu d'adhésion aux exercices de théâtre etc. et nos difficultés à travailler ensemble dans ces conditions, nous leur confions nos craintes de ne pas voir aboutir le projet.

Nous tentons de leur expliquer que pour nous, un projet doit avoir un début, un déroulement et une fin. Ils s'expriment quant à eux sur le fait que le projet qu'ils ont investi c'est le stage, puisque celui que nous portions est arrivé bien trop tard. Sur ce point, ils ont raison et ils nous rappellent qu'un autre projet a d'abord été annulé et que nous n'en sommes que les remplaçants de dernière minute. Ils nous disent enfin que les photos et le théâtre ne rencontrent pas vraiment leur intérêt et qu'ils auraient préféré un atelier rap ou hip hop.

Cependant, lorsque nous faisons un tour de table visant à sonder leur désir de poursuivre malgré tout le travail commencé, tous affirment vouloir continuer et s'engagent à venir. Certains ajoutent vouloir présenter quelque chose pour la fête du collège, issue pensée par nous comme fin possible du projet.

Nous sortons partagés entre la motivation affichée par certains et notre pessimisme, lié aux réalités du calendrier.

*8 juin 2009, Séance 5, le jour du conseil*

Ils sont tous là, à l'exception des absents habituels et de Juliette qui a été exclue définitivement du collège.

Le groupe 1, regarde les photos de Nourdin. Il a pris beaucoup de photos, presque toute la pellicule. Il décide de ne pas en montrer deux, sur lesquels il figure seul et en compagnie d'un ami.

Il classe et titre les autres par groupe : 1) l'arrêt Henry Vasseur ; 2) le bus 145 ; 3) dans le bus 631 ; 4) l'arrêt du 631 ; 5) l'extincteur ; 7) le collègue...

Notons qu'il n'y a pas de groupe 6 mais deux photos non classées sur lesquelles ont vu Nourdin. Les photos de Nourdin ont pour unique cadre la ville et ses équipements dont fait partie le collège, vu de l'extérieur.

Après une longue description des photos, en particulier celles du groupe 5) l'extincteur, la discussion s'engage, une fois de plus, sur le thème de la folie et en particulier d'une « folle » souvent rencontrée dans les bus et qu'ils décrivent comme une figure importante de la ville : « tout le monde la connaît ».

Le tour des photos a beaucoup animé les adolescents qui ont participé activement, n'hésitant pas à soutenir Nourdin dans le choix des titres mais aussi dans les descriptions et le repérage des lieux représentés. Parfois, leurs propos se contredisaient « mais si, c'est la rue X, tu vois bien, là, on reconnaît la pizzeria ! » alors Nourdin reprenait la main et tonitruait « ce sont mes photos ! », et les autres de s'en remettre à son choix.

Tous semblaient satisfaits de cette expérience enfin menée à bien. La compréhension de ce que nous leur proposions venait se structurer autour de cette séance, qui seule répondait de tout le protocole péniblement bricolé jusque là. Ces adolescents ensemble commençaient à former un groupe.

Le groupe 2, se déroula autour des photos de Julien, qui avait pris un nombre conséquent de clichés, bien que la pellicule ne fût pas entièrement finie.

Il les classe et les titre, tous donnent une opinion: 1) mes deux copains (Romuald et Alessandro) remporte la préférence de Romuald mais ne donne pas l'occasion au groupe de regretter pour autant le départ d'Alessandro, dont ils ne disent absolument rien ; 2) la chambre à bordel ; 3) la rue de la folle ; 4) mon con de collègue ; 5) le baby d'Alexandre, 6) ma chambre, qui est élue photo préférée et la plus représentative des lieux de vie par Julien, Cynthia et Samia ; 7) Aurélie à moitié ; 8) Mona en 401 ; 9) Amélie qui fait la belle ; 10) les toilettes à bordel, qui gêne beaucoup Samia qui dit ne pas aimer du tout cette photo ; 11) la 308. Il s'agit de leur salle de classe attitrée ; 12) la 301 ; 13) la 401 bis,

qui est décrite comme la photo représentant le moins bien un lieu de vie selon Julien.

La discussion s'engage sur l'habitat des uns et des autres mais aussi sur des lieux du collège qui ne sont pas publics. Samia explique être déjà allée sur la terrasse, qu'on aperçoit sur une des photos, qui est en fait attenante à l'appartement du proviseur, qui se trouve être le père de son petit copain.

Julien et Nourdin étaient tous les deux présents le vendredi où je les réunis à trois. Ce jour là ils évoquèrent ce jeune handicapé et lors de la séance de visionnage de leurs photos, sans qu'ils se soient concertés, c'est la folle qui suscita la curiosité des uns et des autres. C'est à une exclusion du dedans de soi, ou au-dedans de soi, que je crois pouvoir lier ces thématiques si prégnantes tout au long des séances avec ces deux groupes. La photo « Aurélie à moitié » nous permit de discuter, dans l'après coup de l'impact qu'avait pu avoir sur eux la scission, pour ne pas dire le clivage, relancée par nos ateliers divisés et notre duo de responsables d'ateliers ainsi séparé. Par ailleurs, nos co-animateurs respectifs ne furent que très peu présents sur l'ensemble des séances. Nous étions, comme eux, privée de notre moitié. Je reviendrai plus largement sur cette photo en particulier dans la troisième partie de la thèse.

### *15 juin 2009, Séance 6 : la fin de l'atelier*

J'anime seule cette dernière séance d'atelier. Le groupe 1 n'est pas au complet.

J'avais apporté des photos dont les auteurs son absents. Je décide de ne pas les faire circuler dans le groupe. Cette décision soulève quelques protestations mais l'ambiance est malgré tout plus détendue que d'habitude. Certains avaient rapporté leurs appareils et je les récupère donc en regrettant qu'on ne puisse faire le travail prévu puisque c'est la dernière séance. Nous finissons par un groupe de parole improvisé. Ils parlent des vacances à venir, des stages, de l'orientation qu'ils ont choisie pour l'an prochain...Nous nous disons au revoir sereinement avec quelques regrets de n'avoir pas pu voir les photos de tout le monde.

Il fallut beaucoup lutter contre la désorganisation avec ce groupe, qui chahutait plus souvent qu'il n'adhérait à nos propositions. Cependant, la séance précédente, au cours de laquelle Nourdin avait présenté ses photos, avait remporté quelques suffrages et consolidé,

au moins pour un temps, un esprit de groupe naissant, qui permit à tous d'être plus calmes cette fois-ci et d'accueillir posément la fin de notre projet si douloureusement tenu. L'investissement du groupe sur lui-même et sur l'atelier semblait avoir pris forme malgré toutes les difficultés rencontrées.

Dans le groupe 1, presque tout le monde est présent. Ce groupe plutôt calme les fois précédente vécut très mal l'annonce de la dernière séance et le fait que nous ne verrions pas les photos de tout le monde. Mona refusa de participer à la discussion et alla s'installer au fond de la salle. Je parvins à la convaincre de nous rejoindre pour exprimer ce qui la contrariait. Elle rentra alors dans une colère explosive et dit tout haut ce que tout le monde pensait tout bas : « C'est nul, je ne vois pas pourquoi je fais ce travail là avec vous. Vous auriez pu venir plus tôt. C'est trop tard ».

Ce groupe s'acheva sur ces mots qui résumaient bien l'ensemble de notre intervention et qui condensait tous les niveaux de complexité et de résistance que nous avons dû affronter.

En outre, le renversement de comportement des deux groupes, comme en chiasme, tout au long de ce projet, nous assura qu'une transformation avait finalement pu avoir lieu. Elle ne s'actualisa simplement pas sur les activités photo et théâtre, comme nous l'attendions, mais bien sur le groupe et sur la mise en projet de celui-ci.

Nous, François Le Clère et moi-même, avons pensé qu'il y a eu un déplacement de visée entre le projet mobilité initialement prévu et le nôtre : déplacement au dehors, déplacement du dedans. Le dedans et le dehors, du collège, de chez soi, de soi-même furent les thématiques centrales des deux ateliers puisque les adolescents n'ont eu de cesse de les questionner avec nous mais aussi entre eux et pour eux-mêmes. Ainsi, ils se décrivent comme exclus du dedans, d'abord en déclarant que le lieu le plus significatif pour eux à l'intérieur du collège était la salle d'exclusion, ils ajoutèrent qu'ils ne se sentaient pas à leur aise dans leurs foyers familiaux, mis à part dans leur chambre et lorsqu'ils sont reliés au dehors via les réseaux sociaux. Mais encore ce sont les figures de fous, d'aliénés et de handicapés qu'ils ont le plus souvent convoquées pour soutenir leurs représentations, alors même qu'aucune photographie en soi n'aurait pu laisser présager un tel fil associatif. Leurs écrits et leurs improvisations dans le cadre de l'atelier théâtre ont particulièrement fait advenir deux scènes récurrentes de jeux, qui traitaient du quartier et

de la famille. La question de la flemme et des « mecs qui sont enfumés », c'est-à-dire hors d'eux-mêmes, revenaient régulièrement dans le jeu.

Nos analyses d'après-coup de ces matériaux, nous ont amené à relativiser le constat d'échec, auquel un premier mouvement nous avait confrontés. C'est peut-être dans le nouage des forces de résistances en présence que nous avons cru voir la possible analyse de ce que peut faire émerger un tel projet auprès des différents sujets qui y contribuent. Il nous a, en effet, semblé voir apparaître un certain nombre d'élaborations de la part de ces adolescents sur des points de buté, tels que leur sentiment d'exclusion, de stigmatisation, de démotivation, qui sont en réalité autant d'élaborations de ce que peut signifier pour eux « être en projet ». Si nous avons formulé l'hypothèse que l'image et le texte pouvaient être les médiums d'une expression adolescente, nous avons pris conscience, dans la confrontation aux résistances, refus et transgressions des adolescents, de la manière dont le projet plus que médiateur pouvait devenir analyseur et objet même des projections adolescentes. Nous nous sommes effectivement aperçus que les surfaces proposées à la projection, en l'occurrence les photographies et les scénettes n'ont pas été massivement investies par les adolescents qui leur ont préféré le projet en lui-même. Nous postulons donc que le mécanisme de projection a bien été mobilisé pour et par eux, et que ce sur quoi ils se sont projetés c'est sur le fait même d'être ou non en projet. Pourtant il faut noter que c'est parce que les objets de médiation ou de relation ont effectivement fait leur office que ce déplacement a été possible, à la manière d'un ricochet.

Deux visées sont repérables : le projet mobilité d'une part qui se voulait un projet de découverte d'un environnement par le déplacement physique de l'adolescent au cœur de celui-ci ; le projet médiation d'autre part qui au contraire correspond à la venue d'un objet dans un environnement familier qui doit permettre une découverte de soi. Les hypothèses sous-jacentes sont donc assez distinctes et nous apparaissent comme tout à fait complémentaires. Ce projet mobilité aurait peut-être permis aux adolescents de mieux circonscrire les frontières de leur collège. C'est-à-dire que c'est peut-être en se séparant d'un lieu qu'on parvient à l'habiter véritablement, autrement dit à en faire un espace à proprement parler avec des frontières et des passages, des seuils qu'il est possible d'identifier et d'investir comme tels, c'est-à-dire comme une aire transitionnelle où ce qui est déjà-là et ce qui est en train de s'inventer ne sont pas nettement discriminés.



Le projet que nous leur propositions était de se représenter l'extérieur depuis l'intérieur du collège, or ce qu'il en est ressorti, c'est le sentiment commun d'être des exclus du dedans que l'on voudrait bien inclure au dehors. La question restée ici en suspens est celle de la localité comme primant sur la temporalité. Autrement dit, avant qu'un projet puisse être temporalisé, il faut qu'il soit localisé.

### 2.3.2.3) Un atelier photo en dehors du collège

Ce groupe, bien qu'il soit présenté en dernier, est le premier à avoir été mis en place. Il a été proposé à des adolescents volontaires en collaboration avec une structure associative de prévention. Le projet, d'abord soumis à l'approbation de l'équipe éducative, a connu un développement autonome au sein de l'association. Les éducateurs, Valérie et Houssine, ainsi que le chef de service, François, accompagnaient les adolescents sans participer à l'animation des ateliers. En tant qu'atelier exploratoire, il fera l'objet d'analyses moins fouillées.

#### *11 décembre 2008, Séance 1 : une rencontre*

Après un moment d'inquiétude devant la porte fermée, Valérie, l'éducatrice, arrive avec quatre adolescentes. La plus jeune présente le groupe : « que des sœurs » s'exclame-t-elle. Valérie confirme et explique qu'il s'agit de deux « couples » de sœurs, dont deux jumelles. Elle ajoute qu'Houssine, un éducateur, doit arriver d'un moment à l'autre avec le seul garçon participant, Sulliman, qu'il nous « livre » quelques minutes après que nous nous soyons installées, tel un colis dont nous devons prendre soin.

Nous serons donc sept : la co-animatrice, moi, les quatre filles : Prisca, 12 ans, en 6<sup>ème</sup>, sa sœur, qui porte le même prénom que moi, 14 ans, en 4<sup>ème</sup>, Amina et Vitalya, les deux jumelles de 15 ans, en 3<sup>ème</sup>, et un garçon, Sulliman, 13 ans, en 6<sup>ème</sup>.

Nous commençons par nous présenter et les invitons à poursuivre. Ils disent leur prénom, leur âge, leur classe. Je comprends rétrospectivement pourquoi Aurélie s'était mise à rire lorsque j'ai dit mon prénom. Je le lui signifie : « ha je comprends pourquoi tu riais, c'est parce que nous avons le même prénom ! ».

Je ne comprends pas les prénoms des jumelles, il leur faudra les répéter plusieurs fois. C'est seulement lorsque je les verrai écrits qu'ils deviendront réellement audibles. Les deux sœurs sont habillées de la même manière et sont assises l'une à côté de l'autre, se touchant presque.

Tous sont scolarisés dans le même collège mais, hormis les jumelles, ils ne sont ni dans les mêmes classes ni dans les mêmes niveaux. Aurélie, Prisca et Sulliman vivent à la Cité Saumur, les jumelles à la Cité Lancelot. Ils sont donc voisins.

Je leur présente le déroulement de l'atelier et leur propose de parler de leurs lieux de vie. Très vite, ils parlent de leur collège. Ils y sont depuis un an. Il est neuf et remplace celui dans lequel ils étaient scolarisés avant. Seule Prisca qui est en 6<sup>ème</sup> n'a pas connu l'ancien collège. Ils décrivent volontiers : ils parlent longuement des couleurs « bizarres » des bâtiments, desquels ils ne semblent pas encore familiers, puis de celles des casiers, réservés aux demi-pensionnaires, qui sont assez belles. Ils parlent des couloirs et des interclasses, de leurs retards en cours. Les jumelles expliquent de concert qu'elles étaient souvent en retard parce qu'elles traînaient dans les couloirs mais que depuis qu'elles ont rencontré « des problèmes », elles se sont calmées et sont devenues ponctuelles. Prisca parlera plusieurs fois des WC avec un certain engouement. Elle est assez agitée pendant toute la séance, ce qu'elle signifie en coupant la parole aux « grands », en voulant visiblement prouver que la différence d'âge ne lui fait pas peur. Les différents bureaux de « la vie scolaire » (CPE, surveillants, profs...) sont aussi cités.

Après avoir amplement décrit le collège, non sans plaisir, ils parleront de la cité « en forme de banane ». Ils évoqueront particulièrement les alentours de celle-ci : la butte, les arcades, les parcs, la maison hantée, dans laquelle ils n'osent pas s'aventurer...Des alentours immédiats de la cité, ils élargiront le périmètre à « la ville ». Le centre ville est apprécié de tous mais plus particulièrement d'Amina et Vitalya, qui disent y aller souvent. Les trois autres parlent aussi des supermarchés et de la piscine.

En fin de discussion, les jumelles, qui étaient restées un peu en retrait, parlent de leur « chez-elles » et particulièrement de la chambre qu'elles partagent. J'apprends alors qu'aucun n'a de chambre individuelle. Sulliman parle de son lit, dans lequel dorment quatre personnes, dont lui et « son daron ». Il prend soin de préciser que « c'est un grand lit ! ».

Je récapitule avec eux les lieux de vie qu'ils ont cités, dans l'ordre de leur apparition dans le fil de la discussion :

- Le collège : les couloirs, les casiers, les classes, les bureaux de « la vie scolaire », les WC...
- La cité : les alentours, les parcs, la butte, les arcades, la maison hantée
- La ville : le centre, les boutiques, les supermarchés, la piscine
- Les villes voisines, surtout pour les jumelles: Paris, la ville de E et son cinéma
- La maison : la chambre, la salle de bain...

Ils définissent ensemble, sous l'impulsion d'Aurélie, ce qu'est pour eux un lieu de vie : « c'est un lieu où on va presque tous les jours ».

Houssine qui nous rejoint au moment de la récapitulation, fait remarquer qu'ils n'ont pas parlé de l'association qui nous accueille pourtant ce soir là. Je relève et dit qu'on en parlera peut-être les prochaines fois.

Je suis un peu gênée de cette intervention : cette remarque confond les adolescents qui ne savent quoi répondre et sont presque désespérés. Après coup, je fais l'hypothèse que l'association n'a peut-être pas été citée tout simplement parce que nous nous y trouvions, et qu'il est souvent plus difficile de voir ce qui est trop près que ce qui est à distance.

Je leur donne enfin les appareils photos. Ils les regardent attentivement, les tournent et retournent, encore une fois comme des objets étranges et précieux, comme surpris par le « trou » au travers duquel il faut regarder pour prendre la photo. Sulliman essaie d'y mettre son œil, fait mine de photographier. Tous se mettent à rire. Je leur demande d'écrire leur nom, ce qu'ils font immédiatement, en affichant une certaine fierté, à l'aide du stylo indélébile que je leur prête.

Je dispense les quelques consignes à respecter avant de prendre des personnes en photo.

Nous profitons de la venue de François pour aborder la question des autorisations pour photographier le collège. Nous nous quittons sur la perspective d'une réunion entre François et un CPE lors de laquelle il abordera la question des autorisations de photographier le collège.

Plus tard, dans la voiture, François nous raconte que Sulliman avait été très surpris de le voir dans le bureau du même CPE quelques temps auparavant.

De cette première séance, je note beaucoup d'allusions, plus ou moins conscientisées, à des éléments pouvant renvoyer à des pulsions partielles, essentiellement anales et phalliques : les WC sont évoqués plusieurs fois, le trou des appareils photo, la

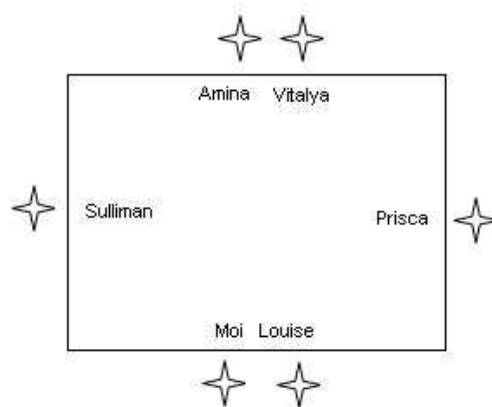
cité-banane, ou encore le fait de dormir dans le même lit, entre hommes. Je ne m'engagerai pas dans cette voie interprétative et me contenterai de relever ce point sans plus d'analyse.

*18 décembre 2008, Séance 2 : photos, souvenirs et voyages*

La co-animatrice habituelle est absente ce jour et c'est une chercheuse plus âgée et originaire du Québec, Louise, qui la remplace exceptionnellement. Ce changement avait été annoncé la fois précédente au groupe. Cette personne est invitée à l'Université pour une période de six mois et se montre désireuse d'accompagner les doctorants sur leur terrain de recherche. Pendant le trajet en train, je lui explique comment s'est déroulée la première séance.

Nous arrivons avec quelques minutes de retard, en raison de grèves. Tous sont déjà présents, excepté Aurélie qui ne viendra pas. On nous explique qu'elle garde son petit frère. Valérie insiste sur le fait que cela arrive régulièrement. Sulliman s'empresse de dire qu'elle lui a remis l'appareil photo afin qu'il nous le donne de sa part. Il joint le geste à la parole et pose face à lui deux appareils, le sien et celui d'Aurélie donc, côte à côte. Amina et Vitalya font de même. Prisca m'explique immédiatement qu'elle n'est pas en mesure de me rendre son appareil puisque sa mère le lui a confisqué. Elle a été ainsi punie parce qu'elle prenait des photos plutôt que de se préparer comme le lui demandait sa mère. J'ai alors jugé opportun de lui affirmer que sa mère devait avoir ses raisons, mais qu'il faudrait que l'appareil nous soit rendu même si la punition n'était pas levée avant qu'elle puisse prendre les photos.

Tous se sont installés aux mêmes places que lors de la première séance:



En ce début de séance, il y a beaucoup de passages dans la pièce. Après que Louise se soit présentée, je dois me rendre à la cuisine, dans laquelle trois jeunes parlent bruyamment, en compagnie de Valérie. Je les prie de bien vouloir faire moins de bruit. Valérie m'assure qu'elle le leur a déjà demandé mais...Ils finiront par quitter le lieu, en passant une nouvelle fois parmi nous. Houssine et Valérie resteront présents dans les locaux et se rendront dans ce que nous croyons être la cave, non sans générer quelques fantasmes ! Un jeune viendra d'ailleurs pour les voir, et les cherchera sans succès.

Je propose enfin aux participants de l'atelier d'évoquer ce qu'ils ont photographié. C'est à ce moment qu'Amina et Vitalya disent n'avoir pas pris beaucoup de photos, par manque de temps. Je leur propose de me retourner leurs appareils en même temps que Prisca, lors de la séance suivante, c'est-à-dire après les vacances.

Ils se lancent enfin dans le récit de leur parcours de photographes. Ils parlent d'abord des photos prises chez eux, à la maison : la chambre des filles, le lit de Sulliman, la salle de bain de Prisca...Ils évoquent ensuite la cité et enfin le collège. L'ordre est donc inversé en regard de la première séance.

Prisca dit avoir pris des photos à l'intérieur du collège, sans autorisation, alors que les autres se sont abstenus. Ils m'expliquent ne pas avoir su si, oui ou non, ils en avaient le droit. Ils n'ont en réalité pas posé la question.

Plus tard, à l'arrivée de François, j'apprendrai que l'autorisation avait effectivement été donnée. J'irai le dire aux filles alors qu'elles étaient en train de quitter le local.

Globalement, ils disent avoir bien aimé faire des photos, même s'ils se sentent frustrés de devoir attendre pour voir le résultat. Lorsque je leur explique que l'attente est due au choix des appareils jetables, qu'ils peuvent manipuler seuls, plutôt que des appareils numériques, qui auraient nécessité la présence d'un adulte, ils sont unanimes et affirment préférer pouvoir faire les photos seuls.

Dans les lieux qu'ils disent avoir photographiés, ils parlent de leurs appartements, de la cité mais aussi des équipements de la ville : le gymnase, la piscine...ils parlent des lieux qu'ils aiment et trouvent beaux, comme le collège avec ses couleurs, mais ils n'évoquent toujours pas l'association. Je leur rappelle qu'Houssine avait remarqué cet oubli la fois dernière. Ils proposent comme argument que c'est parce qu'ils ne s'y rendent pas assez souvent.

Nous parlons des lieux qu'ils aiment, de ceux qu'ils n'aiment pas, surtout à l'intérieur du collège : ils aiment la cour et n'aiment pas plus les bureaux de l'administration que les salles de classe.

Nous évoquons aussi les lieux dans lesquels ils voudraient être. C'est un moment très émouvant. Sulliman parle de sa mère qui vit en Espagne et qu'il voit peu. Il explique alors que peu lui importe le lieu, c'est auprès d'elle qu'il voudrait être. J'associe pour moi-même avec la matrice, le giron maternel.

Les jumelles parlent de leur pays d'origine, l'Inde, où elles ne sont allées qu'une fois lorsqu'elles étaient enfants, et duquel elles ont peu de souvenirs. Une des deux a été malade pendant le voyage, elle ne se souvient de presque aucun des lieux visités. L'autre garde en mémoire des paysages oniriques très beaux et à la fois un peu inquiétants. Elle raconte s'être perdue en jouant à cache-cache près d'une rivière...

Nous arrêtons la séance un peu en avance : les jeunes sont assez énervés, Sulliman ne tient plus en place, les filles ne sont plus très loquaces et Prisca parle sans cesse...d'autre part la grève nous inquiète quant au trajet de retour.

*8 janvier 2009, Séance 3 : Aurélie et Sulliman*

Lorsque nous arrivons, les jeunes sont déjà là. Il manque Prisca. Aurélie dit ne pas savoir où est sa sœur. Je pense qu'elle évite d'avoir à rendre son appareil photo.

Je transmets à Aurélie un message à l'attention de Prisca : il faudrait qu'elle nous rapporte l'appareil avant la fin des séances d'atelier, même si elle n'a pas pris de photos et même si nous n'avons pas le temps de les regarder tous ensemble, on fera tout de même quelque chose avec ses photos. Nous nous installons aux mêmes places que les fois précédentes.

Aurélie et Sulliman sont visiblement impatients de découvrir leurs photos. Je ne les fais pas attendre plus longtemps et donne son paquet à Aurélie. Toutes les photos sont mélangées (doubles et originaux).

Aurélie ouvre soigneusement le paquet et regarde très attentivement, presque solennellement, chaque photo, qu'elle manipule avec précaution. Parfois, elle fait un commentaire à voix haute mais il s'agit la plupart du temps de remarques qui pourraient être adressées à elle-même : « c'était où ça ? », « oh c'est X », « ha oui je me souviens ! ». Il arrive que ses commentaires soient plus adressés et dans ce cas c'est plutôt vers Sulliman qu'elle se tourne : « t'as vu », ils échangent des regards et des sourires à propos des photos. Ils sont très

complices. Il y a d'ailleurs une photo de Sulliman. Il est alors en compagnie des petits frères d'Aurélie.

Je propose de faire circuler les photos pour que tous puissent les regarder à loisir. Je suis la dernière à les regarder. Je les place alors devant Aurélie et lui demande systématiquement de dire où ça se passe. Je me rends compte après-coup que je n'ai pas posé la question : quand cela se passe-t-il ?

Lorsque toutes les photos sont placées devant Aurélie, les autres se déplacent pour mieux les voir. Je leur soumets l'idée de réaliser des panneaux photos, ils sont d'accord sans pour autant être très enthousiastes.

Je propose enfin à Aurélie, puis à tous, de désigner la photo qui représente le mieux leurs lieux de vie et celles qui les représentent le moins. Pour finir, je demande à Aurélie de les classer dans l'ordre qu'elle veut et de leur donner un titre. Je classe parallèlement les doubles en inscrivant le titre au dos. Elle sollicite souvent le groupe et en particulier Sulliman pour imaginer des titres. Elle y prend visiblement plaisir. Plusieurs thèmes émergent : il y a d'abord l'enfance, avec la photo de l'école primaire et de son petit frère en compagnie du père Noël, et il y a ensuite le couloir de l'école et de la maison, dans lequel « on se retrouve ». Elle regarde encore une fois ses photos avant de les ranger soigneusement.

Vient le tour de Sulliman qui regarde rapidement ses photos avant de les faire circuler. Il en gardera une par devers lui, que les autres ne verront pas. Il s'agit d'une photo de lui, prise par un copain, lui-même présent sur plusieurs photos. Il pose devant une petite maison avec en fond un bâtiment de la cité dans laquelle il vit. Il prend un air « fier de lui » très en contraste avec le fait qu'il ne veuille pas montrer cette photo.

Je lui propose de suivre le même dispositif que pour Aurélie : il regarde d'abord les photos seul, puis les fait circuler, je les regarde en dernier et les place devant lui en demandant ce qu'elles représentent. Il désigne celles qui correspondent le mieux à ses lieux de vie quotidiens ; les autres font de même. Nous recommençons pour celles qui représentent le moins leurs lieux de vie.

Enfin, il les classe, tout en donnant un titre. Le moment où ils désignent la photo qui est la plus adéquate, selon l'idée qu'ils se font de leurs lieux de vie, est plutôt collégiale. Les différences sont souvent explicables par des réalités concrètes : les jumelles ne vivent pas dans la même cité, alors que Sulliman et Aurélie sont voisins. Ils passeront d'ailleurs un long moment à chercher les fenêtres de leurs appartements respectifs sur les photos de la cité en forme de « banane ».

Lors du tour de table autour des photos de Sulliman, tous s'accordent à dire que la photo de la petite maison est très loin de leurs lieux de vie habituels.

Les photos de Sulliman sont très réussies. Il est cependant déçu que la photo qu'il disait avoir prise de son lit ne soit pas dans le paquet. Il se demande quelle en est la raison, peut-être n'a-t-elle pas été développée ? Il ajoute qu'il avait pris soin de faire le lit, exprès pour la photo. Les autres rient de bon cœur.

Lorsqu'il commence à classer et à titrer, une certaine excitation devient palpable. Celle-ci retombera à l'arrivée d'Houssine. Ayant pour moi-même la même sensation de gêne que la fois précédente, je demande à l'éducateur si nous sommes en retard car nous n'avons pas encore fini. Il répond que nous avons encore plus de vingt minutes mais qu'il avait terminé ses autres activités et qu'il a donc décidé de venir plus tôt.

Je tentai d'utiliser la ruse pour lui faire sentir que je ne souhaitais pas qu'il participe à l'animation de l'atelier. Je vivais alors sa présence comme voyeuse, ce qui me renvoyait probablement à mon propre sentiment de demander trop à ces jeunes, en m'immisçant jusque dans leur foyer par le biais des photographies. C'était aussi peut-être de ma part, une manière de préserver le cadre dont j'étais la garante et de ne pas céder cette place privilégiée.

Houssine s'isola pendant quelques minutes mais ne tarda pas à revenir et à montrer un grand intérêt pour les photos, allant jusqu'à demander à les voir. Je pris soin de préciser à Sulliman et à Aurélie qu'ils avaient le choix de vouloir ou non montrer leurs photos, comme ils avaient le choix de ne pas tout montrer au groupe. Ils acceptèrent, un peu contraints, mais veillèrent à ce que l'ordre de classement soit conservé.

#### *15 janvier 2009, Séance 4 : Amina et Vitalya*

A notre arrivée il n'y a personne. Nous patientons un moment avant de contacter François. Après s'être renseigné, il nous informe que les éducateurs ont oublié l'atelier mais que les jeunes, eux, attendaient bel et bien. Ils arrivent donc avec un peu de retard mais sans Aurélie ni Prisca. Ils expliquent que les deux sœurs devaient venir mais qu'elles n'étaient pas là lorsqu'ils sont passés les chercher. Je suis un peu ennuyée pour Prisca car il sera impossible de faire développer ses photos. Je le signifie à Valérie qui m'explique que c'est assez fréquent qu'elles se désistent au dernier moment sans prévenir, le plus souvent



parce qu'elles doivent s'occuper de leurs petits frères. Cet oubli des éducateurs est peut-être une réaction à ma position défensive envers Houssine.

Nous nous installons, aux mêmes places que d'habitude dans un premier temps mais nous changerons de places en cours de séance. Comme la fois passée, je propose aux filles de regarder d'abord leurs photos pour elles-mêmes. Je commets l'erreur de leur remettre les deux paquets en même temps. Elles regardent donc leurs photos séparément mais en même temps. Je recadre en demandant que ce soit Amina qui fasse circuler ses photos en premier. Elle est assez enthousiaste alors que Vitalya semble déçue sans pour autant dire quoi que ce soit. Amina dit que certaines photos ne figurent pas dans le paquet alors qu'elle croit les avoir prises. C'était déjà le cas pour Sulliman et Aurélie. A la question « que pensez-vous qu'il se soit passé », ils répondent collégialement qu'ils ne savent pas mais l'hypothèse que ce soit le laboratoire photo qui ait commis une erreur fait l'unanimité. Nous évoquons le fait qu'ils aient pu oublier de remonter la molette, mais ils ne sont pas convaincus et préfèrent une explication beaucoup plus vague qui les dispense de toute responsabilité.

Nous commençons donc par regarder les photos d'Amina selon le même dispositif que pour les deux premiers adolescents. Les thèmes des photos sont plutôt urbains : on y voit la cité, le collège, un groupe de copines dans une rue, une maison qu'elle ne connaît pas. Il y a également une photo de la chambre mais elle est trop sombre pour distinguer l'agencement de la pièce.

La déception de Vitalya venait du fait que ses photos étaient floues, toutes sans exception. Je lui proposai alors, ainsi qu'aux trois autres, de dire ce qu'ils voyaient dans ces flous. Ont alors émergé, timidement d'abord, puis plus volontiers des propositions plus ou moins inquiétantes : la chambre avec un fantôme, une silhouette, l'ordinateur, Amina dans la chambre, un lapin, une rue la nuit, un feu d'artifice...Nous finissons la séance avec l'arrivée d'Houssine, à l'heure juste.

### *22 janvier 2009, Séance 5 : un bilan en images*

C'est la dernière séance. Tous sont déjà là sauf Aurélie et Prisca qui ne viendront pas. Nous commençons immédiatement à confectionner les panneaux.

Je distribue les paquets de photos ainsi que les feuilles cartonnées et dépose sur la table les stylos blancs et la colle. Les jumelles, qui pour la première fois ne sont pas assises à côté, semblent surprises que je ne me trompe pas en leur donnant leurs photos. Leur surprise sème le trouble et je ne sais plus si je me suis trompée ou non. Une discussion ultérieure avec la co-animatrice me permet d'affirmer que je les avais parfaitement identifiées.

Nous discutons un moment à propos de la confection du panneau d'Aurélie. Avec l'accord de tous, nous décidons, que nous, les animatrices, allons nous en charger. En signant « Aurélie » je suis un peu troublée ! Nous nous abstenons de mettre les titres afin de ne pas trop personnaliser le panneau.

Ils sont très appliqués et prennent le temps de fabriquer ces panneaux. J'ai pour ma part quelques difficultés à utiliser la colle que je dois partager avec Sulliman. Il fait preuve d'une grande patience à mon égard quand bien même il se moque un peu de moi !

Je me déplace autour de la table et regarde leurs panneaux. Je les trouve très beaux et le leur dit. Nous passons un grand moment à les afficher. Nous les changeons plusieurs fois de place, nous décrochons des tableaux pour finalement les installer tous sur le même pan de mur.

Nous nous plaçons tous face au mur et prenons un temps pour les admirer avant que je propose que, chacun pour soi, on choisisse une photo parmi toutes les photos. Une fois que celle-ci sera choisie, nous devons expliquer à tous pourquoi celle-ci et ensuite, eux, pourront dire également ce qu'ils en pensent.

Tous sont assez impatients de prendre leur tour. Sulliman est très déçu que Vitalya ait choisi la même photo que lui. Globalement, ils ont du mal à dire ce qui leur plaît dans les photos qu'ils ont choisies. Ils ont également des difficultés à les décrire simplement. En revanche tous accordent une importance majeure à la lumière et à la présence du ciel sur les photos. Nous décrochons les panneaux à l'arrivée d'Houssine et je leur propose d'organiser une exposition. Je leur explique que c'est à eux d'en prendre l'initiative. Je me tiendrai alors à leur disposition pour l'organiser avec eux. Ils restent muets.

Au moment de se dire au revoir, je sens un froid. Ils ne parviennent pas à se lever pour partir pas plus qu'à dire quoi que ce soit. En sortant, Houssine nous dit qu'ils veulent nous dire merci mais qu'ils ne savent pas comment s'y prendre. Je perçois une émotion

assez forte et moi-même suis assez troublée. Plus tard, j'imaginerai qu'ils aient pu se sentir dépossédés de leurs panneaux. Nous avons la sensation, confirmée par nos autres expériences, que ces moments « à eux » en groupe, avec des adultes, deviennent très importants pour eux, et qu'y renoncer peut s'avérer difficile.

#### 2.3.2.4) Synthèse des ateliers « photos d'ados »

J'avais choisi volontairement de thématiser ce projet autour « des lieux de vie » pour ne pas suggérer ni réduire le champ de possibles aux seuls établissements scolaires, mais bien pour constater, si oui ou non, ils faisaient partie des représentations des adolescents. Cela ne manqua pas d'arriver, et si pour certains il n'y eut pas de photo du collège ou au contraire pas d'autres photos que du collège, tous, à l'occasion des temps de paroles, donnèrent une importance considérable au temps passé dans le collège et dans les espaces informels, qu'ils décrivent comme des lieux de l'intime, d'un « entre soi », ou d'un « soi tout seul ». Ce qu'il me semble intéressant de noter ici, c'est que le grand absent de cette « prise de vue adolescente », fut le foyer familial. Hormis quelques photos de salon, de cuisine et de salle de bain, et mis à part les chambres qui ont remporté quelques suffrages supplémentaires, les maisons et appartements familiaux ont fait l'objet de moins de commentaires que les collèges et les lieux publics (bus, cités, rues, impasses, parcs...). J'ai donc émis l'hypothèse que les adolescents, s'ils vivent malgré tout dans ces espaces privés ne les habitent pas tout à fait : ils y sont chez un autre, chez les parents. L'espace privé, ne serait-il pas alors pour eux l'espace commun, à partager avec la fratrie, les parents, la famille élargie ? D'autant que pour nombre d'entre eux, du fait de certaines configurations sociales mêlant précarité et famille nombreuse, les chambres devaient être partagées avec les frères et sœurs et parfois avec les parents. L'espace public viendrait alors se suppléer à l'espace privé faisant défaut aux adolescents. C'est à partir de ce constat que j'évoquai une socialité parfois malmenée par ce que j'appelle le paradoxe d'une vie intime dans un espace-temps public.

C'est bel et bien la rue, la cité, le collège arrivant en deuxième position, que les adolescents ont le plus photographiés. Les écrans d'ordinateur trouvent également une place de choix. Je me limiterai ici à rappeler très brièvement ce qu'ils ont évoqués de leurs établissements scolaires. Ils les décrivent de manière générale comme accueillants : « on y retrouve les copains », « on y discute » « on s'y amuse », « on s'y bagarre pour de faux »,

« on y flirt », « on y traîne » etc. Mais ils sont également perçus comme enfermant : « on y est collé », « on y est exclu », « on y est contraint », « on y est discriminé »...

Ainsi, ces jeunes gens se décrivent et se vivent comme à la fois protégés et enfermés par l'institution scolaire, qui leur fournit un espace-temps de construction identitaire tout en balisant et en normalisant les contours de ceux-ci. La logique d'une institution enfermée et enfermant, tour à tour protectrice et dangereuse - le collège en préfabriqué, à la fois très fermé mais peu contenant en est un bon exemple, quoique peut-être trop spécifique - me porte à considérer que c'est dans la zone d'ombre du panoptique, dans ce qui échappe à la surveillance, dans la subversion des espaces-temps, que s'exprimeraient les réponses de l'adolescence, aux tensions qu'exercent sur eux ce paradoxe et cette ordonnance d'une vie intime dans un espace-temps public.

En outre, et cela vient enrichir cette première hypothèse, les espaces visiblement les plus investis restent ceux, déjà évoqués, qu'Augé nommait « non-lieux » en 1992, et qui semblent pourtant faire lieu pour les adolescents. Il s'agit des *no man's land* de la cité, ses bancs, ses « terrains », ses cages d'escaliers, ses entrées de parking, transformés en « squats » et occupés, habités par les jeunes. Il s'agit aussi des bus et des arrêts de bus, où ils se rencontrent et voyagent pour un temps avec d'autres. Il s'agit encore des supermarchés où ils « jouent à chat », se perdent et se retrouvent. Ces espaces sont certes publics ou semi-publics, mais semblent néanmoins susceptibles d'accueillir l'intime des adolescents.

Le foyer familial est moins fréquemment cité. Certains disent s'y sentir seuls en l'absence des parents et peu à l'aise en leur présence : ils passent d'un « y a rien à faire » à un « on peut rien faire ». D'autres les envisagent plutôt comme un refuge mais c'est alors la chambre et l'ordinateur qui sont évoqués le plus souvent.

### Pour conclure provisoirement : prendre place

Ce qu'il semble important de noter à ce stade de l'analyse, c'est qu'il n'y a pas véritablement de place, de lieu ou d'espace -ces trois termes ayant des acceptions subtilement différentes- véritablement susceptibles d'accueillir les adolescents. Et si c'est le cas pour l'espace, ça l'est également pour le temps, celui du présent mais surtout celui de l'avenir. Or, et pour poursuivre avec Ricoeur (1988), nous pourrions envisager que « (...) lorsque l'espace d'expérience se rétrécit par un déni général de toute tradition, de tout héritage, et que l'horizon d'attente tend à reculer dans un avenir toujours plus vague et plus indistinct, seulement peuplé d'utopies ou plutôt d' «uchronies» sans prise sur le cours effectif de l'histoire, alors la tension entre horizon d'attente et espace d'expérience devient rupture, schisme ». Il serait opportun de tisser quelques fils avec ce que depuis Van Gennep (1909), on appelle rites d'initiation et qui semblent faire défaut à nos sociétés occidentales, en tout cas dans leurs versions institutionnalisées.

Les adolescents non institutionnellement initiés chercheront probablement à l'être par d'autres biais. Si l'objet de l'initiation c'est l'inclusion dans le social alors que peut-on dire de son absence ? Lefebvre écrivait en 1973 qu' « exclure de l'« urbain » des groupes, des classes, des individus, c'est aussi les exclure de la civilisation, sinon de la société. » Il postulait à partir de cette réflexion un droit à la ville qui serait également le droit de se rencontrer et de se rassembler. Droit sérieusement remis en question par certaines préfectures françaises qui ont ponctuellement interdit les rassemblements de plus de trois adolescents sur le territoire urbain relevant de leur circonscription. Lefebvre faisait valoir ce droit en regard du besoin de vie sociale. Mais il va encore plus loin en articulant le besoin à la fonction ludique et symbolique de l'espace « proche de ce qui se trouve en deçà comme au-delà des fonctions et des besoins classés, de ce qui ne peut s'objectiver comme tel parce que figure du temps, qui donne par là prise à la rhétorique et que les poètes seuls peuvent appeler par son nom : le désir ». De ce désir, il faut pouvoir penser une possibilité de faire place pour l'adolescent et, avec l'adolescent, de prendre place. Car il s'agit aussi bien de prendre une place que de la trouver.

**PARTIE 3 :**

**L'ADOLESCENCE : UNE CONSTRUCTION DE**

**SOI AU SEUIL DE L'AUTRE**

*« Mais où est-elle notre vie ? Où est notre corps ? Où est notre espace ? »*  
Georges Perec (1989, p.14)

### Introduction :

Ainsi que déjà annoncé, cette troisième et dernière partie vise la compréhension des processus propres à l'adolescence, en regard de la conceptualisation de l'informel, telle que je l'ai développée dans la première partie. Elle fournit en outre l'occasion d'une relecture de certaines vignettes cliniques explicitées à la lumière d'une théorisation de ces processus par les psychanalystes des premières heures, et par des auteurs contemporains ainsi que par des théoriciens de l'inscription psychique et sociale. L'hypothèse que je défendrai ici est que l'adolescence pourrait être emblématique de ce que j'ai auparavant problématisé autour de la notion d'informel. Ce sont en particulier les modes d'habiter, au sens plein du terme, spécifiquement adolescents, quoique en résonance avec la toute petite enfance, qui serviront de fil conducteur à l'exploration de cette piste. Ce que je voudrais démontrer dans cette partie, c'est que les adolescents, du fait de leur situation psychique particulière, d'un point de vue dynamique, économique et topique, habitent préférentiellement certains lieux parce qu'ils sont susceptibles d'accueillir le processus de transformation-crédation qui caractérise à la fois les processus adolescents et les espaces-temps informels. Mais encore, ce que je souhaite mettre en évidence c'est que ces espaces-temps informels sont habités parce qu'habitables, habitables parce que tenus à l'intersubjectivité. Seul un monde intersubjectif, un monde commun, peut être un monde habitable. Ce sont les trois figures de l'autre qui s'y rencontrent : l'autre de genre et de génération différents, les autres, comme groupe hétérogène, et l'autre soi-même. C'est cette idée qui se trouve finalement être au cœur de mon propos et que je développerai tout au long des chapitres qui suivent.

Il ne sera pas ici centralement question de psychopathologie de l'adolescence, bien qu'une partie des données cliniques s'y prête, et bien que je fasse appel à cette clinique particulière pour mettre en relief tel ou tel point de mon argumentation et me permettre d'aller plus loin dans la réflexion, sans pour autant procéder à une étude de type différentielle ou comparative. La psychopathologie servira donc de contrepoint, et favorisera ainsi certaine mise en exergue des processus dits « normaux ».

Les adolescents dont il sera majoritairement question sont des adolescents que rien ne prédispose à une quelconque maladie mentale, si tant est qu'on ne cède pas à un déterminisme arbitraire visant à sous-entendre que banlieue = précarité = maladie mentale. Certains ont pu être désignés comme « en difficulté » par les institutions qui les ont en charge, cette difficulté portant principalement sur les apprentissages scolaires avec un rejaillissement sur le comportement en classe. Cela vaut spécifiquement pour deux classes de 4<sup>ème</sup>. Les autres adolescents rencontrés et observés n'appartiennent, pour la grande majorité, à aucune classification nosographique spécifique. Ils sont « dans la norme » avec ce qu'elle comporte d'anomalies en tout genre et ce que l'adolescence elle-même en tant que processus de remaniements psychiques, impose de complexité et de comportements « hors-normes », somme toute absolument normaux. Je ne cultiverai cependant pas l'angélisme en omettant la souffrance des sujets rencontrés, sous couvert d'un optimisme inconsidéré pour la « potentialité adolescente ». Mais enfin comment travailler auprès de ces jeunes gens sans la conviction profonde que la vie, leur vie, mérite non seulement d'être vécue mais bien d'être par eux inventée ? Cela suppose une confiance *a minima* dans leur capacité à être et à devenir, et dans notre capacité à les y encourager. C'est depuis cette posture, que je me suis efforcée de tenir pour éthique, au sens d'une visée, ainsi que l'écrivait Ricœur (1990), que j'ai mené cette recherche. Elle trouve ces fondements dans une approche clinique, et plus précisément une approche clinique d'orientation psychanalytique, ainsi que je l'ai déjà abordée. Ce sont d'ailleurs les concepts de la psychanalyse qui fourniront l'étayage le plus solide aux développements qui vont suivre.

L'observation initiale, à partir de laquelle je déroulerai le fil de cette dernière partie, pourrait s'articuler autour du fait que certains sujets adolescents semblent se saisir, dans les lieux et les institutions, de ce qui n'est pas voué à être utilisé par eux ou bien détournent, subvertissent ces espaces et ces temps de leur usage initial, en perturbant -avec la double signification de transformer et de déranger- l'ordre institutionnel et social. En exerçant ainsi leur pouvoir de subversion, les adolescents contestent et transgressent les cadres établis. Ils sont à la fois dans la négation, la subversion et la création. C'est par exemple le cas lorsqu'ils s'assoient sur des marches d'escalier, dans leurs lycées, pour s'y entretenir, en barrant du même coup le passage à ceux qui voudraient faire un usage plus conventionnel de ces marches : les gravir dans le but de se rendre où elles mènent. Ainsi ai-je eu l'occasion, lors de mes observations de recherche, d'enjamber littéralement des



groupes d'adolescents amassés dans des cages d'escaliers, le plus souvent absorbés dans des conversations aux tons intimes. Mon sentiment se situait alors bien plus dans la sensation d'intrusion de leur intimité que du côté d'un empêchement à ma libre circulation. J'ai d'ailleurs parfois fait le choix de ne pas déranger ces rassemblements qui se déroulaient le plus souvent dans des cages d'escaliers secondaires et assez sombres, propices aux confidences et aux rencontres amoureuses.

Rencontre, voilà, le mot est lâché, et le fait qu'il soit parfois un peu galvaudé, parce que beaucoup utilisé par les professionnels de la clinique (thérapeutes, éducateurs, psychologues etc.) pour décrire des pratiques souvent très différentes, ne lui ôte pas son sens. Ces moments intimes partagés dans un espace non privé signifient le manque de lieux voués à accueillir les adolescents pendant leur temps libre et disent donc un impensé, ou encore l'absence d'une volonté d'y remédier, des adultes encadrants. Le pendant de cette remarque se trouverait dans l'effet sur ces mêmes adultes de la conception et de la perception d'une vie adolescente, et notamment d'une vie sexuelle adolescente. Embarrassés parce que confrontés à leur propre sexualité, à ce qu'elle est et a été, dans l'après-coup donc, les adultes peuvent se trouver démunis devant la violence pulsionnelle qui agite et agit (sur) les adolescents. Cette difficulté d'accorder aux adolescents un accès au sexuel se traduit, entre autres, par cette autre difficulté des adultes de les laisser « habiter quelque part » et des adolescents de pouvoir « prendre place quelque part », car il est évidemment entendu que les adolescents connaissent aussi des réactions défensives face à leur propre sexualité et face à l'injonction d'inscription et de mise en projet qui leur est faite par l'ensemble de la société.

En outre, la question, pour ne pas dire le problème, de la sexualité adolescente, se double inmanquablement de l'écho de la sexualité infantile. Cet écho, trouve une paroi de répercussion tant chez les adolescents, que chez les adultes environnants. Il offre en résonance le primat de l'objet, c'est-à-dire le primat de l'autre et de l'intersubjectivité (Pechberty, 2000), et avec lui l'articulation de la réalité externe avec la réalité interne, de la commensalité du contenant et du contenu (Bion, 1962). Les cartes de la sexualité infantile se trouvent rebrassées, avec celles nouvellement acquises par les adolescents, et ce rebrassage impose une redistribution des cartes, et des places, de tous les protagonistes du jeu intersubjectif.

J'accorderai donc dans cette partie une importance certaine à la définition des processus adolescents relatifs à l'inscription corporelle, psychique et sociale des sujets et à leur relation avec la question de la contenance. Ces processus, de même que les mouvements adolescents, trouvent un cadre, une fonction contenant, précisément dans l'informel qui est lui-même un processus dynamique au sein des institutions. Cela me conduira à questionner les modalités de prise en charge des adolescents par les institutions dont c'est la mission, avec un intérêt renouvelé pour le quotidien des adolescents. J'évoquerai évidemment la famille, mais je me centrerai sur l'institution scolaire (et mixte : scolaire-thérapeutique), non comme son pendant mais comme son complément. Ce sont enfin les modes de présence à la vie institutionnelle des adolescents qui me permettront d'envisager la créativité adolescente comme un pôle essentiel du processus adolescent et de « l'aventure de la subjectivation » (Raymond Cahn, 1998) comme toujours prise dans l'intersubjectivité.

### 3.1) L'adolescence : un processus pris dans le temps et l'espace (de l'autre)

*Où sont les adolescents ?* Répondre à cette question, en apparence simple, n'est en réalité pas chose aisée. D'abord, parce qu'ici cette question est posée dans son acception fondamentale, ne portant pas tant sur le réel de l'adolescent que sur l'imaginaire et le symbolique de son *être-là*. Ensuite, parce que plus qu'une étape de la vie, largement décrite par les psychologues, les gynécologues, les anthropologues, je souhaiterais ici penser l'adolescence comme un modèle, permettant de comprendre un certain nombre des bouleversements subjectifs et sociaux qu'elle semble impulser chez les sujets. Par ailleurs, répondre, même partiellement, à cette première question m'apparaît comme prometteur de l'ouverture sur une autre question plus fondamentale encore et qui serait : *qui sont les adolescents ?*

Ainsi que le disait Winnicott en 1952 (in 1969), « un bébé ça n'existe pas », sans quelqu'un pour s'occuper de lui, pas plus qu'un adolescent n'existe en dehors d'un environnement familial et plus largement social. Dans ces conditions, peut-être qu'avant de nous demander *où sont* et *qui sont* les adolescents, il nous faudra tenter, après d'autres, de dégager quelques pistes de réponse à la question : *qu'est-ce que l'adolescence ?* Néanmoins, l'objet ici ne sera pas de reprendre de manière exhaustive l'histoire de cette notion. Je proposerai en revanche une (re)lecture des certaines théories psychanalytiques, avec en sous-main, l'idée principale de penser non pas les processus adolescents en eux-mêmes et pour eux-mêmes, mais bien d'articuler, à partir de ce qui a préalablement été décrit sur ce thème, les modes d'habiter adolescents en lien avec les processus de construction identitaire, ainsi que je les ai observés.

En outre, ce premier chapitre pose, dès son intitulé, la problématique de l'adolescence dans le champ du temps et de l'espace, catégories qui ont déjà occupé une très grande place dans les parties précédentes de cette thèse. Il s'agira ici de se déplacer un peu de ce qui en a déjà été dit pour reconnaître l'importance de l'historicité et de la corporéité des processus adolescents.

C'est *l'être* comme question fondamentale à l'adolescence qui s'articule à *l'être où* comme question non moins fondamentale de la vie sociale et collective, puisque dans nos sociétés contemporaines le *où* désigne aussi une part du *qui*, en le situant dans une généalogie et dans une hiérarchie sociale, ainsi que dans sa consistance corporelle.

### 3.1.1) Du stade génital mis au jour par Freud à la reconnaissance d'une position adolescente

Les adolescents, leur tempo et leur corps, sont ici le centre de mes préoccupations, mais il faut en passer par un niveau *méta* et envisager ce qui fait leur spécificité pour comprendre qui et où ils sont, via ce qu'ils vivent, l'adolescence donc.

D'aucuns diront : l'adolescence, c'est d'abord un moment de la vie humaine, que chaque individu normalement constitué traverse, et au cours duquel le corps mue, pour prendre une forme nouvelle, qualifiée de mature. L'adolescence s'accompagne effectivement de la puberté. D'autres ajouteraient : c'est encore une période marquée socialement par l'initiation et l'accession à la responsabilité et à la reconnaissance de celle-ci par l'ensemble de la société. Ainsi les adolescents français sont obligatoirement scolarisés jusqu'à 16 ans. Ils peuvent être considérés comme responsables pénalement dès 13 ans. Ils sont tenus pour majeurs à 18 ans, mais le sont à partir de 15 ans pour ce qui est de leur vie sexuelle. Ici l'adolescence correspond à une classe d'âge, avec ses droits et ses devoirs, qui restent spécifiques à un contexte socioculturel et historique.

L'adolescence est une « catégorie d'âge » ainsi qu'une « catégorie du droit » (Jean-Claude Caron, in François Marty et al, 2003) en même temps qu'elle est un temps du développement physiologique. Mais elle n'est pas que ça : elle est aussi l'occasion de profonds remaniements de la personnalité, qui doit faire face à de nouveaux besoins, désirs et exigences venus de l'intérieur -le corps et l'esprit changent- comme de l'extérieur -le regard et les demandes des autres changent. Ainsi décrite, l'adolescence serait donc une étape, ponctuelle, qui prend place dans la vie des êtres humains avec l'avènement de la puberté, qui s'inscrit dans une temporalité socialement définie et implique des changements profonds de la personnalité. Sa durée est socialement définie mais aussi relative aux individus. Nous pouvons la faire avoisiner cinq à dix années : son commencement se situerait entre 11 et 13 ans et sa fin *légal*, en France -c'est-à-dire socialement prescrite mais sans nécessaires correspondances avec le vécu subjectif- est fixée à 18 ans, bien que l'allongement des études tende à faire coïncider la fin de celles-ci avec la « sortie » de l'adolescence. A partir de cette première manière, disons, communément admise, d'envisager ce qu'est l'adolescence, nous pourrions conclure que chaque être humain, âgé de plus de 18 ans, en a fait l'expérience. Cette expérience, comme

toute expérience, est subjective et relative à chacun, en fonction de ses éprouvés passés, présents et à venir, agencés dans un mouvement dynamique.

De cette expérience, nous sommes tous susceptibles de faire une survivance : à l'instar de l'enfant en nous, je postule, après et avec d'autres, qu'il y a un adolescent en nous. Il est en outre aisé de fonder la logique de cette proposition. Roland Gori (in Marty, 2003, p.116) interroge à ce propos l'articulation entre l'infantile et le pubertaire sous cet angle : la psychanalyse s'appuie solidement sur les souvenirs refoulés -devenus inconscients- de l'enfance, pour entendre *l'infantile*, et avec lui les théories sexuelles éponymes comme, autant de fantasmes fondateurs de la vie psychique. C'est cet infantile qui fait trace dans l'inconscient et que vient, selon Freud, réactualiser la puberté. Sans aller plus avant pour le moment sur les conceptions postfreudiennes de l'adolescence, on peut, à partir de cette hypothèse de la puberté comme temps de réactualisation de la sexualité infantile sous le primat du génital, imaginer que ce temps de reprise vienne apporter son lot de transformations et de transmutations qui sera alors lui aussi à mettre au rang des *restes* inconscients. Il faut pouvoir compter avec le *pubertaire*, tel que l'a défini Philippe Gutton, autant qu'avec *l'infantile*, et encore ne faut-il pas occulter les liens étroits qui les unissent. Philippe Gutton (1993) propose d'aborder l'adolescence à travers « le pubertaire » qui serait au psychisme ce que la puberté est au corps. Il entend ainsi déployer le processus adolescent dans sa double dimension psychique et physique pour rendre compte de l'adolescence comme d'une étape cruciale de la construction de soi. Cette étape pourra à tout moment être remise en jeu et faire réémergence, si ce n'est socialement au moins psychiquement.

Pour aller plus loin, je suggère donc de rapprocher le processus adolescent du fonctionnement même de l'inconscient qui permet la cohabitation d'anachronismes et d'antagonismes, cohabitation qui fait le lit de la conflictualité psychique et donc de la vie psychique. Je suivrai ainsi Castoriadis et affirmerai avec lui que « le sujet n'abandonne jamais intégralement les positions qu'il a une fois occupées (investies) ; c'est là aussi son histoire » (1975, p.457). La subsistance de ces positions investies est inconsciente, et c'est en cela qu'elle est agissante.

Procédons à présent, comme il se doit lorsque l'on se propose de travailler à partir du postulat de l'inconscient, c'est-à-dire à partir de la psychanalyse, à une lecture freudienne de l'adolescence.

Sigmund Freud (1905) s'est intéressé assez tôt à cette période de la vie sans pour autant être véritablement parvenu à l'envisager autrement que comme un stade, qu'il nomme génital, et qui correspond au primat des zones du même nom, ayant nouvellement trouvées leurs formes matures, sur les autres zones érogènes investies pendant l'enfance (la peau, la bouche, l'anus...). Sa proposition est alors (Freud, 1905, p.144), de penser que « la pulsion sexuelle se met à présent au service de la fonction de reproduction ; elle devient pour ainsi dire altruiste ». Cette thèse serait à mettre en lien avec ce que l'auteur développe dans *Malaise dans la civilisation* (1929), et en particulier l'idée que pour fonder la civilisation, les sujets humains doivent renoncer aux pulsions qui ne servent pas la dite civilisation.

Freud semble avoir une vision assez développementaliste de l'adolescence, ainsi parle-t-il d'ailleurs de puberté plutôt que d'adolescence, renvoyant en outre ce phénomène à un mécanisme doté d'un appareil constitué très tôt et qui attend « impatientement d'être utilisé » (p.145). Pour que cet appareil fonctionne, il doit être stimulé et Freud reconnaît trois voies possibles menant à l'état d'excitation sexuelle : le monde extérieur, l'intérieur organique et la vie psychique.

C'est la théorie de la libido que Freud dessine dans son troisième essai sur la théorie sexuelle (1905), en distinguant la libido du Moi -ou libido narcissique- de la libido d'objet. Il désigne la première forme comme « le grand réservoir d'où sont envoyés les investissements d'objets et dans lequel ils sont à nouveaux retirés ». Cette affirmation lui permet de comprendre l'investissement libidinal narcissique du moi comme « l'état originel réalisé dans la première enfance, que les émissions ultérieures de la libido ne font que masquer et qui au fond subsiste derrière elle » (p.159). Chez Freud c'est la question de l'objet qui semble advenir avec la puberté : l'adolescent est celui qui trouve l'objet. Quel objet trouve-t-il ? Où le trouve-t-il ? C'est toute la question du primat de l'objet ou du primat du Moi qui est ici à soulever. Nous y reviendrons.

Pour conclure provisoirement, et résumer cette brève présentation de la conception freudienne de l'adolescence, je propose avec François Marty (sous la dir. 2003), de reconnaître plusieurs lectures possibles de l'œuvre de Freud, relativement à sa « théorie » de l'adolescence : Freud fait d'abord correspondre l'adolescence à une étape maturative dans le développement de l'enfant, pris dans un continuum, cependant qu'on trouve dans ses ouvrages cliniques plusieurs cas d'adolescents, tel que le cas Dora, et sur lesquels il

s'est appuyé pour argumenter sa thèse de la sexualité infantile comme temps premier de la sexualité humaine, détrônant du même coup la puberté, reléguée à un temps de reprise de l'activité libidinale, après la latence.

Arrêtons-nous un moment sur le premier point : l'adolescence comme étape maturative, autrement dit comme stade du développement. Un stade, en psychologie, est une étape du développement, qui implique le dépassement d'une précédente et présuppose certaines acquisitions pour prétendre atteindre la suivante. D'autres auteurs ont utilisé la même terminologie, depuis des champs épistémologiques différents et pour décrire des phénomènes forts peu comparables. C'est le cas de Piaget (1936) et du stade des opérations formelles qu'il fait débiter aux alentours de la onzième année, ce qui correspond donc au début de la puberté, et qui décrit l'adolescent comme capable d'abstraction. Nous sommes là sur le pendant cognitif du développement. L'adolescence est ainsi considérée comme un temps d'acquisition de savoirs et de savoirs faire relatifs à des capacités et à des compétences qui lui sont spécifiques.

Nombres d'observations, qu'elles soient cliniques ou expérimentales, permettent d'accréditer les thèses sus-citées. Les adolescents semblent effectivement accéder à de nouvelles compétences, physiologiques, cognitives, comportementales et de fait ils investissent de nouveaux objets auxquels ils accordent une valeur érotique, affective, intellectuelle, sociale etc. Pourtant, dans ces deux conceptions de l'adolescence comme stade ou phase du développement sont maintenus sous-entendus l'aspect diachronique des âges de la vie et avec lui la notion de maturité correspondant à l'âge adulte qui apparaît comme une sorte d'idéal à atteindre. Il est notable que ni le corps, ni la position sociale ne cessent de se transformer une fois la majorité advenue pas plus qu'une fois installés dans une vie adulte. Le corps des êtres vivants se transforme sans cesse jusqu'à la mort, tout comme la place qu'ils occupent dans leur environnement ne saurait être définitive.

Aussi la conception du développement, qui placerait l'être humain sur l'inexorable flèche du temps, sans prendre en considération la relativité de celle-ci, mais encore la mémoire, l'inconscient et leurs émergences -les après-coups, souvenirs-écrans, insight etc.-, ne nous permet pas véritablement d'entendre ce qu'est l'adolescence dans la vie humaine. Aussi je propose ici, dans un premier temps, de concevoir l'adolescence non comme un stade mais plutôt comme une position, au sens que Mélanie Klein donna à ce terme.

La psychanalyste, précurseur dans l'analyse d'enfants, s'est en effet plutôt attachée, dès le milieu des années 1930, à reconstruire la théorie freudienne des stades prégénitaux, au profit d'une nouvelle métapsychologie s'appuyant sur ce qu'elle a appelé position schizo-paranoïde et position dépressive (1934 et 1952). La notion de position supplée chez Klein à la notion de stade qu'elle semble juger par trop chronologique et pas suffisamment topologique. Le concept de position peut alors être compris comme correspondant à un moment, non pathologique, de construction psychique, nécessaire à tout individu.

Mélanie Klein fut elle-même analyste d'adolescents, ainsi que le note Dominique Agostini dans une série d'articles parus entre 2004 et 2005 dans la revue *Adolescence*, s'appuyant sur plusieurs cas d'adolescents traités par Klein dans les années trente et relatés par elle dans le chapitre V de *La psychanalyse des enfants*, édité en 1932, soit avant la théorisation de la position dépressive qui surviendra en 1934. Il apparaît, à la lecture des travaux d'Agostini, que Klein se soit particulièrement intéressée à la technique spécifique nécessaire à la mise en œuvre des cures d'adolescents.

Les inhibitions pulsionnelles et intellectuelles ainsi que la bisexualité psychique semblent être le cœur des problématiques relevées par elle à l'occasion de ses rencontres avec ces jeunes patients. Les identifications projectives, associées ici à la transformation pubertaire, prendront une importance plus tardive mais fondamentale, en ce sens que leur théorisation par Klein et ses successeurs (Meltzer, Bion), semblent avoir ouvert le champ à une nouvelle conception de la technique psychanalytique, d'une part, et de la compréhension des « mouvements psychiques » dans les espaces intra et inter-psychique, d'autre part. C'est ce dernier point qui permet de penser l'adolescence, chez Klein, comme le moment d'accès à la bisexualité psychique.

James Gammill, psychanalyste d'obédience kleinienne, établit une correspondance entre certains événements de la vie humaine (puberté, ménopause, séparation, deuil...) et une nécessaire réédition, tout au long de la vie, de la position dépressive. Dans cette perspective, la réédition de la position dépressive toucherait l'adolescence, de manière non exclusive mais non négligeable, du fait de l'importance des changements qu'elle comporte et impose. De ce point de vue, l'adolescence, plutôt qu'une étape, deviendrait une posture, que nous pourrions envisager comme la réactualisation dans le social, de la position dépressive décrite par Klein et d'une certaine manière reprise par son éminent élève, déjà souvent cité, Donald Winnicott. Pour Klein, la position dépressive correspond, dans la vie du très jeune enfant, au renoncement au mécanisme de clivage -propre de la première



position dite schizo-paranoïde- c'est-à-dire à une conception manichéiste de l'objet (la mère-sein) divisé en bon et mauvais. Dès lors, il devient possible pour ce très jeune enfant -alors âgé de quelques mois- d'envisager l'objet comme total, c'est-à-dire bon et mauvais à la fois, mais aussi comme séparé du sujet. Ce qu'en dit le second auteur, Winnicott (1945 et 1954 in 1969), c'est que les premiers temps de la vie humaine sont marqués par l'illusion de la complétude, qui laisse assez rapidement la place à la désillusion et au sentiment d'abandon et de solitude. Ces deux positions n'ont de cesse d'être rejouées dans le cours de la vie, durant l'enfance, l'adolescence, la vie adulte, la vieillesse...Chaque remise en jeu est une remise en question de soi, de son identité, par l'expérience. L'adolescence serait la remise en jeu de la position dépressive au sens où y sont re-éprouvées la finitude et la solitude inhérentes à la nature humaine. C'est ce que, à la suite de Margaret Mahler (1968) et de Peter Blos (1967), nous pouvons identifier comme processus second de « séparation-individuation », c'est-à-dire de différenciation de soi à l'autre, par le biais de nouveaux investissements psychiques, rendus possibles par la séparation, ici, d'avec les figures parentales, au bénéfice de l'identification aux pairs.

L'adolescent doit en outre faire le deuil de l'enfant qu'il était. Il fait ainsi le deuil de lui-même mais aussi de la relation qu'il avait à ses premiers objets d'amour, et en particulier de la relation plus ou moins fusionnelle qu'il entretenait avec sa mère ou avec la personne faisant fonction de mère pour lui. Il doit, pour arriver à cela, intérioriser les interdits, d'inceste et de meurtre, qui sont aux fondements de la civilisation. Ainsi confronté au deuil, il est aussi en proie à sa propre finitude et à celle de ceux qui l'entourent -l'Homme est mortel et n'est pas tout puissant. S'il parvient à accomplir cette opération, c'est parce qu'il se dote d'une compétence nouvelle, que Roussillon (2008b) nomme « réflexivité » et qui n'est autre que la possibilité de se représenter l'acte de représenter, de faire *retour sur soi*, en devenant capable de décentrement. L'adolescence peut, dès lors, être comprise comme un processus physiologique, cognitif et affectif complexe, dont la métareprésentation et la capacité réflexive semblent constituer la véritable disjonction d'avec l'enfance, en même temps qu'elles semblent ouvrir l'horizon de la résolution du paradoxe adolescent, lié au vacillement identificatoire, et de la rencontre avec cette première figure de l'autre : l'autre soi-même.

### 3.1.2) Adolescence et processus de construction identitaire

Jean-Pierre Pinel (1980) proposait de reconnaître la dimension d'actualité des transformations physiques qui surviennent à l'adolescence. Il associe dans ce texte la crise d'adolescence, ou l'adolescence comme crise, au cadre de la névrose actuelle plutôt qu'à celui des psychonévroses. Ce faisant, il pointe, à juste titre, l'inadéquation contemporaine, en terme d'activité sexuelle chez l'adolescent, entre capacité, désir et agir de l'exercice normal de la sexualité. Cependant il n'est pas exclu qu'une partie de cette inadéquation soit liée à une forme d'anachronisme des éprouvés infantiles et s'enracine donc aussi, à la manière des psychonévroses, dans la sexualité infantile. Nous pouvons retenir ce point de vue en lui joignant l'idée que c'est encore l'accès aux plaisirs : plaisirs préliminaires et plaisir terminal qui fait enjeu à l'adolescence. Les plaisirs préliminaires restent proches de la sexualité infantile, alors que le plaisir terminal était resté inaccessible à l'enfant. Autrement dit, c'est l'orgasme qui fait la différence entre la sexualité infantile et la sexualité pubertaire.

Roussillon (2008b), aborde l'adolescence sous le jour du « travail de l'adolescence » qui correspond à la réorganisation après-coup de la psyché et s'effectue « sous l'impact de la survenue de la potentialité orgasmique de la sexualité » (p.138). Cette réorganisation, et ce qu'elle comprend de potentialité, vient irrémédiablement faire périlcliter l'organisation qui lui précède et scelle ainsi le sceau de la crise traumatique. Pour Roussillon, cette crise de l'organisation psychique provoque un « malaise dans la symbolisation », impliquant « une révolution dans le rapport subjectif que le sujet entretient avec l'activité représentative et symbolisante » (p.139). La symbolisation est entendue ici comme la « mise en forme » de l'expérience vécue c'est-à-dire de l'expérience subjective. La symbolisation et la représentation sont consécutives, dans l'enfance puis dans la latence, à l'inachèvement fonctionnel de l'enfant -que l'interdit de l'inceste rend intersubjectif. Ce qui ne peut être agi devra être pensé. Ce fait jette les bases de la sublimation sur laquelle je reviendrai. A l'adolescence, la tendance se renverse et ce qui était pensé devient possiblement agi, s'accompagnant d'un effet de révélation après-coup de ce qui était jusque là resté « énigmatique », pour reprendre un mot de Jean Laplanche (2007). C'est aussi la question de la séduction qui est en jeu -et fait l'enjeu- des relations à l'adolescence. L'adolescent renvoie -à son insu le plus souvent- à l'adulte une possibilité de rapports sexualisés, que l'adulte lui renvoie à son tour. Or, cette potentialité est

réprouvée par la société et donc par l'adulte qui a intériorisé cet interdit. Ainsi les institutions, qu'elles soient scolaire, éducative, de soin...ont une mission « civilisatrice » des pulsions et s'attachent à maintenir, quitte à les figer, les différences de place, d'âge, de statut...

A l'adolescence c'est l'acte potentiel -et la levée du mystère de la sexualité adulte-, et non plus l'acte impossible, qui doit être symbolisé. Là est le double avènement potentiellement traumatique. Mais il y a encore un troisième terme de la crise, que je résume par l'idée que la promesse orgasmique, ou tout du moins la promesse d'une activité sexuelle, en accord avec la maturité génitale à présent acquise, ne sera pas immédiatement tenue, mais encore différée, parce que socialement non admise. Je partage cette idée avec Evelyne Kestemberg (1962/1999) dont je vais brièvement rappeler la réflexion afin de passer de la symbolisation comme creuset de la reprise après-coup de l'énigme, à la corrélation entre identité et identification, elle aussi fortement bousculée par une nouvelle dialectique du « vécu et du connu ».

Avec Evelyne Kestemberg (1962/1999), nous pouvons entendre que « l'identité est fonction de ses identifications ». C'est dire l'importance de la réalité extérieure de l'objet. L'auteur résume elle-même ses apports théoriques à la modélisation de l'adolescence en neuf points (p.61-63) : l'adolescence caractérisée par « le réajustement de la structure antérieure du moi à une modification corporelle » doit pouvoir s'investir narcissiquement en fonction de sa nouvelle image du corps ; dans notre système socioculturel l'acquisition de la maturité génitale n'entraîne aucunement la possibilité de l'utilisation concrète avec autrui de cet appareil génital, pas plus qu'elle n'entraîne une sanction sociale de cette maturité ; le système relationnel de l'adolescent est « en proie au désir conscient de rejeter brutalement ses imagos parentales pour pouvoir s'affirmer » sans pour autant véritablement trouver à investir de manière satisfaisante d'autres figures, y compris lui-même, au prix d'un fort sentiment de solitude ; les fonctions autonomes du moi surinvesties perdent leurs valeurs structurantes pour devenir anxiogènes ; l'idéal du Moi est recherché pour activer une réassurance narcissique, mais c'est alors l'écart entre idéal du Moi et Moi idéal qui entraîne l'atteinte de l'estime de soi ; il se produit une fusion entre la libido objectale et narcissique ; les difficultés liées à l'adolescence sont toujours de nature relationnelle qu'il s'agisse de ses relations avec autrui ou avec lui-même, son corps étant toujours-déjà pris dans la relation avec un autre ; la difficulté est donc de s'appréhender

intègre en face d'imagos parentales intègres ; « l'adolescent fait feu de tout bois, pour se poser en face des autres et, par là même, se poser à ses propres yeux » aussi faut-il entendre sa symptomatologie mouvante comme autant de solutions ponctuelles adaptées au mieux à son actualité.

L'adolescence dans le fil de la maturation physico-psychique survient après un premier moment qualifié de latence qui arrive lui-même après une phase plus expansive sur le plan pulsionnel. La latence peut être entendue, dans une acception simplifiée, peut-être trop, pour l'occasion, comme une période d'attente que l'adolescence doit venir couronner, mais qui se solde le plus souvent par un report nouveau, non plus physiologique, mais social. La promesse et le projet imposés par la société font alors face à l'incommensurable du désir. Le coût de ce conflit pourrait être de multiples natures dont deux retiennent particulièrement l'attention : la manie ou la dépression qui seraient une sorte d'hyperlatence.

Kestenberg (1980/1999, p.148), indique que « le temps doit restaurer le projet aussi bien en tant que projet qu'en tant que production propre de l'adolescent ». L'adolescent doit retrouver le temps d'attendre et de fantasmer, mais ce temps et ce projet ne doivent pas être ceux du choix identificatoire, mais bien de la potentialité laissée au choix identificatoire. Après avoir éprouvé l'autre soi-même dans un processus réflexif, l'adolescent éprouve cet autre soi-même dans sa potentialité et dans son « à venir ».

Je vais à présent tenter l'analyse de quelques vignettes, reprises de la partie précédente sous cet éclairage théorique et dans le but de l'illustrer.

Lors de mes observations, j'ai à plusieurs reprises prêté une attention particulière à l'attente et à ses lieux. Il est vrai que mon questionnement initial y trouvait ses racines mais c'est également le cas de Stan, un jeune homme psychotique de l'hôpital de jour, qui m'a conduit à une approche plus spécifique de cette question. Je pourrais intituler cette vignette comme suit : « Stan : l'être en attente dans le lieu de l'attente ». Au fil de mes observations, je me suis rendue compte que ce qui permettait de qualifier l'informel, c'était peut-être avant tout l'usage que l'on en faisait, et la salle d'attente fut un temps le paragon de ce constat. La salle d'attente est un lieu institué dont l'usage, s'il est déterminé, n'est pas totalement codifié. Dans une salle d'attente, banalement on attend, de manière ponctuelle, plus ou moins régulière, que quelque chose de plus déterminé advienne. Il n'y a pas d'usage obligé de la salle d'attente, il y a un usage normé, formalisé de celui-ci, on

peut attendre en lisant, en parlant, en pensant, en rêvant ou que sais-je, tout cela est de l'informel très formalisé.

Je dois d'abord évoquer, par contraste avec l'hôpital de jour, le lycée. Il n'y avait pas de salle d'attente au lycée mais un lieu situé aux abords de la maison des lycéens et de la salle des professeurs, aménagé en espaces ouverts avec tables et chaises, qui pourrait répondre aux mêmes usages que la salle d'attente des rendez-vous thérapeutiques de l'hôpital de jour. Certains lycéens et professeurs l'appelaient « le perchoir », pour ma part je l'ai désigné comme la mezzanine, terme également utilisé par d'autres acteurs de l'établissement. L'idée de surplomb est présente dans les deux terminologies. A l'hôpital de jour, en revanche, il y avait de nombreux espaces dédiés à l'attente.

Ces lieux correspondaient bien à ce que j'appelle *espace-temps informel*. Ce sont des lieux dans lesquels les jeunes s'installaient souvent pour un temps assez long, seuls ou à plusieurs et dans lesquels ils semblaient attendre quelque chose. On pourrait imaginer qu'ils attendaient bel et bien un entretien, un cours ou l'heure de la sortie, et c'était parfois le cas. Mais il est flagrant, et seul une observation attentive permet de le constater, que beaucoup de jeunes étaient dans une attente sans objet. Je veux dire par là, dans une formule condensée, que leur attente était une attente d'eux-mêmes en train de devenir autres.

Ici la pathologie mentale me permettra de donner une idée un peu caricaturale certes, quoique pertinente, de ce phénomène. Pour l'illustrer, je prendrai l'exemple de Stan<sup>25</sup>, qui est un jeune homme psychotique, d'environ 14 ans, assez inhibé intellectuellement et socialement. Lors de la dizaine d'observations que j'ai réalisées dans l'hôpital de jour où il est pris en charge, je ne l'ai jamais vu ailleurs que dans la salle d'attente, y compris pendant les heures d'atelier. Il passait la quasi totalité de son temps entre la salle d'attente du quatrième étage, le hall d'entrée et une salle ouverte qui fait aussi office de salle d'attente du bureau des éducateurs. Stan ne pouvait visiblement pas investir autre chose que cette attente sans fin.

---

<sup>25</sup> Voir récit d'observation, supra p.146.

La première fois que je fus confrontée à l'attente sans nom de Stan, je me sentis saisie dans ma qualité d'autre. Saisie mais pas investie en tant que telle. Je rompis alors d'une certaine manière le contrat tacite passé avec moi-même et adressai la parole à Stan : « ça va ? » je lui dis, « ça va ! » il me répondit. J'ai d'abord cru à une réponse factuelle de sa part. Pourtant ma réaction fut, après quelques minutes, de le laisser seul. Evidemment je n'étais pas à ce moment présente en tant que thérapeute -même si il s'avère que je le suis par ailleurs dans d'autres établissements- ni comme éducatrice -métier que je n'ai jamais exercé-, mais comme observatrice, dont le regard fera dire un autre jour à Stan « regarde, elle me regarde ». L'attente est bien une forme de durée qui devient paradoxale lorsqu'elle est sans issue. Il y aurait beaucoup à dire sur la conjonction de ces deux scènes, entre le « ça va » en écho et le « regarde, elle me regarde ». Pour l'heure, je me contenterai de dire que la réponse que j'avais crue factuelle ne l'était pas. Elle était une tentative identificatoire en miroir, vouée à l'échec du fait de la psychose, tout comme le « regarde elle me regarde » était un effort de triangulation entre Stan, moi, et le psychologue.

Je ne sais pas ce qu'attendait Stan, pas plus que les lycéens perchés sur la mezzanine. Je fais l'hypothèse interprétative qu'ils attendent que le temps passe tout en cherchant un moyen d'en arrêter le cours ou de l'accélérer, c'est-à-dire de retenir ou de devenir cet autre soi-même. Winnicott, qui avait le plus souvent de précieux outils pour entrer en contact avec ses patients, prônait, pour ce qui est de l'adolescence, de s'en remettre au temps, comme seule véritable solution thérapeutique et sociétale.

Pour mieux comprendre l'attente sans objet des adolescents, il faut s'intéresser au quotidien de ces derniers. La salle d'attente me semble être emblématique de ce que j'entends par une inscription de la temporalité adolescente dans l'espace institutionnel. Cette inscription est celle d'une recherche et d'une potentialité identificatoire visant la résolution, non du conflit interne, mais de la rencontre avec les figures multiples de l'autre et de soi. L'attente est une attente de subjectivation et d'intersubjectivation.

Raymond Cahn annonce d'emblée la couleur de son propos, dès la deuxième page de son opus intitulé *L'adolescent dans la psychanalyse*, sous-titré *L'aventure de la subjectivation* (1998). Il articule l'adolescence au « processus d'appropriation subjective courant depuis la naissance jusqu'à cette phase conclusive » qui, si elle se déroule sans heurts, doit aboutir à l'instauration d'un espace psychique personnel et permettre la possibilité d'un travail interne de transformation et de création. Il ajoute que

transformation et création constituent « la condition même, à cet âge et pour le reste de la vie, du déploiement possible d'un processus analytique », mais encore du travail complexe de la liaison et ce qu'elle implique dans les modes de relation aux objets de l'environnement, donnés ou construits. Plus loin (p.15), l'auteur fait le constat que « l'adolescent d'aujourd'hui se voit dépourvu des rituels d'initiation l'intégrant avec sa place propre dans l'illusion transitionnelle des croyances communes au groupe, à sa famille et à lui-même, et, par là-même, le contraint à se forger son propre mythe personnel à partir de ce qu'il utilisera à cette fin dans le monde externe ». C'est selon moi, un des nœuds des problématiques adolescentes, à savoir l'intégration des adolescents dans une place propre mais néanmoins inscrite dans une histoire collective, dans l'intersubjectivité.

Au niveau plus individuel et subjectif, ce qui se joue de façon déterminante à l'adolescence, c'est le rapport entre « le retour du même et l'émergence du nouveau », rapport encore travaillé par les effets de l'après-coup. L'adolescence est un moment de vacillement des identités. Le pluriel est à noter, parce qu'il vient soulever la position carrefour de l'adolescence, entre permanence et changement, entre fixation, re-visitation dans l'après-coup et innovation, mais il vient aussi dénoncer la promesse d'un état stable à venir, celui d'adulte. Ce sont ces vacillements qui se donnent à voir dans les espaces et les temps informels. Sur ce point, le vacillement de l'identité sexuelle est évidemment fondamental même si il n'est pas le seul: la promesse de l'état d'homme ou de femme et donc de renoncement à la bisexualité, en même temps que l'intégration de la bisexualité psychique, est au cœur du processus adolescent. La différence des sexes et des générations mais aussi la différence des sexualités adultes,/pubertaires, infantiles sont repérables: dans les façons de faire adolescentes dans les institutions.

Pour illustration, je renvoie, à l'extrait de mes observations dans la partie précédente, à la parade amoureuse chorégraphiée de ce couple de jeunes gens<sup>26</sup> qui me fait m'interroger sur l'appréhension d'un corps de sexe différent, dans une forme ritualisée de séduction, mêlant parade, pudeur, désir et effraction. Les espaces-temps informels apparaissent comme l'unique lieu institutionnel permettant ce type de rencontre à la fois sexualisée et ritualisée, entre pairs et sous le regard de la collectivité, qui comprend

---

<sup>26</sup> Voir supra p.158.

également des sujets de sexes et de générations différents. Je note<sup>27</sup> que l'on peut également observer des corps à corps entre adolescents de même sexe, qui sont autant de rencontres de soi au travers du corps de l'autre. Plutôt que de comportements homosexuels, il me semble qu'il s'agit ici de comportements homosexués c'est-à-dire entre « mêmes » et qui sont autant d'occasions de se découvrir soi-même par la rencontre du semblable. Mais c'est encore le face à face, dans le vide de la rencontre, qui émerge de mes observations lorsque je décris cette ligne de garçons face à ce groupe-courbe de filles dont le placement dans l'espace, visiblement très ritualisé, évoque le marquage du territoire mais aussi son appréhension spatiale, temporelle et symbolique, comme si se faisant face, ou restant côte à côte, ils dessinaient ensemble ce qui les rassemble et ce qui les distingue. Ou encore lorsque ce jeune couple qui commence ses étreintes par une pseudo-bagarre pour aboutir à un enlacement. C'est la rencontre du courant tendre avec le courant sensuel et agressif qui sont en jeu dans la rencontre avec l'altérité.

Si le geste tendre semble bien être l'aboutissement de cette progression, le geste brut en a permis l'initiation en se situant dans un premier temps au-delà de la pudeur et de la gêne que peuvent provoquer le contact et les sensations du corps de l'autre. Par ces brèves évocations, qui mériteraient chacune de plus amples développements, je crois avoir montré la co-présence dans l'informel des différents niveaux de la sexualisation des relations humaines.

### **3.1.3) Le passage adolescent, moment adolescent**

Nous avons vu que l'adolescent n'était pas encore un adulte et déjà plus un enfant, et que cela s'exprimait dans son rapport à l'autre et à lui-même.

Lorsqu'Œdipe répond à la Sphinx, gardienne des portes de Thèbes, que l'animal qui marche à quatre pattes le matin, sur deux à midi et sur trois le soir n'est autre que l'Homme, il prouve sa perspicacité. Sa réponse donne également la preuve qu'il est en mesure de percevoir la périodicité de la vie humaine. Aussi, je fais l'hypothèse qu'Œdipe ne soit en mesure de répondre à cette question, de manière si immédiate quand tant d'autres avant lui avaient échoué, que parce qu'il n'appartient plus, ou pas encore, à une des trois catégories qu'il désigne: l'enfant, l'adulte et le vieillard. Alors que François Richard (2003 : p.89-102) affirme qu'Œdipe, en répondant ainsi, est dans l'auto-

---

<sup>27</sup> Supra p.158-160



désignation ou dans l'auto-référencement, je suggère qu'il est bien dans la référence et dans l'adresse à un autre. Un autre qui ne serait plus, pas, ou pas encore, son semblable, même s'il semble toujours, déjà, en mesure de s'identifier à lui. En effet, à ce moment de sa vie, le héros mythique est un citoyen non encore marié, et peut-être toujours vierge, quoique déjà pubère. Il est probable qu'il soit un jeune homme, un adolescent ou un post-adolescent pourrions-nous dire par référence à des catégories sociologiques modernes. C'est, me semble-t-il, depuis ce statut qu'il peut envisager la vie humaine comme une succession de moments distincts et pourtant reliés et reliant, à la manière de passages, et incluant la dimension transversale que j'ai évoquée avec Guattari et Deleuze.

Avec l'*infans* et le mourant, l'adolescent est celui qui *pass*e d'un état à un autre. Ce qui le différencie des deux autres catégories, qui, elles, bordent la vie humaine, c'est qu'il est censé savoir d'où il vient et ce à quoi il doit renoncer : l'enfance, la toute puissance ; et concevoir où il va et ce à quoi il devra se soumettre : la société, la mort. C'est bien du deuil, comme seuil de la vie, celle d'autrui mais aussi de la sienne propre, dont il est ici question.

L'adolescence, prise dans le flot des temps de la vie humaine et mettant face à la finitude de celle-ci, peut être paradigmatique de la notion de passage, qui implique l'idée d'une transition, d'un processus subi, parce que le temps passe inexorablement, et agi, parce que les individus en subjectivent les étapes. Je propose d'écrire *pass(if)ag(i)e*, ce passage pour le sujet adolescent.

Nous pouvons tenter de penser l'adolescence ainsi, en suivant Antoine Masson (2004) et l'envisager alors comme un moment qui serait une « fraction du temps », au double sens, dit-il d'une rupture et d'un morceau. L'auteur du « moment adolescent » propose en effet que l'adolescence soit un morceau de temps dans le hors temps. C'est-à-dire un temps de rupture à la fois joint et disjoint d'avec les autres temps de la vie.

Selon Olivier Douville (in Jean-Jacques Rassial, 2000), l'emploi du mot « passage » suggère que l'adolescence soit une opération. La puberté, c'est-à-dire le temps et le processus de transformation physiologique des organes de la reproduction et des caractères sexuels secondaires, s'accompagne de ce qu'il propose d'appeler « déclaration de sexe ». Cette déclaration n'est pourtant pas établie pour toujours et d'autres « passages » viendront en relancer le processus. Ce sera le cas à l'occasion des grossesses et du devenir parent, de la ménopause, des maladies, des grands changements de vie.

C'est évidemment la crise ou la rupture, le breakdown (Laufer, 1981), qu'il nous faut ici évoquer, et qu'avec Erikson (1982) on peut étendre à tous les âges critiques de la vie depuis la naissance jusqu'à la mort. « Il y a crise parce que l'homme n'a pas naturellement une «place» dans le cosmos » nous dit Ricoeur (1988) et il ajoute que « c'est dans la structure temporelle du processus de personnalisation que réside le nœud de la crise. L'engagement est cet effort dirigé vers la formation de *l'avenir* humain : la crise naît ainsi au carrefour où l'engagement est en lutte avec la tendance à l'inertie, à la fuite, à la désertion ». Or, ce moment, cette position de l'adolescence, peut se révéler inconfortable et s'apparenter à certains égards à ce qu'André Green (1975 in 2000) nomme « temps mort » pendant lequel l'adolescent tenterait d'immobiliser le temps qui passe, tant la perspective de devenir adulte, et plus symboliquement celle de rencontrer l'altérité par la sexualité et par la sexualité, ou encore celle de prendre conscience de la finitude de l'Homme, c'est-à-dire de trouver une place dans le monde, sont source d'angoisses.

L'entre-deux adolescent apparaît comme un seuil, et ainsi, par la brèche qu'il constitue, rend visible une limite, et donc la séparation de deux univers dans lesquels les droits, les devoirs et les interdits sont différents. Ce passage est le lieu, le moment, l'occasion, du choix, c'est-à-dire du renoncement. Pour que la subjectivation de ce choix s'élabore, et que l'intériorisation de celui-ci soit possible, seule issue pour le sujet, il faut faire preuve de patience et tolérer de séjourner dans cet *antre*. Il s'agit donc d'y séjourner pour un temps incertain, celui-là même de l'adolescence, mais il s'agit aussi d'y revenir à l'occasion des rappels ultérieurs à cette position réflexive inaugurée par le moment adolescent et en cela psychiquement constituant d'un processus en perpétuel réactualisation. Étape de construction identitaire, étape de subjectivation, elle serait plus qu'un passage, mais bien le processus qui y prend place et qui se noue autour des transformations physiologiques, psychiques et sociales et que les sujets seront amenés tout au long de leur vie à rééprouver et à réélaborer. C'est en cela que je souhaite en faire une *position*, plutôt qu'une étape.

### 3.2) De la chrysalide au devenir sujet et sujet du groupe

« *In nova fert animus mutatas dicere formas  
Corpora.* »  
Ovide, *Metamorphoseon*, Liber Primus<sup>28</sup>

Le paradoxe de la situation adolescente serait, ainsi que je l'ai annoncé, que le processus adolescent, conjointement à ce qu'impose la société, somme le sujet adolescent de *se* choisir une forme au moment même où il *se* vit comme informe et alors même que cette forme devra par la suite se déformer et se reformer à maintes reprises pour que la vie psychique perdure.

Freud (1905) intitule son essai consacré à la puberté « Les métamorphoses de la puberté » et commence son texte par la phrase suivante « l'avènement de la puberté inaugure les transformations qui doivent mener la vie sexuelle infantile à sa forme normale définitive » (p143). J'ai déjà dit, succinctement, comment Freud envisageait l'adolescence sous l'angle de la puberté, qui est, certes, une étape maturative, mais surtout « mutative », du corps. Je propose à présent d'entendre l'adolescence comme un moment de transformation. Nous avons vu précédemment avec Bion que la transformation avait à voir avec la pensée, or c'est parce que l'adolescence a aussi à voir avec la pensée que j'emploierai de nouveau ce vocable de transformation dans son acception bionienne, ainsi qu'en deçà de ce que Bion en fait.

Ce moment de transformation sera celui de l'avènement du sujet dans sa confrontation, et dans sa combinaison, avec un autre et avec plus d'un autre, c'est-à-dire avec le groupe, que cela soit dans le registre de l'amour, de l'amitié ou de l'indifférence. Ce qui existe dans les espaces-temps informels des institutions, c'est la relation en devenir de sujets en devenir.

---

<sup>28</sup> « J'ai formé le dessein de conter les métamorphose des êtres en des formes nouvelles », Ovide, *Les métamorphoses*, livre premier.

### 3.2.1) Adolescence et transformation

Pierre Benghozi (1999), décrit l'adolescence comme « une mue de contenant ». Il nomme cette mue, cet entre-deux contenant « l'adolescence chrysalide ». Le schéma corporel et l'image corporelle sont engagés dans ce processus transformationnel. C'est aussi la mue décrite par Françoise Dolto dans son « complexe du homard » qui peut faire penser à la chrysalide comme organisatrice du « moment adolescent ». Benghozi écrit que « la chrysalide marque le passage à une entité particulière et originale par rapport à la chenille qu'elle était et en regard du papillon qu'elle devient ». C'est-à-dire que cette identité adolescente est chrysalide, « au sens où son existence s'inscrit dans une dynamique de l'éphémère » dans un entre-deux en devenir, caractéristique d'un processus de transformation défini par Benghozi sous le terme d'*anamorphose généalogique*. Pour l'auteur, l'anamorphose décrit « une étape phasique dans un processus dynamique de changement » (p.32). Il précise le processus de transformation à partir de trois notions : la rupture de continuité, la complexité mutative engageant les registres du psychodynamique, du somatique et du social, l'inscription de ce processus dans un cycle de vie individuelle mais également groupal, familial et généalogique. Benghozi s'est à ce titre intéressé au génogramme et au spatiogramme comme outils de médiation dans sa clinique adolescente, qui renvoie, selon lui, à une pathologie *de* contenant, et j'ajouterais volontiers *du* contenant. Je veux dire que l'adolescence vient questionner la modalité, ou le facteur pour reprendre le terme à Bion, du contenant tel qu'il a été pour lui jusqu'à présent organisé et tenu, avec ses défauts et ses qualités, mais aussi relancer la fonction contenante ou de contenant de l'environnement, en ce qu'elle doit se renouveler en incluant les nouveaux paramètres en question.

Pour ce thérapeute familial, « le travail thérapeutique est moins celui des interprétations du contenu fantasmatique que celui qui assure l'étayage néo-contenant permettant d'accueillir des nouvelles capacités de rêverie, de transformations psychiques, là où la fantasmopoièse était pétrifiée ». Il précise que nous sommes engagés dans ce travail de transformation psychique au carrefour de ce qui émerge lorsque s'entrecroisent transfert et contre-transfert. Benghozi dit du génogramme et du spatiogramme, médiations auxquelles il a recours en thérapie familiale, qu'ils permettent de figurer, dans la temporalité et l'espace généalogique au sein du préconscient familial, des projections de l'image inconsciente du corps familial troué. Le génogramme psychanalytique serait, selon

lui, à la temporalité psychique, ce que le spatiogramme est à la spatialité psychique. C'est plutôt ce second outil qui nous intéresse ici car il permet l'élaboration et la représentation de l'espace vécu et habité psychiquement.

Je pense que les panneaux photos réalisés dans les ateliers « photos d'ados » ont sensiblement rempli cette fonction pour les adolescents, puisqu'ils ont été amenés à se situer dans les différentes catégories d'espace-temps dans lesquels ils circulent quotidiennement et qu'ils investissent de manières singulières. Pour Benghozi, ces remarques concernant la transformation psychique « nourrissent la perspective d'une troisième topique », celle d'une approche des configurations transcontenantes, qu'il associe par ailleurs à l'idée de réseau. Avec lui, nous pourrions concevoir cette approche comme nécessaire pour penser la clinique des anamorphoses individuelles, familiales et sociales de l'adolescence. Or, je souhaiterais rapprocher ces anamorphoses de ma conception de l'informel, en argumentant le lien qui s'impose, selon moi, entre la capacité de penser, le moment adolescent et les lieux de vie de ces derniers.

Je peux, depuis mon expérience clinique auprès des groupes d'adolescents que j'ai réunis autour de photographies, témoigner à mon tour de ce qui fait transformation et transcontenant. Plus que les photographies en elles-mêmes, qui représentent un matériel d'une extrême richesse, j'ai été sensible à la réalisation des panneaux photo comme mise en œuvre d'un contenant individuel et groupal. Cette proposition de fabriquer un panneau à partir des photographies des adolescents n'a pas, au départ, été pensée par moi comme devant faire partie du dispositif. Disons que cela a été une intuition contre-transférentielle que je transcris aujourd'hui comme ma perception d'une nécessaire inscription des objets-photos dans un contenant-panneaux-monde. J'ai formulé cette idée parce que je crois l'avoir entendue, dans l'infra-verbal, en sourdine, chez les adolescents confrontés à leurs objets-photos, représentants de leur monde intérieur-extérieur, c'est-à-dire de leurs lieux de vie, ainsi que je les avais nommés et définis avec eux.

Les panneaux photo se sont avérés être et permettre un véritable travail sur le contenu et sur le contenant, en élucidant le rapport du bord et de la limite, en révélant l'effet gigogne des mondes habités et en célébrant la possible invention-transformation d'un monde qui en contient d'autres. Le moment de la fabrication, à proprement dit, des panneaux photo, arrivait en fin de dispositif. Je crois important de répéter ici, que je

fournissais les matériaux nécessaires : carton, papier, ciseaux, scotch, colle, feutres, qui allaient servir au rassemblement des matériaux photographiques qui, eux, émanaient des adolescents. Nous, le groupe et moi, consacrons une séance, la dernière, à ce travail de scénographie, c'est-à-dire à ce travail de transformation de contenus bruts en une histoire en images. Les matériaux que j'apportais étaient rapidement saisis par les jeunes qui les manipulaient, les agençaient, les transformaient comme pour se les approprier. Jusqu'alors, ils avaient plutôt fourni eux-mêmes les matériaux de nos rencontres, avec leurs mots et leurs photos, dont j'étais un réceptacle et un transformateur. La dernière séance devenait l'occasion d'une nouvelle partition des rôles de chacun : j'avais contribué à la métabolisation de certains éléments que je restituais à présent, afin qu'ils soient ressaisis par les adolescents. La fonction transformatrice allant ainsi jusqu'à son aboutissement et pouvant se relancer de nouveau.

Cette fonction transformatrice est évidemment à référer à la fonction alpha décrite par Bion (1962, p.26), qui pensait que « l'apprentissage par l'expérience suppose que la fonction-alpha puisse opérer sur la prise de conscience de l'expérience émotionnelle », avant de donner l'exemple de l'enfant faisant l'expérience de la marche : « les pensées qui, à l'origine, devaient être conscientes deviennent inconscientes; dorénavant l'enfant peut exercer l'activité de penser qui est liée à la marche, sans en être conscient ». La fonction alpha est aussi une fonction visant à « décharger la conscience du fardeau de la pensée que représente tout apprentissage ». Penser, suppose de pouvoir jouer. Le jeu nécessite un espace continu-discontinu. Ce dernier point va nous permettre de faire à présent le lien avec la théorie winnicottienne de la pensée.

### **3.2.2) Adolescence entre rupture et continuité**

Nous venons de le voir, penser c'est entrer dans un processus de transformation qui fait advenir des éléments inconscients en éléments conscients pour, de nouveau, les reléguer à l'inconscient dès lors qu'ils ont été réappropriés positivement. Je me suis essentiellement appuyée sur les théories bioniennes pour élaborer le lien que je repère entre la transformation comme processus de pensée et comme processus adolescent. Cependant Bion, encore plus clairement que Winnicott peut-être, a beaucoup puisé dans une clinique de la psychose et/ou de la toute petite enfance -en post-kleinien qu'ils étaient tout deux. Ce rapport à la psychose et à la petite enfance se fonde essentiellement sur deux points que

l'on retrouve dans les conceptualisations actuelles relatives à l'adolescence : le corps et l'autre.

L'adolescence peut, d'un certain point de vue, être comparée à ce que Bion désigne par un « changement catastrophique » (Bion 1965, p.14) qui serait tel qu'allant jusqu'à produire « une subversion de l'ordre ou du système des choses ; catastrophique encore en ce qu'il s'accompagne d'un sentiment de désastre chez les participants ; catastrophique enfin en ce qu'il est soudain violent de manière quasiment physique ».

Avec Winnicott (1949/1969, p.137), « nous supposons que la santé, dans le développement premier de l'individu va de pair avec une continuité d'existence. Le développement du psyché-soma primitif suit un certain cours, à condition que la continuité d'existence ne soit pas troublée ; en d'autres termes, pour son bon développement, un environnement parfait est nécessaire ». Un environnement « parfait » est d'abord un environnement « suffisamment bon » c'est-à-dire ni trop, ni pas assez, présent, contenant, mais surtout activement adaptable « aux besoins du psyché-soma nouvellement constitué ». Cela pour dire que c'est finalement l'activité mentale de l'enfant qui transforme un environnement suffisamment bon en un environnement parfait. Il en va de même pour l'adolescent et son environnement institutionnel -qui nous intéresse-, il faut que l'adolescent puisse penser son environnement en même temps qu'il est pensé par lui, il lui faut inventer ce qui lui préexiste afin qu'il puisse l'intégrer et en faire usage.

Le développement, selon Winnicott, passe par plusieurs étapes ou processus (1956/1969): la dépendance est d'abord double à l'égard du milieu physique et affectif, le progrès vers l'indépendance est graduel et connaît des régressions. Le retour à l'état non intégré -l'intégration c'est-à-dire la perception de soi comme un Tout indivis- peut ne pas être effrayant à condition qu'un *holding (held well)* assure au très jeune enfant un sentiment suffisant de sécurité. Cela signifie que la personnalisation passe par l'accord entre psyché et soma, et que cet accord se fait dans un environnement certain, au sens de sûr et de possible. De l'accord entre psyché, soma et environnement naît la pensée. Winnicott parle à ce titre d'une théorie de l'esprit (1969, p.137, p.314) qu'il définit ainsi : « la psyché est liée au soma et au fonctionnement corporel, mais l'appareil intellectuel dépend de l'existence et du fonctionnement des parties du cerveau qui se développent à un stade plus avancé (...) ». La réalité personnelle s'étaye sur un mode d'expérience

instinctuelle personnelle et s'organise autour de la conservation du « bon », de l'isolation du « mauvais » et de la sauvegarde d'un domaine d'interrelation des objets. C'est à la sauvegarde de ce domaine que s'emploie la transitionnalité. Dans la même veine, je pourrais dire que c'est là aussi que les espaces-temps informels semblent être opérants en ce qu'ils fournissent un espace-temps dans lequel les autres ont leur place et leur fonction, c'est-à-dire que les espaces-temps informels permettent la constitution d'un environnement.

Cet environnement doit favoriser « le sentiment continu d'être soi », fondamental, selon Winnicott, à la constitution du Self. Ce sentiment est comme remis en question, fragilisé au moment de l'adolescence, période, passage qui, comme je l'ai esquissé, est marqué par la discontinuité. Or, c'est peut-être plus qu'ailleurs dans l'informel des institutions que l'adolescent peut expérimenter son Soi et la pérennité de celui-là en se confrontant à lui-même, à l'autre de même sexe et aux différents groupes auxquels il appartient en même temps qu'il s'envisage comme toujours différent et en partie étranger à lui-même, qu'il va à la rencontre des autres de sexes et de générations différents -puisque s'y côtoient jeunes, filles et garçons en présence d'adultes, femmes et hommes- et qu'il passe d'un groupe d'appartenance à un autre sans que cela soit nécessairement perçu et vécu comme déloyal ou source de conflit. Dans l'informel, les antagonismes se rencontrent sans s'annuler et confèrent ainsi une valeur renouvelée à la conflictualité psychique. Les espaces-temps informels offrent aux adolescents la possibilité de trouver et de créer une continuité dans la discontinuité. Véritables espaces potentiels, ils sont à l'interface de l'autre et du Soi.

Winnicott est, en outre, l'auteur d'une théorie de l'adolescence, qu'il peine à mettre en lien avec sa théorie du jeu et de la créativité, mais qui est pourtant, sans nul doute, liée à celle-ci. Il assène que l'adolescent ne veut pas être compris, c'est l'adulte qui cherche en vain à le comprendre, et cela pour au moins deux raisons : parce qu'il ne lui reste que très peu de souvenirs de sa propre adolescence et que les adolescents avec lesquels il a affaire le renvoient à l'étranger en lui, tout en le convoquant justement sur ce qu'il n'est plus en mesure de ressentir. L'indépendance adolescente qui défie l'adulte alterne avec de fortes régressions à des stades inférieurs de la dépendance : c'est la discontinuité. En outre selon Winnicott la sexualité apparaît avant l'aptitude à l'assumer. Cette inaptitude, ou ce décalage, est corrélative de l'état d'incertitude dans lequel l'adolescent est plongé quant à



lui-même et quant à son choix objectal. Par ailleurs Winnicott fait un signe de santé sociale le fait que le temps de l'adolescence puisse advenir au bon moment, c'est-à-dire conjointement à celui de la puberté et qu'il puisse aisément se déployer. Il envisage en outre que ce temps, relativement long, puisse générer de la part des adultes qui n'en auraient pas bénéficié un sentiment de jalousie ou d'envie. Je crois quant à moi que si l'on peut accorder un crédit évident à ce propos, ce n'est pas tant dans sa réalité sociale-historique mais bien parce que tout adulte a dû renoncer à son adolescence, et s'en trouve ainsi à jamais privé. Celle-ci est donc toujours, quoiqu'il en soit, écourtée ou bien infinie, discontinue. La lutte adolescente est une lutte pour se sentir réel et elle ne tolère pas les fausses solutions. Dans cette lutte, les recours essentiels des sujets adolescents sont les identifications, à condition qu'elles ne les assignent pas, mais qu'elles leur pourvoient un étayage satisfaisant. Winnicott dit (1969, p.405) que, l'adolescent provoque sans cesse la société afin que l'antagonisme de cette société se manifeste et qu'on puisse y répondre par de l'antagonisme. Ce que l'adolescent cherche et trouve, c'est l'objet, c'est l'autre.

### **3.2.3) L'adolescent et les autres : entre construction de Soi et rencontre de l'autre**

Dans les espaces et les temps informels, les adolescents font l'expérience de l'altérité. Ici je tenterai de reprendre certaines vignettes cliniques, me permettant de penser les espaces et les temps informels comme autant d'occasions d'expérimenter le processus second de séparation-individuation, et de différenciation (Cahn, 1998, p.19), et avec eux d'investir de nouveaux supports identificatoires.

Je commencerai par une situation tirée des observations à l'hôpital de jour<sup>29</sup>. Nymphéa est une jeune fille de 13 ans, qui en paraît 16 et se comporte comme si elle en avait 18, selon les dires de son éducateur. J'ai en amont qualifié sa pathologie de narcissique et limite, m'appuyant pour ce faire sur le hiatus entre le temps du corps, de la psyché et du statut social, qui fait symptôme chez elle. Je notai dans mes observations, qu'elle n'avait jamais répondu à mes bonjours matinaux, et qu'elle n'avait jamais émis le souhait d'engager une quelconque conversation avec moi, bien que pourtant notre relation, certes silencieuse, fut teintée d'une certaine complicité, tout au long de ma présence dans l'établissement. Ses imitations posturales me faisaient l'effet d'un reflet. Nous étions en présence l'une à l'autre dans une identification forte bien que ténue. Un après-midi, alors qu'elle était assise tout

---

<sup>29</sup> Voir supra p.142 et 148

près de moi sur un banc, une psychologue de l'institution vint près d'elle l'encourageant à ne pas rester seule. Je me fis la réflexion: « elle n'est pas seule ! ». Si cette remarque venait nier ma présence, et m'était donc plutôt désagréable, elle venait surtout nier la capacité décrite par Winnicott (1958/1969) à être seul en présence d'un autre comme gage de la maturité affective. C'est la présence durable d'un autre, perçu comme fiable du fait de sa pérennité, qui selon Winnicott permet à l'enfant, et a fortiori à l'adolescent, de se constituer comme sujet. Lors de ma dernière journée d'observation, au moment de mon départ, Nymphéa se trouvait sur le parvis. Elle me dit : « au revoir ». Ces mots, venant signifier la rupture de *notre* temporalité commune, en un passé déjà révolu et un futur potentiel, confirmèrent que ma présence sensible et durable avait fait sens et qu'elle en avait perçue le rythme. J'imaginai alors qu'elle avait pu entrer dans une attente dont j'étais l'objet, et dont elle devenait le sujet.

Je reprendrai une autre vignette, en contrepoint de la précédente. Ainsi que je le disais plus haut<sup>30</sup>, Michael est un jeune homme psychotique avec un bon développement intellectuel. En difficulté pour investir les ateliers il préférait souvent s'en extraire pour vaquer à d'autres occupations, et en particulier se promener dans les espaces informels. Selon ses éducatrices, en venant discuter avec moi, alors que nous étions tout deux dans la cour de l'hôpital de jour, Michael s'était servi de ma présence pour ne pas tenir ses engagements. C'était à l'évidence, pour ses éducatrices, une émanation de son symptôme. L'une d'elles me dit alors, sur un ton incriminant, que le moment que j'avais partagé avec Mickael, n'était pas un temps informel, seuls temps qu'il m'était accordé d'investir de ma présence, même si elle reconnaissait que l'endroit où je me trouvais était bien un espace informel, seuls espaces dans lesquels je prenais place. En fait, Michael avait fait du temps imparti au travail un temps informel, dans lequel il était venu déposer quelque chose de lui, auprès de moi, qui incarnait cet espace-temps. C'est ce réaménagement sauvage du temps institutionnel, par un sujet, qui fut intolérable aux représentants de l'institution. Peut-être touche-t-on là un point crucial de ce nœud des temporalités adolescentes, qui serait de ne pas pouvoir être là où la société le voudrait, tout en ne pouvant pas être ailleurs, dans une rencontre brutale entre le temps de l'intime et le temps social. La relation à soi-même et à l'environnement passe par la mise à l'épreuve de la temporalité sociale en ce que c'est à celle-ci que le sujet confronte sa temporalité propre, corporelle et psychique. Il apparaît

---

<sup>30</sup> Supra p.147.

que c'est dans les espaces et les temps informels, c'est-à-dire en marge de ce qui est régi par l'institution, que les adolescents trouvent et expérimentent des réponses hétérochroniques et hétérotopiques à la complexité des temporalités qui les traversent et qu'ils traversent. Si les temporalités subjectives sont parfois contrariées par les temporalités sociales, c'est peut-être aussi dans la capacité à *faire avec* ces contraintes qu'il faut envisager le processus de construction identitaire à l'adolescence.

Philippe Jeammet, dans un article princeps sur les rapports de l'adolescence et de l'environnement, pose la question (1980, p.482) « En somme faut-il donner la priorité à notre action sur le monde interne de l'adolescent ? Ou faut-il la réserver aux aménagements de la réalité externe en faisant confiance à la capacité de celle-ci de permettre l'évolution de celui-là ? ». C'est le fait même d'être « constamment sollicités par les adolescents à travailler à la frontière de ces deux faces de la réalité » qui doit amener les professionnels à considérer la nécessité de réfléchir sur l'articulation entre monde interne et monde externe, entre sujet et institution, et ce en particulier à l'adolescence. Pour Jeammet, « Il ne serait plus alors question de priorité, ni de débat sur l'importance respective du psychologique et de l'éducatif dans la maturation de l'adolescent, mais plutôt de comprendre comment ces deux faces de la réalité retentissent l'une sur l'autre, et quels liens dynamiques les unissent, afin de les utiliser conjointement et complémentaires ». La clinique, en particulier celle utilisant les médiations, m'amène à adhérer au fait que la réalité externe est toujours-déjà le support des projections des sujets. Aussi est-elle toujours relative à une réalité interne.

Les problématiques des adolescents touchent à leur place dans la société relativement à l'urgence d'un choix identitaire. Ils rencontrent la double injonction externe et interne à se projeter dans l'avenir et doivent contrecarrer pour eux-mêmes et face aux autres les déterminismes de tous bords.

Les espaces et les temps informels, parce qu'ils permettent une forme d'être solitaire, semblent rendre possible le passage d'un corps à l'autre dans une forme de lutte contre la solitude de l'être adolescent. Winnicott (1962/1969) affirme que l'adolescent, comme le petit enfant est un « isolé ». C'est depuis son isolement qu'il va tenter de construire sa relation aux autres isolés. Or dès que cela est possible, ils se constituent ensemble comme des groupes-grappes : ensemble de solitudes agglutinées les unes aux autres. Les observations ont montré que les trios non mixtes sont les plus plébiscités, mais

des couples, plus en retrait, se dessinent, ainsi que des grands groupes plus impersonnels et souvent plus immobiles et silencieux. C'est ce que j'ai pu observer avec un groupe de lycéens qui se retrouvaient de manière systématique, à chaque temps de pause (récréation, pause déjeuner). C'est donc la groupalité qui est encore au cœur des pratiques adolescentes dans les espaces-temps informels.

Les éléments issus de mes observations peuvent être compris de bien des manières. Par exemple, ils peuvent être envisagés comme relevant de l'Éros, de la pulsion, mais aussi comme pouvant évoquer la *Philia*, l'amitié. Patrick Rayou (2003) propose de considérer les modes de construction du social des lycéens au travers de la conception aristotélicienne de l'amitié, une amitié par ailleurs substrat de la vie politique. Les adolescents y trouveraient « un moyen fiable et rassurant de tester la nature des liens humains et de les tisser à leur tour ». Nous pourrions aussi cheminer avec Winnicott, dont les propositions sont reprises par Philippe Givre dans un article intitulé « *Philia* et Adolescence » (2007 : p505-528). Il y retrace la théorie winnicottienne de « relation au moi » qui préside à la capacité d'être seul en présence d'un autre (Winnicott, 1958/1969). Cette capacité signe la maturité du développement affectif. C'est d'abord en présence de la mère que l'enfant expérimente le paradoxe de la solitude en présence de l'autre. Or, à l'adolescence, « l'ami pourrait bien incarner cette personne présente qui importe à l'autre, tout en ménageant un espace de solitude » (Givre, 2007 : p.516).

Givre suggère encore que Winnicott, dans sa conception de la relation au moi et de la capacité d'être seul en lien avec l'amitié, concilie l'idée de l'amitié comme « expérience de mutualité » et comme « expérience de solitude en présence de l'autre » (Givre, 2007 : p.517). C'est-à-dire qu'il réunit, par le jeu du paradoxe, les thèses aristotélicienne et platonicienne de l'amitié, fondées sur la présence pour l'un et sur la solitude pour l'autre. Cette capacité d'être seul en présence de l'autre semble pouvoir trouver un espace d'expérimentation dans les lieux et les moments que j'ai décrits sous le terme d'informel, parce qu'ils sont des espaces et des temps d'extériorité, par rapport à l'intérieur de la salle de classe par exemple, mais en même temps des espaces et des temps de retour sur soi, nécessaires pour entrer en relation avec un autre. Winnicott, propose ailleurs (Winnicott 1971 p.199) que « là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace potentiel, espace qui doit devenir une aire infinie de séparation, espace que le bébé, l'enfant, l'adolescent, l'adulte peuvent remplir créativement en jouant (...) ».

Cet espace favorable au jeu doit pouvoir trouver un lieu topologique où se matérialiser, en dehors du contrôle des adultes, c'est-à-dire en leur présence mais en dehors de l'exercice de leur pouvoir. C'est, il me semble, effectivement ce qu'il advient dans les couloirs et autre cour de récréation où les adultes passent tandis que les adolescents y échangent dans le jeu de l'intersubjectivité.

La présence de l'adulte, figure tutélaire, doit garantir la permanence du cadre et ainsi faire fonction de contenant. La fonction contenante (Bion, 1962) du cadre dont l'adulte se porte garant est à différencier d'une mission de contrôle ou de surveillance qui serait du registre de la contention. Si la présence est immuable et que la loi est effectivement incarnée, présentifiée dans une figure d'adulte, enseignant, éducateur, surveillant etc., alors l'intériorisation de celle-ci ne pourra se réaliser. Le processus de symbolisation comprend celui du manque et de l'absence. Lorsque la présence-absence de l'adulte, c'est-à-dire sa présence symbolique et non réelle, est rendue impossible, en raison de politiques institutionnelles ou sociétales, les seuils, couloirs et autres parvis, ne remplissent plus leur fonction de respiration et de rencontre intersubjective, mais deviennent les lieux de contention des pulsions, qui ne manqueront pas de réapparaître bientôt sous d'autres formes.

Je souhaiterais enfin apporter quelques éléments comparatifs, même si évidemment nulle comparaison ne me semble pouvoir tenir. Ce serait disons l'occasion d'une mise en exergue. J'ai, de la même manière, pu observer des relations singulières entre adolescents à l'hôpital de jour et au lycée, mais le plus frappant, dans la perspective d'une comparaison, ce fut de voir des moments de rassemblement très fréquents à l'hôpital de jour, où les adolescents se constituaient en tas, amassaient leurs corps, garçons et filles mélangés, dans une grande excitation, sans que celle-ci ne puisse être qualifiée de sexuelle ou mieux d'érotique, car on ne peut postuler avec certitude que la différenciation d'avec l'autre soit intériorisée chez ces jeunes psychotiques. C'est ainsi que la figure de Thanatos, aux côtés de celles d'Eros et de Philia, qui sont évidemment aussi bien présentes pour les jeunes de l'hôpital de jour que pour les lycéens, ne doit pas être délaissée et encore moins déniée. En effet, c'est bien par différenciation d'avec l'autre et donc par la reconnaissance de l'autre, véhiculée par la rencontre de son corps dans l'espace commun, que le lien peut devenir tangible et que la construction du sujet devient possible. Cela va évidemment à l'encontre de la déliaison portée par la pulsion de mort.

Le moment adolescent me semble être pris dans ce nouage, pour ne pas dire qu'il est ce nouage, entre Eros, Philia et Thanatos. Je place ici volontairement Philia, à entendre comme une pulsion de partage, entre Eros, pulsion de vie, et Thanatos, pulsion de mort. C'est l'idée d'une communauté, qui se donne à elle-même, dans la groupalité et dans le quotidien des espaces et des temps partagés.

### 3.3) Adolescents face aux cadres institutionnels : l'informel le lieu du corps

La rencontre avec les trois figures de l'autre marquent le moment adolescent. Quels sont ces trois figures ? L'autre soi-même, l'autre de sexe et de génération différente, les autres, dans leur multitude plus ou moins anonyme mais toujours incarnée. En effet, ce qui rend appréhendable ces figures d'altérité, c'est le corps, celui qu'elles incarnent dans le réel, celui qu'elles représentent et celui qu'elles symbolisent. Le corps de l'autre, forme en effet la véritable limite au corps propre. Le corps, à la fois contenu et contenant, prend place dans un espace-membrane, qui relie en même temps qu'il sépare, les corps qui habitent l'espace. Seul le corps de l'autre, dans le contact qu'il permet, fournit un repère stable au corps propre en pleine mutation. Le corps adolescent, changeant, fait se tendre l'enveloppe corporelle, qui, si elle n'est jamais figée, n'en est pas moins le seul espace toujours accessible, qui va permettre de se situer et de s'orienter par rapport aux autres corps, aux autres objets. C'est en outre, le regard porté sur le corps, et l'intériorisation de celui-ci, dans la constitution d'une image du corps, qui est ici en jeu. Cela me conduit à poser la question du corps dans son aspect physique et psychique, conjoint, et à envisager l'intersubjectivité dans l'entrelacs de ces deux dimensions. Cela, évidemment, dans le cas où la pathologie ne soit pas venue perturber considérablement cette sensation première, qui serait celle du corps propre et celle du corps d'autrui, dans leur double organisation perceptive et subjective.

C'est le corps des adolescents qui occupe les espaces et les temps informels dans les institutions scolaires, c'est aussi le corps des adolescents qui est contraint par les horaires, les rythmes et les activités d'apprentissage. C'est dans le corps que s'origine le rapport au savoir et le rapport au penser, et pourtant c'est lui que l'institution semble dénier dans sa réalité pulsionnel.

#### 3.3.1) Tajsdi : être quelque part

J'introduirais ce sous-chapitre par un entretien avec un jeune homme, que je n'ai fait qu'évoquer brièvement dans la partie clinique<sup>31</sup>. La première fois que je vis Tajsdi, il se trouvait dans le hall du lycée, seul et visiblement sans occupation. Calme et serein, il se

---

<sup>31</sup> Voir supra p.161.

tenait tantôt assis près d'une vitre donnant sur un petit jardin fleuri, tantôt debout dans un périmètre tout proche. C'était une journée banalisée en raison d'examens blancs des Premières et des Terminales. Tajsdi était en Seconde et n'était donc pas obligé d'être présent au lycée ce jour là. Mieux, ou pire, il n'en avait pas le droit. C'est en tout cas ce que le CPE et le proviseur adjoint lui firent savoir en le priant de bien vouloir sortir de l'établissement puisqu'il n'avait rien à y faire. Le jeune homme protesta. Pour sa défense il opposa aux deux hommes que sa présence ne gênait personne. Quoique cela fût vrai, j'en étais le témoin silencieux, cela ne suffit pas à convaincre le CPE et l'adjoint. Le garçon dut user de stratégies et de force de persuasion pour finalement négocier de se rendre au centre de documentation, qui se trouvait à moins de cinq mètres du banc sur lequel il était assis. Je notai alors que l'adjoint lui intima l'ordre de s'y rendre et lui interdit « d'errer » dans les couloirs, à défaut, il serait exclu pour la journée. Tajsdi fit quelques pas en direction du CDI, se retourna, constata que ni le CPE ni l'adjoint ne prêtait attention à lui, il bifurqua alors vers l'endroit le plus sombre et le plus isolé de l'établissement, ce que j'ai surnommé le « trou » dans mes récits d'observations, pour y rester tapi pendant près d'une heure. Je peux faire l'hypothèse qu'il s'y sentait contenu sans y être circonscrit, s'est à dire sans y être enfermé. C'est la nuance entre la contenance et la contention que je pointais déjà dans la Première partie.

Un an plus tard, alors que j'étais retournée dans le lycée pour mener quelques entretiens auprès des professionnels et auprès des adolescents, le documentaliste me suggéra d'aller à la rencontre de Tajsdi qui était selon lui « un cas pouvant m'intéresser » puisqu'il passait presque tout son temps dans les espaces-temps informels. Il était alors assis, seul parmi quelques autres, en plein cœur du lycée, en plein milieu du hall. Il me laissa l'approcher sans pour autant me regarder. Lorsque je fus devant lui, il leva un regard mi curieux, mi inquiet sur moi. Je me présentai à lui comme une chercheuse de l'Université de Saint-Denis, qui menait un travail sur les adolescents. Il connaissait l'université « là où il y a le pont sur l'autoroute » me dit-il, « oui, c'est notre bibliothèque » lui répondis-je. Il accepta l'entretien, mais ne souhaita pas être enregistré. Je lui laissai le choix de s'installer quelque part ou bien de parler en marchant, il opta pour la seconde possibilité et me fit donc visiter *son* lycée. Cette pérégrination dura presque une heure. Tajsdi avait beaucoup de choses à dire. Il commença par m'expliquer ce que je savais déjà puisque le documentaliste me l'avait soufflé : il était présent dans le lycée alors même qu'il avait été exclu définitivement de celui-ci une semaine auparavant. Il se rendait pourtant



chaque jour au lycée depuis qu'il avait été « mis dehors », les surveillants étaient suffisamment peu regardants pour le laisser entrer et après il se débrouillait pour séjourner là sans se faire « sortir ». Je lui demandai pourquoi il préférait être là plutôt que chez lui ou dehors, sa réponse fusa : « parce que c'est là que je me sens le mieux, je ne suis pas seul ici ». Cette réponse m'étonna un peu : je me souvenais avoir déjà vu Tajsdi dans le hall, et aujourd'hui encore, il était seul. Seul parmi les autres.

Il était néanmoins un garçon charmant qui me faisait visiter avec un plaisir non feint ses lieux préférés : « là l'escalier de secours par où on passe pour sortir fumer, là le coin où on se pose en attendant d'aller en cours d'anglais, là c'est là que je me suis battu avec... non en fait je ne vais pas parler de ça ! » C'était peut-être ce qui avait provoqué son renvoi, il ne souhaitait pas en dire plus mais m'avoua s'être souvent battu dans l'établissement, parfois pour rire et parfois pour de vrai. Se battre faisait partie de sa manière d'être en relation avec les autres, disait-il, tout en reconnaissant que ça pouvait parfois poser des problèmes. Cette violence des corps à corps lui était cependant plus tolérable que la « violence non corporelle » dont il qualifiait son exclusion. Je notai alors que c'était le corps de l'autre, pair ou adulte, qu'il avait besoin de rencontrer pour vivre et éprouver le temps social, le subjectiver pour y souscrire en tant que sujet, pour s'ancrer dans le présent et ainsi envisager son passé, douloureux, et son avenir, incertain. Exclu de l'espace social, il était condamné à rester en dehors de la temporalité sociale : voilà poindre la violence non corporelle, parce que désincarnante, qu'il décrivait. Nous avons vu avec Foucault que la « pénalité de l'incorporel », était une pénalité bien plus pernicieuse que celle faite au corps puisque dans ce cas l'objet du châtement c'est l'âme. Cette vignette clinique a marqué profondément mon travail de terrain, aussi accompagnera-t-elle ma réflexion tout au long de ce chapitre.

### **3.3.2) Exclusion du dedans, exclusion au dehors**

Que fait-on lorsque nous excluons un adolescent de l'institution scolaire ? On lui inflige une violence non-corporelle, pense Tajsdi. On le prive de son corps en ne cédant aucune place à l'existence de celui-ci parmi ceux des autres. On le prive d'une inscription symbolique, et donc d'une possibilité d'existence.

La pratique de l'exclusion extra-muros est une sanction devenue banale, celle de l'exclusion intramuros commence tout juste à se développer dans les établissements

scolaires et l'exclusion en relais est encore peu répandue, ou de manière non homogène, sur l'ensemble des académies de l'Education Nationale. Exclure comme sanction à l'absentéisme, comme sanction à la violence, comme sanction à la rébellion. Exclure, c'est mettre en dehors de l'espace mais c'est aussi priver d'espace.

La question de *l'exclusion de l'intérieur* a fortement mobilisé les adolescents lors des ateliers que nous avons menés auprès d'une classe de 4<sup>ème</sup> dite « à projet » et dont j'ai fait le récit dans la partie précédente<sup>32</sup>. Cette exclusion de l'intérieur vient faire contrepoint avec les propos de Tajsdi sans pour autant être contradictoire. Le thème de l'exclusion et de l'exclusion du dedans, était déjà présent dans la mise en place du projet dont il était question auprès de cet établissement scolaire et précisément de cette classe, puisque l'association avec laquelle j'ai collaboré pour ce projet, travaille par ailleurs sur le cadre de l'exclusion temporaire. Or, elle était ici appelée à travailler au sein même de la classe. L'exclusion, où tout du moins ses représentants, s'invitait au cœur de la classe.

Le dispositif de médiation que nous avons proposé oscillait entre un projet de groupe et un projet individualisé, et nous avons finalement opté pour un entre deux en proposant de faire deux ateliers en simultané, afin que la classe s'organise en deux petits groupes que nous pensions plus propices au travail. Après une séance inaugurale de présentation menée par François Le Clère, nous avons décidé de scinder la classe en deux en nous en remettant au hasard (tirage au sort des noms) dès la première rencontre avec tous les animateurs. Actant ainsi un processus de séparation entre les animateurs, entre les groupes et entre les activités menées par chacun, nous avons figuré une des problématiques majeure de cette classe déjà coupée en deux : entre soi et le groupe, le dehors et le dedans, le projet professionnel (puisque il faisait l'objet d'un intérêt particulier pour ces jeunes qui allaient pour la plupart se diriger vers une filière professionnelle) et le projet des ateliers...Cela a contribué à la mise en œuvre d'un fonctionnement archaïque clivé. Je donnerai un seul exemple : alors que nous avons réuni toute la classe pour prendre le temps de comprendre avec eux ce qui faisait que les ateliers n'étaient guère investis par eux, un adolescent qui avait apporté son appareil photo jetable, dans le but de me le remettre, et en vue du développement, utilisa la dernière pause pour prendre une photo des animateurs. Cette photo laissait voir la moitié de mon buste et en arrière fond l'épaule de

---

<sup>32</sup> Supra, p.207.

l'autre animateur. Lors de la séance suivante alors que nous faisons circuler ses photos dans le groupe pour le photo-langage, il lui donna le titre évocateur « Aurélie à moitié », cela sans moquerie ni rire, avec tout le sérieux qui peut aussi caractériser les adolescents. A travers cette photo « Aurélie à moitié » s'exprimait peut-être une sorte de procédé archaïque de clivage. Cette organisation de la classe venait acter un positionnement lui aussi clivé qui ne choisit ni la classe, ni l'individu. Ce cadre amenait les intervenants à n'affronter ni la classe, ni l'individu et à créer ainsi une forme d'exclusion du dedans. Tout ceci était resté impensé par nous. Ce sont nos analyses ultérieures, d'après-coup, qui nous ont permis de l'envisager en ces termes.

Dans le cas de cette classe, et ainsi que je l'ai dit dans la partie précédente, l'établissement scolaire, un collège, insistait fortement sur l'importance du projet professionnel. Le projet que nous avons proposé, sur la demande de l'équipe de direction, était un projet de remédiation, c'est-à-dire qu'il remettait du tiers en introduisant d'une part la médiation et en intervenant d'autre part en marge du cercle fermé élève-enseignant-direction, qui était devenu très conflictuel. Nous intervenions donc dans la relation et sur elle, et nous espérions ainsi favoriser l'émergence d'une posture réflexive chez les adolescents mais aussi chez l'ensemble des acteurs du projet. Ce type de démarche ne visait pas en soi l'acquisition de compétences extérieures nouvelles mais plutôt l'acquisition d'un savoir sur soi. Nous pensons qu'il y a eu un déplacement de visée entre le projet initial que nous sommes venus remplacer et qui était axé sur la mobilité et le nôtre : le premier engageait à un déplacement au dehors quand nous engageons à un au et du dedans. Cet au-dedans sollicité, mobilisé et certainement bousculé a visiblement aussi réactivé un sentiment fort d'enfermement à l'intérieur de soi, de la classe vécue comme mauvaise et de l'institution.

Une analyse transversale des séances des ateliers photo m'a permis de montrer un renversement du mode de fonctionnement des deux groupes au fil des séances. Il y avait un lien entre la forme et le contenu apportés par les adolescents : le groupe le plus agité parlait de la pluralité des lieux investis, tandis que le groupe aboulique parlait plus volontiers du chez soi et de lieu restreint. Le groupe le plus agressif et agité au départ sera le groupe qui habitera le plus cet espace de l'atelier « photos d'ados ». Ils vivront relativement bien la fin de l'atelier. La séparation se fera avec distance et sans agressivité, en parlant de leurs stages et de leur été à venir. Le second groupe plus aboulique au départ atteint une grande

agressivité et une très grande frustration incarnée par Mona dans les derniers moments du groupe. Ces deux dynamiques de groupe correspondent bien à deux postures possibles dans ce type de classe, articulées en chiasme : Présence en excès/Présence en creux.

Les thèmes récurrents furent la folie, l'exclusion et l'habitat, ce qui semble effectivement être une tentative de réponse à la question de départ : « c'est quoi vos lieux de vie ? ». Ainsi, la « salle d'exclusion », lieu sans fenêtre, avec barreaux, devint le paradigme de ce que serait pour eux la vie « du dedans », alors qu'ils aspirent à une vie « au dehors », qui ne serait pas une vie « du dehors ».

La manière qu'ils avaient de se montrer à nous dans leurs attitudes était leur façon de montrer et de dire ce qu'habiter le collège voulait dire pour eux. Ils n'ont pas pu énoncer sur l'énoncé. C'est la représentation de la représentation, c'est-à-dire la réflexivité (Roussillon, 2008) qui semble avoir posé problème.

Pourquoi est-il si difficile de faire une place au corps des adolescents, en particulier dans les institutions scolaires ? Une première hypothèse serait que l'adolescence, comme moment de réactualisation de la sexualité infantile, relance le processus pulsionnel à plein régime et que la capacité de sublimation inaugurée pendant la latence est, elle aussi, requestionnée et demande un repositionnement subjectif et social, qui en passe par des régressions au tout ou rien pulsionnel.

Dans *Malaise dans la civilisation* (1929), Freud dit vouloir faire un essai, une étude sur le bonheur. Il étudie par ailleurs le principe de plaisir et son au-delà (Freud, 1920). Il introduit dans ce texte de 1929, les relations des humains entre eux comme source de souffrance. Il aborde la question de la continuité du sentiment de Soi comme non donnée d'emblé. Le sentiment de Soi se constitue après que l'individu ait reconnu dans l'autre un Autre. La civilisation nécessite aussi l'avènement du collectif sur l'individuel. Le résultat en est le Droit auquel chacun peut se référer après avoir renoncé à ses pulsions instinctives. Freud en conclut que la liberté individuelle n'est nullement un produit culturel. C'est notamment la liberté sexuelle qui est réprimée. L'instinct de l'Homme, s'il comprend l'amour, comprend aussi l'agressivité, que la civilisation doit endiguer. Or, la pulsion agressive peut trouver une forme acceptable d'exutoire dans l'exclusion, c'est-à-dire dans la constitution d'un « nous » qui s'opposerait à un « eux ». Freud parle alors de « narcissisme des petites différences ». Cependant cette agressivité est le plus souvent retournée contre le Moi propre, c'est ce que Freud désigne par pulsion de mort et qui lui permet d'introduire la question du Surmoi et de la culpabilité, qui servent de supports fondamentaux à

l'organisation collective de la vie quotidienne. Le corps pulsionnel doit alors être réprimé, voire banni, au profit des interdits civilisateurs, mais ce faisant le risque encouru est qu'avec lui soit aussi annulé ce qui fait la force féconde civilisatrice.

Une seconde hypothèse serait que le corps adolescent est pris dans le paradoxe de l'après révolution sexuelle. Annie Birraux, dans *Le corps adolescent* (2004), avance que l'investissement et l'émancipation du corps, consécutif à la « révolution sexuelle » des années 1960-1970, n'ont pas suffi à solutionner les difficultés des adolescents dont les corps « semblent plus qu'hier le lieu d'expression de leur malaise » (p.7). Elle renvoie pour soutenir cette idée à l'usage du corps, c'est-à-dire à son traitement, son marquage ou son vêtement qui « sont plus manifestement symptomatiques qu'autrefois d'une difficulté à grandir, à vivre, à faire du lien social, à aimer, à travailler » (p.7). Se faisant, elle pointe un surinvestissement social du corps au détriment de la pensée. Pourtant il apparaît que ce corps survalorisé ne soit pas un corps entier. Je veux dire que ce qui est valorisé concerne avant tout l'enveloppe corporelle, alors que la chair -le dedans- semble plutôt être délaissée, oubliée, voire déniée par le plus grand nombre, parce que considérée comme trop obscène. Birraux avance que le corps, comme porte-parole des relations de l'être humain à son environnement, est un instrument de communication dont le langage, spécifique à chacun, révèle les modalités relationnelles du sujet aux autres et à lui-même. Cependant, si la société post-moderne est une société de l'image qui privilégie le paraître à l'être, l'être ne disparaît pas, il s'endort tout au plus et le réel de la chair trouve son chemin, quitte à en détourner quelques uns sur son passage, c'est alors le psychosomatique qui prend le relais du somatique.

De toute évidence, le corps, de manière générale, et le corps adolescent peut-être plus que tout autre, est porte-parole en même temps que parole, mais également metteur en scène en même temps que scène. Bernard Duez (2006) parle de l'environnement scénique du sujet, qu'il appelle scénalité, et qui constitue le premier métacadre implicite à l'avènement du sujet. La scénalité, dit-il « est le cadre dans lequel le sujet va dans le même temps se trouver assigné à une place de personne, héritière imaginaire des idéaux familiaux, et de sujet symbolique dans une assomption symbolique et transformationnelle de ces héritages, avec ce que cela suppose de promesses de développement et de menace narcissique pour l'*establishment* imaginaire » (p.894). Cette scénalité renvoie pour l'auteur à la scène psychique (Joyce Mac Dougal, 1982). Or, chaque fois que ce cadre cesse d'être

silencieux la scénalité risque, dans un mouvement de retournement de devenir obscénalité, de s'externaliser sur la scène sociale et institutionnelle. Selon Duez, l'adolescent « est un metteur en scène qui actualise cette scénalité originaire à son insu et qui se trouve souvent débordé par l'intensité et la violence de cette actualisation » (p.896). Il dit encore que le retournement de la scénalité sous forme d'obscénalité « n'opère plus par confiscation de l'espace local, où le corps peut être pris en charge, mais sur la scène du corps propre, soit par l'affichage de son délabrement réel ou imaginaire, soit par l'utilisation séductrice du corps aux dépens de l'autre ou à ses propres dépens ». En somme, l'adolescent attaque l'autre à travers l'attaque de l'autre intérieur. L'autre intérieur devient « intrus à sa topique psychique ». C'est en se constituant comme intrus dans l'environnement que l'adolescent transfère cette figure de l'intrus, nous dit Duez.

L'intrus c'est celui qui n'est pas désiré là où il est. « L'intrus importe le sexuel » dit encore Duez, car il est celui qui s'introduit, que ce soit par ruse, par force ou par mégarde...il va à l'encontre de la partition dedans-dehors. Pour Duez, la figure de l'intrus apparaît dans tous les moments où un sujet est confronté au remaniement de la scène corporelle, première scène de rencontre avec l'autre, première scène de marquage social du sujet et premier lieu sans doute de délinquance. L'intrus appartient aux éléments transformationnels qui organisent les groupes internes. Il est un ressort articulaire du retournement de la scénalité en obscénalité et de l'invention de l'autre. C'est en fonction du rapport à l'intrus que le sujet va instituer son rapport d'intimité. Les fantasmes d'intrusion pouvaient être forts dans des établissements vécus comme enfermant sans être protecteurs.

Une troisième hypothèse pourrait encore avoir trait à la crainte des adultes éducateurs d'être débordés par le corps adolescent en tant que corps désirant. Cela fait nécessairement écho à l'interdit de l'inceste qui est un interdit réciproque, mais encore est-ce peut-être le savoir, comme pouvoir, qui est ici mis en jeu, au risque pour l'adulte d'être destitué de sa place de sachant dès lors que l'adolescent aura eu une expérience de la sexualité dans sa potentialité orgasmique. C'est ainsi toute la chaîne générationnelle, dans sa valeur de transmission intergénérationnelle qui sera bouleversée par le nouveau statut de l'adolescent devenu jeune adulte, ainsi qu'on le dit communément aujourd'hui.

Ces trois hypothèses se retrouvent toutes au cœur des problématiques éducatives passées et actuelles. Dans leur ouvrage sur Freud et la pédagogie, Mireille Cifali et Francis Imbert (1998) reprennent à leur compte, dans l'objectif de les rendre intelligibles avec les

problématiques éducatives, certaines propositions de Freud. Parmi elles, je retiendrais l'idée soutenue par Freud dans *Les trois essais sur la théorie sexuelle* (1905) mais aussi dans plusieurs textes ultérieurs recueillis dans *La vie sexuelle* (1907, 1908, 1910/1969), que les pulsions sexuelles infantiles, mais aussi/pubertaires sont tenues au refoulement par les sujets et à la dénégarion par l'environnement éducatif. Freud pose alors la question, à propos des « explications sexuelles données aux enfants : « que vise-t-on lorsque l'on veut cacher aux enfants -ou disons aux adolescents- de telles explications sur la vie sexuelle des êtres humains ? Craint-on d'éveiller précocement leur intérêt pour ces choses, avant qu'il ne s'éveille spontanément en eux ? Espère-t-on par cette dissimulation contenir après tout leur pulsion sexuelle jusqu'au jour où elle pourra prendre les voies qui lui sont ouvertes par le seul ordre social bourgeois ? » (1907/1969, p.7-8). Si l'on voit poindre l'agacement de Freud face à la difficile adhésion à ses thèses sur la sexualité infantile, on entend aussi les prémisses d'une prophylaxie primaire des névroses, qui donnera ensuite toutes les latitudes à sa fille Anna Freud pour articuler psychanalyse et éducation.

Les digues psychiques qui vont faire rempart à la pulsionalité infantile s'érigent pendant la latence sous l'impulsion de l'éducation qui suit le développement organique. Ces barrières qui fondent les civilisations se construisent donc, disent Cifali et Imbert « aux dépens des motions sexuelles infantiles dont l'énergie est détournée des buts sexuels vers de nouveaux buts » (1998, p.10). Il y a essentiellement deux raisons à cela, que j'ai déjà évoquées : d'une part l'ajournement des capacités reproductrices pendant l'enfance qui seront mises en jeu pour la première fois à l'adolescence et d'autre part les « formations réactionnelles » qui sont des sous-espèces de sublimation. Pourtant, et c'est le point important, c'est la pulsion sexuelle, en tant qu'assemblage de pulsions partielles qui, ainsi que le dit Freud, « met à la disposition du travail culturel une quantité extraordinaire de forces et cela, sans doute, par suite de la propriété particulièrement prononcée qui est la sienne de déplacer son but sans perdre essentiellement en intensité. On appelle capacité de sublimation cette capacité d'échanger le but qui est à l'origine sexuel contre un autre qui n'est plus sexuel mais psychiquement parent avec le premier » (Freud, 1908/1969, p.33) ». Aussi, non seulement la pulsion ne saurait être comprise comme « l'ennemi radical de la civilisation » (Cifali et Imbert, 1998, p. 17), mais elle lui fournit l'énergie nécessaire à son maintien qui ne peut se passer des forces créatrices qui en sont directement issues. Le processus de sublimation ne doit pas relever du forçage éducatif, mais se réaliser de lui-même.

Pour Cifali et Imbert, l'éducation devient dangereuse lorsqu'elle s'oppose à l'évolution organiquement déterminée ou lorsqu'elle en accélère le rythme, lorsqu'elle force la nature humaine. Ils ajoutent que les parents ou les éducateurs qui « feignent d'avoir oublié l'importance des pulsions sexuelles et agressives de l'enfant », en répriment alors l'expression contribuant ainsi à l'inhibition de « toute investigation concernant l'énigme de la vie » (1998, p.19). C'est à partir de ce point de vue que Cifali et Imbert, suivis par d'autres, posent la question des applications de la psychanalyse à l'éducation. Je reprends à mon tour cette question, en axant particulièrement celle-ci sur la délicate problématique des rapports des corps liés aux rapports intersubjectifs qui traversent l'institution scolaire, que ce soit dans la salle de classe, dans les divers lieux pensés par l'organisation ou dans les espaces-temps informels.

### **3.3.3) Des institutions pour éduquer et accueillir les corps ?**

L'exclusion a été, nous l'avons vu, plusieurs fois explicitement évoquée par les adolescents comme fondatrice de nombreux fantasmes mais aussi comme donnant lieu aux représentations d'un éprouvé non élaboré. En outre, ainsi que nous venons de l'esquisser en abordant la figure de l'intrus, l'enfermement comme corollaire de l'exclusion a aussi été largement pointé par les adolescents rencontrés. Pour rendre compte de cette question, je m'appuierai de nouveau sur une vignette clinique issue de la seconde partie<sup>33</sup>.

A l'occasion d'un groupe de parole avec des 4<sup>èmes</sup>, je remarquai que le caractère fragile et délité des bâtiments préfabriqués constituant leur collège était prégnant sur le sentiment de sécurité interne. J'avais alors envisagé le collège en préfabriqué comme un lieu non sécurisant et capable de générer des angoisses d'anéantissement, liées aux fantasmes d'effondrement, de perméabilité des parois, de toxicité et friabilité des matériaux.

Je peux à présent aller plus loin encore et considérer cette fragilité de l'environnement comme renvoyant, par un mécanisme projectif/introjectif, à la fragilité intérieure, c'est-à-dire à celle de la chair, qui comme je le disais précédemment est le plus souvent rejetée aux bénéfices d'une enveloppe corporelle qui se fait carapace plutôt que protection d'une chair qui se meurtrit peu à peu. C'est la sensation angoissante d'enfermement qui semblait alors prévaloir dans les comparaisons que les adolescents

---

<sup>33</sup> Supra, p.168.



osaient faire avec les « camps de concentration », la « prison », les « ghettos ». Je proposai l'image d'une peau retournée dont le paradoxe serait d'avoir sa face à vif au dehors, exposante, tandis que sa face imperméable serait au-dedans, étouffante. Ces mêmes adolescents se montrèrent très curieux, et un peu inquiets, de la perspective d'un internat, et donc d'internes, venant habiter celui-ci. Je vois à présent le lien entre la représentation fantasmatique, quoique étayée sur un perçu du présent, d'un collège enfermant non protecteur et la perspective, étayée sur un projet futur, d'un internat qui réaliserait, encore, cette fantasmatique. « On n'en sortira pas », semble être à la fois l'invective et le constat que font ces jeunes gens. Le collège ne peut être autre chose qu'un lieu d'enfermement dès lors qu'il n'est pas protecteur. En revanche, il devient lieu de vie si sa qualité d'enveloppe est soutenue par l'institution et par ses représentants. Ainsi dans ce collège en particulier, les groupes et ateliers, ont été peut-être plus qu'ailleurs investis comme espaces-temps formels-informels, c'est-à-dire comme espaces-temps susceptibles d'être contenant tout en recelant un contenu.

Je poursuivrai ici encore avec Duez pour comprendre de quoi relève cette question de l'enfermement. Dans un autre texte (2005), il s'intéressait effectivement à l'association bannissement/enfermement comme récurrence des cérémonies initiatiques. Il développait en outre une réflexion sur les centres éducatifs fermés.

« L'extraterritorialité des sociétés claniques qui pratiquent une initiation adolescente conduite collectivement par le groupe, nous permet de repérer de façon plus perceptible pour nous que dans nos sociétés cette oscillation entre accompagnement, bannissement et enfermement » dit-il (p.826). Il ajoute que notre « société citadine » n'a pas l'apanage de l'isolement des jeunes « afin qu'ils acquièrent ce qui leur ferait défaut ». Selon lui le paradoxe de l'enfermement est que l'action d'enfermer, qu'elle soit agie ou subie, n'a d'autre objectif que de signifier « qu'un sujet est enfermé ». Pour l'auteur, cette question de l'enfermement va prendre sa pleine dimension dans le cas de l'adolescence, dans la mesure où « elle va se situer à l'interface de l'intime, du familial, du groupal et du social ».

Les institutions éducatives sont garantes de la Loi et des interdits qui la fondent. Elles seraient ainsi médiatrices entre l'être à éduquer et ses éducateurs. Dans l'informel la confrontation à cet interdit se trouve à l'interface entre un interdit imposé par le social, l'Autre, les autres, et un interdit ressenti comme fondateur en soi et donc imposé du dedans, par l'autre soi-même. Ainsi, Freud fait-il du Surmoi une instance intermédiaire

entre le ça et le monde extérieur (1938, p.84). L'informel est le lieu de l'apprentissage par l'expérience, c'est-à-dire par intériorisation des interdits qui fondent la civilisation. L'informel est le lieu de la possibilité de satisfaction pulsionnelle et en même temps le lieu d'un renoncement consenti à cette satisfaction. Cela conduit à penser l'informel comme le lieu de la naissance de la sublimation et avec elle de la créativité. J'y reviendrai.

Ainsi que le dit Marty (2007), à propos de l'institution soignante, l'institution éducative et dans le cas présent, l'institution scolaire doit concourir à « l'établissement de cette conflictualité interne » nécessaire au sujet pour élaborer la violence de ses fantasmes mais encore de ses pulsions. Aussi Marty avance que l'institution est un espace-temps relais, venant pallier celui que le sujet n'a pas pu, ou pas encore construit à l'intérieur de la famille. C'est en cela qu'il fait de l'institution de soin une seconde latence et que nous pouvons également envisager l'institution scolaire sous cet angle. A condition, cependant, d'entendre qu'une seconde latence ne serait pas une simple évacuation des pulsions, ainsi réduites au silence par une forme de contention externe, mais bien l'occasion d'un second temps ou d'une seconde chance pour trouver un espace-temps contenant dans lequel le repos soit possible. Marty énonce que dans l'espace de l'institution, les agirs équivalent à des projections du monde interne des sujets. Aussi propose-t-il de les recevoir et de les percevoir comme des « ambassadeurs du monde interne », autrement dit, comme des « productions brutes de l'inconscient », qui devront être transformées par la fonction alpha institutionnelle. Si la capacité pare-excitante de l'institution fait défaut, alors la violence, celle de l'institution elle-même comme celle des acteurs de celle-ci, aura tout loisir de se répandre.

Pour limiter cette possible hémorragie, il faut que l'institution se dote d'un dispositif institutionnel faisant tiers. J'ai déjà défini les espaces-temps informels comme facteur de la fonction contenant institutionnelle. Marty ajoute à cela une fonction de latence dont l'objet serait la violence pulsionnelle. Les adolescents qui ont à faire face à la levée du barrage constitué par la latence ont besoin que les digues soient solides. Ce qui fait la solidité d'une digue ce n'est pas sa rigidité mais bien sa souplesse. Les espaces-temps informels favorisent la souplesse institutionnelle.

Pour Marty, c'est en imposant une « contrainte spatio-temporelle » que l'institution instaure avec le sujet un « nouveau rapport à la temporalité psychique ». C'est-à-dire que les temps et les espaces différenciés, qu'implique l'organisation, vont permettre qu'un après-coup devienne repérable par le sujet. Ce temps de l'après-coup est particulièrement important, ainsi que nous l'avons vu, pour l'adolescent. Or, cet après-coup pour en être effectivement un, doit trouver à s'élaborer. C'est le temps de la perlaboration qui fait office de temps de transformation et lance, ou relance, le processus de penser. Ce temps de perlaboration, à l'intérieur des institutions, ne peut correspondre aux temps où l'activité de penser et d'agir est sollicitée par un autre dans une exigence de résultats formulée. Aussi, j'avance que pour qu'un après-coup s'élabore et pour qu'avec lui une intériorisation des apprentissages puisse se réaliser il faut des espaces-temps où l'apprentissage ne soit pas un enjeu pour le sujet, qui cesse alors d'être réduit à la qualité d'élève pour devenir le sujet de sa propre pensée.

Alice Balint (in Cifali 1937/1993) propose de voir un lien logique, une « relation intime » (p.237) entre ce qu'elle désigne par « allongement du temps nécessaire à l'obtention de la maturité sociale » et l'importance croissante accordée au travail et aux valeurs qui lui sont associées, ainsi qu'au « système de contraintes » que l'enfant connaît dès son plus jeune âge au travers de l'instauration d'horaires très stricts (pour la tété, le coucher etc, puis plus tard à l'école...) venant générer en lui autant de « légers traumatismes » œuvrant pour le détachement de la mère et de l'enfant, c'est-à-dire pour son individuation. A. Balint pointe à ce propos une contradiction propre à l'éducation qui, d'une part s'efforce de détacher l'enfant et sa mère en ne reculant pas devant l'impact de la répétition de ces « légers traumatismes », et d'autre part reproche à l'enfant, devenu adolescent, d'avoir suffisamment intériorisé cette nécessaire séparation pour la désirer à son tour. Malgré sa nouvelle maturité, l'autonomie lui est à présent refusée alors qu'elle fut ardemment souhaitée durant son enfance. Ainsi résume-t-elle (p.240) son idée : « on peut représenter la double exigence de notre système de la façon suivante : dans la prime enfance, on réprime les manifestations de l'instinct de symbiose chez la mère et chez l'enfant ; plus tard, on paralyse les aspirations à l'autonomie, et parmi elles les énergies pulsionnelles qui apparaissent à la puberté et qui poussent l'adolescent à conquérir un statut d'adulte ».

Pourtant, des usages de l'informel à des fins pédagogiques viennent modérer cette contradiction. Les utopies et les hétérotopies des communautés d'enfants, de la pédagogie institutionnelle, de l'éducation nouvelle, de l'école de plein air etc, en sont des exemples patents. Ce qui fonde ces démarches c'est le questionnement profond des relations subjectives, intersubjectives, entre les sujets en présence qui vont au-delà de la relation maître-élève ou adulte-enfant ou bien d'un entre-soi, mais du vivre ensemble et plus fondamentalement peut-être du vivre créativement ensemble.

### 3.3) Habiter quelque part : l'adolescent un errant ou un apatride ?

« *Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.* »  
Antonio Machado (1917) <sup>34</sup>

Certains spécialistes de l'adolescence, et en particulier Serge Lesourd (2007) et Jean-Jacques Rassial (2000), font de l'action de *sortir* une opération et un paradigme adolescent. Mais sortir pour aller où ? Et selon les vœux de qui ? Sortir n'implique-t-il pas nécessairement son corollaire : entrer ? Alors si les adolescents sont ceux qui sortent, où entrent-ils ? Et s'il n'y avait nulle part où entrer ? Serait-ce alors sortir pour errer ?

Douville proposait dans un article paru dans un numéro spécial d'*Adolescence* portant sur les errances (Gutton, sous la dir. 1994, p.113), d'envisager « une métapsychologie de l'errance en relation avec les enjeux de l'adolescence ». Il faisait alors de l'errance un doublon : un fait, ou un comportement psychopathologique, et une catégorie de pensée, métonymie du désir et évocation du déplacement. Je m'intéresserai ici plutôt à l'errance comme catégorie de pensée, puisque la clinique qui fut la mienne ne me permet pas de l'envisager comme un comportement psychopathologique.

Je tenterai du même coup de comprendre en quoi les déplacements dans les espaces-temps informels des institutions scolaires ne sont pas du ressort de l'errance comme déshérence, mais bien comme tentative d'adhérence au sens d'une adhésion au monde social environnant. Enfin, j'essaierai de montrer comment les adolescents que j'ai rencontrés me sont apparus comme en quête de *coi*<sup>35</sup>. Je vais donc tenter de questionner les modes d'inscription des adolescents et leurs rapports à l'espace en m'intéressant à la conception d'une « adolescence errante », et de la lutte qu'elle doit engager contre un défaut d'inscription qui ne lui est pas exclusivement imputable. Avant cela, et pour l'introduire, je vais procéder à une comparaison, peut-être un peu audacieuse, entre l'adolescent et l'apatride, et leurs possibles ressources communes.

---

<sup>34</sup> Extrait d'un poème d'Antonio Machado traduit par moi : « Marche, le chemin n'est rien que les empreintes que tu laisses ; marche, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant. »

<sup>35</sup> Du vieux français, signifiant quiétude.

### 3.3.1) L'être adolescent entre apparaître et apatride

Dans nos sociétés contemporaines, l'adolescent n'est plus un enfant qui n'a pas encore sa place d'adulte, cela en raison du décalage entre maturité sexuelle et maturité psycho-affective ancré dans le contexte socio-culturel. L'adolescent peut être perçu comme un étranger, « étranger à lui-même, mais aussi étranger par rapport aux relatives assurances de la latence, étranger aux adultes qu'après un temps imprévisible il aura un jour à rejoindre » (Cahn, 1998, p.16).

L'adolescent, de part sa compétence nouvellement acquise : la réflexivité, drainant avec elle la rencontre avec l'altérité, se met et est mis aux prises avec sa « place dans le monde ». Il est amené à se représenter ce qu'il est et ce qu'il est pour l'autre en même temps qu'il se représente qui est l'autre et ce que lui-même est pour lui. C'est donc d'une rencontre, intersubjective, qu'il s'agit. Et cette rencontre prend le plus souvent place dans l'espace public dont l'adolescent fait l'expérience, en ce qu'il y acquiert une visibilité nouvelle.

En effet, à l'adolescence de nouvelles libertés sont concédées et, parmi elle, figure la possibilité d'occuper, seul ou entre pairs, partiellement et ponctuellement, les espaces publics. L'adolescent est donc celui qui apparaît, au sens qu'Arendt donne à ce terme (1951).

Pourtant, s'il fait son apparition sur la scène publique, il n'en est toujours pas véritablement un acteur : il peut occuper cet espace mais ne peut pas agir sur lui. En outre, l'espace privé qui fut le sien pendant l'enfance tend à se rétrécir. C'est-à-dire qu'il se recentre, voir se replie sur la chambre, souvent très investie, alors que le reste du foyer demeure l'espace du couple parental ou de la fratrie plus jeune. Si l'espace habitable par l'adolescent tend à s'ouvrir considérablement vers la sphère publique, celle-ci se refuse encore à l'exercice de son opinion, de son « agentivité » alors que l'espace privé se réduit tout en se densifiant et en conférant à l'adolescent, dans le meilleur des cas, une plus grande intimité, mais le plus souvent un sentiment certain d'isolement. L'adolescent serait-il en quelque sorte un apatride ? Rappelons la définition qu'en donne Arendt (1951): l'apatride est celui qui est « privé d'une place dans le monde qui rende les opinions signifiantes et les actions réelles ». Sophie de Mijolla (2002), dans un article paru dans la revue *Topique*, tente la comparaison de l'apatride au cosmopolite, mais en vient bientôt à

renoncer à sa validité, car, dit-elle, « là où le cosmopolite multiplie et annule simultanément les cités d'appartenance, l'apatride est à l'inverse privé, déchu de sa citoyenneté d'origine, sans pouvoir s'en reconnaître une autre ».

Elle fait en outre l'hypothèse, en suivant le chemin tracé par Arendt, que le seul recours de l'apatride est le *particularisme* dont une des voies possibles serait celle de la pensée. Pensée, qui devient espace quand l'espace géographique, la patrie, fait défaut. Relire ces propositions à la lumière d'un vécu adolescent et d'un perçu social de l'adolescence, c'est ce que mon étude basée sur l'approche clinique du vécu quotidien a permis.

### **3.3.2) Habiter l'espace, pratiquer les lieux**

Le lieu, c'est aussi le lieu du corps, c'est la part d'espace dévolue au corps qui l'occupe. Les adolescents, avec les marginaux (le terme est volontairement générique), habiteraient donc les lieux laissés vacants et annihileraient ainsi leur vacuité. Parce qu'enfin il faut bien habiter quelque part, et peut-être que les *non-lieux* d'Augé (1992) sont les seuls lieux véritablement habitables par les adolescents parce qu'ils sont les seuls véritablement disponibles, non habités par le corps d'un autre. Le caractère instable, de ce que j'ai essayé de définir par « position adolescente » et qui comprend le « en mutation » de l'identité psychique, corporelle et sociale, conditionne pour une part leur manière d'être au monde ; leur manière d'habiter et donc de pratiquer les lieux, qui seraient, ainsi qu'eux mêmes, en construction.

Avec Mathis Stock (2004), « on peut alors dire que *l'habiter* désigne l'irréductible condition des êtres humains en tant qu'ils pratiquent des lieux » et ajouter qu'« un mode d'habiter fondé sur la mobilité semble avoir pour corollaire la capacité des individus à affronter les lieux étrangers et à rendre ceux-ci familiers. (...) Les lieux deviendraient ainsi des « lieux de projet », c'est-à-dire qui sont investis temporairement par les individus pour un projet ». C'est en cela qu'il me semble pouvoir trouver des corrélations entre les lieux adolescents et ce que par ailleurs je tente de définir comme *informel*.

Lesourd (2005, p.149), avance qu'il existe un pathos, c'est-à-dire une forme de souffrance, propre aux adolescents et relatif aux espaces, dans le jeu complexe des liens d'articulations entre espaces psychiques et espace spatial. Cette articulation entre espace interne et externe éclaire l'errance adolescente ou la zone<sup>36</sup>.

Lesourd (2005, p.155) dit avoir admis, à partir de sa pratique de clinicien, que les adolescents pouvaient être dans le refus des « lieux de sécurité constitués pour eux par la société ». Ce qui est recherché alors c'est la marge, l'extraterritorialité mais qui « soit malgré sa précarité, quand-même un lieu de sécurité, un lieu protecteur ». Lesourd formule alors l'idée que c'est en repartant de la fonction des espaces pour l'adolescent qu'il est possible de comprendre leurs réponses aux discours sociaux. Pour lui, s'il est possible que l'adolescent rencontre effectivement les dangers de la rue dans son errance, le véritable risque est plutôt celui de ne pas trouver « une place d'intimité dans les réseaux externes » ou de se voir aspirer et disparaître dans la demande sociale. C'est en cela qu'il envisage l'errance comme « le dernier espoir d'une rencontre, d'une nomination, avant que ne surgisse l'errance subjective, celle de celui qui n'a pas su s'arrimer dans l'Autre » (p.160). L'image du pot au noir, utilisée par Winnicott dans son célèbre texte *L'adolescence* (1962/1969) peut aussi en être une évocation. Le « doldrums » ou pot au noir est un terme marin qui désigne le moment de chaos, en pleine tempête, où l'on ne sait plus d'où vient le vent et par où il va tourner. La question du choix et du renoncement se double alors de celle de l'incertitude, de l'inconnu. C'est aussi une manière d'évoquer l'errance, comportement fréquent à l'adolescence, qui suggère aussi bien le voyage, le cheminement que la dérive et qui permet d'introduire l'inscription des problématiques adolescentes dans les espaces urbains et institutionnels, dans lesquels ils vivent et se construisent et sur laquelle je vais à présent m'arrêter un moment.

### **3.3.3) Errances adolescentes et recherche du « soi »**

Il existe peu d'ouvrages traitant directement de l'errance adolescente, même si beaucoup d'auteurs la repèrent comme un phénomène voire comme un symptôme récurrent à cet âge de la vie, certains allant jusqu'à en faire une spécificité de l'adolescence (Florence Goldberg, in Gutton, 1994). J'appuierai mon propos, visant à ne pas confondre les différentes modalités de l'errance et ces différents sites, sur deux ouvrages : un essai,

---

<sup>36</sup> Rappelons que la zone c'est aussi ce qui désignait la banlieue, le lieu mis au ban.



*L'adolescence errante* d'Olivier Douville (2008) et un numéro spécial de la revue *Adolescence*, « Errances » (in Gutton, 1994).

Le fil rouge du texte de Douville (2008), ainsi qu'il l'annonce lui-même (p.11) relève d'une vision très pessimiste de notre temps : l'errance adolescente est selon lui révélatrice de « l'état de mélancolisation actuel affectant le lien social », en partie parce que, selon ce psychanalyste-anthropologue, elle prend place dans des territoires en proie à la dissociation des liens sociaux, autrement dit dans les non-lieux décrits par Augé (1992). J'ai déjà dit que cette conception des non-lieux selon Augé semblait ne pas prendre en considération la spécificité du « moment adolescent », et plus généralement la question de la marge et de la marginalité non comme une dissociation mais plutôt comme une discontinuité. La lecture de Douville permettra une approche plus spécifique des non-lieux, qui peuvent ou non faire lieux, chez les adolescents.

Tout au long de son essai Douville parle de « certains » adolescents sans véritablement préciser de quels adolescents il entend se faire le porte-parole. Sont-ce des adolescents en souffrance psychique grave, à la manière de la psychose ? Je le crois. Les adolescents dont semble parler l'auteur, sans les nommer, se vivraient comme les objets d'une pulsion, ce qui confèrerait à l'autre d'être le sujet de la pulsion et en cela d'être une présence d'emblée intrusive. Le choix du non-lieu serait alors celui du lieu vidé de cet autre-intrus. Ce qui, fort heureusement, ne l'épargne pas de toute rencontre qui apparaît pourtant sous la plume de l'auteur comme « éprouvante ». La rencontre avec l'autre est certes complexe et éprouvante, mais elle l'est à la hauteur de sa nécessité dans le processus de construction identitaire, ainsi que je l'ai déjà dit. La rencontre avec l'autre, la clinique nous le montre largement, se fait selon une palette infinie de couleurs : du heurt à l'indifférence en passant par la complicité, l'amour, la haine l'incompréhension. L'absence de l'autre n'est pas, selon moi, le vide de l'autre, mais bien plutôt sa présence en creux.

Il me semble que le seul territoire qui puisse être véritablement en proie à la dissociation ou à la déliaison n'est pas l'espace-temps en lui-même, qui fournit au contraire toujours l'occasion, à condition de s'en saisir, d'une rencontre ou d'une association. En revanche, c'est le terrain de la relation, qui accueille le jeu du je et de l'entre-je (Roussillon 2008a), ainsi que son terreau, fait de désir et de manque, qui est la proie et en proie à la dissociation dès lors qu'il y a un refus de la rencontre spontanée.

Douville se situe dans une démarche anthropologique clinique qui, selon lui, permet de comprendre les non-lieux ou lieux d'errance comme des « topos où la corporification des altérités est réduite à une série d'évènements minimaux, interchangeables, monotones », autrement dit, Douville rejoint l'hypothèse de Augé, déjà abordée, selon laquelle le non-lieu est un lieu vide. Douville parle de lieux de retrait, dans lesquels les contrastes et les rythmes sont lissés pour devenir des lieux « sans mémoire » et ainsi caractériser de tels endroits de « refuges catastrophiques » auxquels correspond dans une adhésion néfaste, « le vœu d'amnésie de ces adolescents qui ne trouvent généralement pas dans l'évocation de leur passé de quoi penser une origine et de quoi rêver un destin » (p.23). Mais n'est-il pas envisageable que ce moment d'amnésie soit l'occasion de se réapproprier quelque chose de soi ? À la manière de la construction en analyse, qui passe par la perlaboration, je proposerais plutôt d'entrevoir l'acte d'errer psychiquement et corporellement, c'est-à-dire de divaguer, comme une tentative de transformation du passé. On sait que la mémoire n'est pas un mécanisme unitaire, qu'elle fonctionne selon plusieurs niveaux. L'errance comme acte et catégorie de pensée me semble associer plusieurs niveaux mnésiques : d'abord la mémoire à court terme et la mémoire à long terme s'y confondent en partie, l'errance est une suspension du temps dans l'espace, ensuite la mémoire procédurale (celle des habitudes, des savoirs-faires complètement intégrés comme marcher, parler, respirer...) et la mémoire épisodique (celle de l'expérience, du vécu et de son souvenir) s'y rencontrent ; marcher devient un souvenir. C'est l'expérience, comme émotion vécue qui fait le souvenir, le souvenir prend racine dans le corps, et en particulier dans le corps en mouvement. Je voudrais ici insister sur le fait que l'errance est l'occasion d'expérimenter le déplacement physique et psychique : quelque chose de la pulsion se déplace à l'horizon d'un corps qui se meut dans un espace du hors-temps.

Je reprends ici à Annie Birraux (1994, p.13) sa définition étymologique de l'errance : dérivé de deux sources latine *errare* ou *iterare*, le terme a à voir d'abord avec le fait d'aller et de voyager, « aller ça et là », « marcher à l'aventure » mais aussi « faire fausse route », « se tromper » ou encore déambuler, « aller librement ». Le terme, comme souvent, change de sens au fil des siècles et va du voyage fait d'attente dans l'ancien testament au fourvoiement dans le nouveau. La figure du juif errant est alors assez proche de celle de l'adolescent et ce dans ces différentes acceptions : errer se trouve donc quelque part entre attendre, cheminer, se tromper et être en quête de soi et de ses origines. Annie Birraux apporte enfin une hypothèse intéressante pour mon propos, qui reste cependant à

soumettre aux linguistes : partant du vieil allemand *verirrt* qui signifie à la fois égaré et courroucé, faisant ainsi remonter la racine latine de *errare* jusqu'à *ira*, la colère, et proposer enfin que « l'errant est peut-être initialement un être habité par une violence intérieure, l'agitation pulsionnelle imprimant en quelque sorte sa direction à la déambulation ». On peut en déduire assez simplement que la déambulation soulage en quelque sorte l'agitation en transférant celle-ci au mouvement du corps dans l'espace-temps. L'errance comme déplacement du corps et de l'esprit, c'est-à-dire comme déplacement de la pulsion, serait à l'orée d'une quête de soi-même, dans l'apaisement fourni par le dégagement de l'excitation. Cette quête est aussi une recherche de l'autre, de son corps absent/présent. Je propose d'appeler quête de *coi*, cette errance qui réunit et condense la quête d'un lieu de repos et d'apaisement, la quête de l'objet et la quête de soi. J'emprunte le terme *coi* au vieux français, dans lequel il signifie quiétude et dont on trouve encore trace dans l'expression « rester coi », qui dénote aujourd'hui plutôt la surprise marquée par le silence. Cette formule condensée dans un jeu de mots complexes me permet dans une seule expression d'aborder la multiplicité de la quête adolescente : le soi, le quoi, le coït, en un mot la quiétude par la recherche de l'apaisement pulsionnel auquel l'errance tente de donner le change.

Pour Douville, le danger principal des espaces d'errances (friches et terrains vagues) intervient dès qu'ils ne sont plus à même de fonctionner comme des restes de mémoire. Cependant il me semble que la friche comme lieu déserté porte aussi la trace d'un lieu qui a été habité et peut donc être de nouveau habitable. Douville parle d'une mémoire répudiée en ces lieux, mais est-elle répudiée par les adolescents qui les investissent ? L'auteur avance que « l'espace urbain où échoue l'errant est fait de nappes d'étendues mal reliées entre elles, raboutées par des espaces eux-mêmes non constituant. C'est un espace topologique désorienté : il convient de le doter d'une limite » (p.46). N'est-ce pas alors justement cela qui fait le travail de l'adolescence : à partir du séjour dans l'informel, parvenir à faire éclore une forme qui ne soit pas imposée absolument ? Pour l'auteur, cette « opération » est instable parce que selon lui, « elle ne crée pas la promesse d'un autre lieu où réconciliations entre corps, nom et langue seraient anticipables » (p.47).

Selon Douville, l'errance « atteste d'un désordre de l'orientation des corps dans les espaces publics », il s'attache ainsi à l'idée d'un ordre et d'une orientation définis. Il poursuit en affirmant que l'angoisse principale de certains jeunes sujets serait d'être

« assignés, fixés par l'autre et retenus ainsi à demeure ». J'y entends pour ma part une assignation à la norme et une mise en demeure du sujet de s'y conformer en s'acquittant de ses obligations : dans le cas des adolescents elles se résument encore aujourd'hui à « passe ton bac d'abord » ou à « trouve toi un projet d'avenir », qui serait l'injonction déjà évoquée d'un différé accolé à une exigence de réponse immédiate à la demande sociale. Ce serait le paradoxe d'une mise en demeure sans demeure. Car cette demeure n'en est pas une, elle n'a ni murs protecteurs ni fenêtres ouvertes sur le monde. Lorsque Douville dit des adolescents, dans le flou d'une catégorisation pathologique, qu'ils ne croient pas ou plus au « vertus identifiantes » d'une partition entre le dedans et le dehors, on est en droit de se demander pour qui cette partition est-elle identifiante ? Car pour lui, l'errance marque l'altération des rapports humains et cette altération est le fait de jeunes vivant leur puberté comme un évènement « dont il n'y a rien à dire », mais là encore il faut s'interroger, n'y a-t-il rien à dire ou rien n'est-il possible d'être entendu donc d'être dit ? Il formule aussi l'idée que ces jeunes ne trouvant plus de lieu susceptible de les accueillir c'est au psychanalyste d'aller à leur rencontre. Il dit, et je le rejoins ici que « cette existence fantomatique confère au sujets spectraux une capacité de déformation des modes d'habitat, du temps et de l'espace pour lesquelles les catégories de la marginalité ou du nomadisme n'offrent rien d'analogue ». Aussi ai-je proposé la catégorie de l'informel qui diffère du nomadisme en le permettant et de l'errance en la contenant. Il me semble essentiel de ne pas perdre de vue que les adolescents sont à la fois le reflet de ce que leur environnement se représente d'eux, mais qu'ils sont aussi bien autre chose encore : des sujets en quête d'eux-mêmes et de l'autre.

De ce point de vue, je m'accorde sur deux idées majoritairement soutenues par beaucoup de psychothérapeutes et d'éducateurs, et dont de nombreux exemples figurent dans le numéro spécial de la revue *Adolescence* (Gutton, 1994). Le premier point est de ne pas faire de l'errance une catégorie nosographique, le second est de ne pas dénier la souffrance qu'elle peut engager pour les sujets. Pourtant, je crois nécessaire de se décaler de la psychopathologie pour conférer une autre valeur aux déambulations adolescentes, psychiques et comportementales, en distinguant l'errance en fonction de la qualité des lieux qui la permettent ou l'excluent. L'errance ne sera pas la même à la campagne, à la ville et dans les institutions éducatives. Le risque encouru, en ne percevant l'errance que d'un point de vue psychopathologique est d'en réduire toute expression à un symptôme de dépersonnalisation, de dissociation, de déliaison. Et ce faisant, ne voir dans l'errance que

l'œuvre de Thanatos sans tendre l'oreille vers Eros et Philia qui pourtant, ainsi que je l'ai proposé, sont au cœur même du processus adolescent dans son effort pour dénouer des identifications primaires ou profit de nouvelles, certes plus ou moins heureuses.

Pour Douville, l'errance est un exil sans métamorphose subjective ou un voyage sans but. Je le ne crois pas, pas même dans les cas de psychose grave, dont les symptômes délirants fournissent encore l'espoir d'une tentative d'inscription. Ce que je postule donc c'est que si une part d'errance était mieux tolérée dans un espace contenant institutionnel, les errances graves, pathologiques, seraient moins fréquentes et surtout moins violemment ressenties par les représentants des institutions éducatives.

L'errance, comme défaut d'inscription, me renvoie au concept de mésinscription d'Alain-Noël Henri (2009, p.142). Ce concept vise, selon son auteur, ce que l'on appelle communément la déviance et désigne le fait que « le déviant n'est pas déviant en lui-même » mais « qu'il le devient lorsqu'au gré des mutations dans l'organisation symbolique d'une société, il se trouve érigé en emblème de la terreur et de l'horreur, ou simplement du trouble, qui s'attachent aux représentations refoulées ». Il y a donc une foule très hétérogène de sujets qui seront reconnus ou se reconnaitrons dans ce concept de mésinscription : les fous, les malades, les pauvres, les marginaux de tous ordres, les jeunes...Ce qu'il y a de commun entre ces mésinscrits c'est « l'effet violent qu'ils produisent dans l'ordre de la représentation ». Ces mésinscrits, sont mal inscrits mais ne sont pas désinscrits ou non-inscrits dans l'espace social, ils laissent des traces. Les travaux ethnographiques d'Alain Vulbeau, par exemple, penchent pour cette hypothèse.

Douville, quant à lui, sous-entend que le tag, comme trace laissée par l'errant, pourrait être un espacement du temps qui attend celui qui pourra le déchiffrer, donnant alors un cadre possible pour une communauté à venir. Il repère cette « oscillation sur les mêmes sites entre ce qui serait enfin un lieu que l'on peut occuper et ce qui ne l'est pas encore », et j'ajoute parce qu'il reste à être inventé ou plus judicieusement à être trouvé-crée.

L'auteur conclut son essai par le nécessaire dialogue que le psychanalyste doit engager avec l'adolescent errant, mais il semble ne pas prendre véritablement en considération la capacité des adolescents à prendre place dans ce dialogue. Il revendique

alors une place d'observateur « de la vigueur ou de la déliquescence des processus d'étayage entre espace urbain et espace psychique » conférée par les inventions cliniques et institutionnelles qu'il dit proposer, promouvoir puis assumer, mais semble pourtant n'accorder de crédit qu'à la part sombre de la déliaison. Pour Douville, l'errance est le signe alarmant de la coïncidence entre présence et apparence. Je propose d'envisager au contraire l'errance depuis l'angle de l'apparition sur la sphère sociale, c'est-à-dire depuis un questionnement ayant trait au subjectif au social et au politique. L'adolescent trouvant à actualiser sa place et son positionnement dans chacune de ces catégories, vient à son tour les questionner autant qu'elles le questionnent, les exigences de réponses n'étant évidemment pas d'un registre comparable, de sorte que les questions restent le plus souvent sans réponses.

### 3.4) Créer : le projet adolescent

« Ô ! Être un rouage  
Ô ! se tenir ensemble  
Ô ! travailler en harmonie avec les autres  
Ô ! être marié sans perdre l'idée qu'on est  
le créateur du monde ».  
Donald Winnicott (1970/1986, p.71)

J'écrivais précédemment que les adolescents éprouvent l'espace, j'ajoute que, ce faisant, ils inventent un espace, ils jouent, ils transforment un espace public en espace commun et bientôt en espace privé, pour peu qu'ils y déposent une part d'intimité. Je donnerai pour exemple, le cas de trois collégiens qui prirent en photo un lieu, nommé par eux « l'extincteur ». Il s'agissait en réalité d'une entrée de parking d'immeuble, toute proche de leur établissement scolaire et devant laquelle ils se retrouvaient pour fumer, bavarder et à l'occasion créer des petites sculptures à partir des matériaux qu'ils trouvaient sur place. « L'extincteur » était pour eux l'occasion de s'isoler dans un lieu à la fois contenant et ouvert, investi de leur présence par des traces volontairement laissées et attestant de leur identité et de leurs appartenances, via leurs surnoms, le nom de leur collègue, le numéro du département gravé ou sculpté : autant de tentatives de s'inscrire dans une filiation, qui passe par une inscription dans un espace partagé, où ils auraient trouvé-crée leur place. Ces tentatives relèvent d'une capacité que Winnicott dit correspondre à l'expérience d'une vie créative. C'est ce vivre créativement que je souhaiterais à présent explorer comme un projet adolescent.

A partir de l'idée développée par Gutton (2008, p.7), selon laquelle, créer ce n'est pas se projeter dans l'avenir mais bien plutôt « un acte, un état en mouvance une exigence psychique, une recherche de style », j'essaierai de montrer en quoi les espaces-temps informels me semblent capables de faire tenir ensemble (*cum-tenere*) capacité de créer, de penser et de se projeter.

### 3.4.1) Trouver-créer le temps et l'espace pour « vivre créativement »

Je me joins   Gutton (2008, p.8) pour avancer que « parmi les activités qui jalonnent des journées souvent chargées, un adolescent doit pouvoir trouver le temps de sa création, ce qui n'est évident ni pour lui, ni pour les autres ». J'ai déjà développé l'idée selon laquelle l'adolescence est un moment de transformation qui implique une redistribution des places de chacun, c'est-à-dire de l'adolescent et des membres qui composent son environnement. Ce jeu, à la manière de la chaise musicale où l'un ou l'autre risque sa place autour de la table, génère des conflits intrapsychiques et interrelationnels forts. C'est encore ce jeu, au sens ici d'espacement consécutif aux différés (de l'autonomie, de la libre sexualité, du devenir citoyen...), qui fournit l'espace-temps de la création et de l'invention de Soi.

L'informel joue le jeu de l'espacement. L'espacement y est possible, c'est-à-dire potentiel et déjà-là. Dans les espaces-temps que j'ai ainsi qualifiés, il est courant de voir des jeunes gens prendre, ou plutôt se donner, le temps de « vivre créativement ». J'emprunte cette expression à Winnicott (1970/1986), selon qui, vivre créativement implique un « dilemme philosophique » (p.76), autrement dit la confrontation avec un paradoxe qu'il ne s'agit pas de résoudre. Ce dilemme, ou ce paradoxe, je l'ai déjà à plusieurs reprises évoqué. Winnicott le formule ainsi : « nous ne créons que ce que nous trouvons ». C'est un fait. Or, pour ce pédiatre devenu psychanalyste, la créativité réside dès lors dans la manière dont « nous parvenons à la perception par l'intermédiaire de la conception et de l'aperception » (p.74).

La créativité repose donc sur l'association de la réflexivité et de l'intuitivité. Ce qui est également important de noter c'est que Winnicott insiste à plusieurs reprises sur le fait que nul ne peut vivre créativement dans l'ombre de la créativité d'un autre. C'est-à-dire que la vie créative est une forme de résistance à l'annihilation « par soumission ou par réaction au monde qui empiète » sur les personnes (p.56). Ce sont les identifications croisées qui permettent le partage des univers respectifs, des mondes créés par chacun. Ces identifications croisées, dans le cas des institutions éducatives, doivent s'initier et se conclure sur la rencontre entre pairs, mais aussi entre personnes de sexes et de générations différents. L'identification comme processus psychique inconscient au gré duquel nous



nous appropriions certains traits d'un autre va en se complexifiant dès lors que le processus de subjectivation mobilise plus ou moins d'énergie psychique.

Chez les adolescents, la dynamique croisée des identifications est plus que jamais prégnante. Nous l'avons vu avec Klein et la question de la bisexualité psychique mais encore avec la question du différé de la pleine réalisation de la sexualité, mettant les adolescents dans une posture favorisant les identifications en double ou en chiasme : de l'adolescent à l'enfant et/ou à l'adulte, au masculin et/ou au féminin. Ce travail identificatoire complexe s'actualise encore dans l'importance que revêt pour les adolescents d'être créateur, c'est-à-dire de ne pas en rester à l'imitation, soit à un « être conforme », mais bien d'être dans l'appropriation, dans la transformation, et ce dans le but de se constituer comme génération, avec sa culture propre.

Vivre créativement, c'est « porter sur les choses un regard toujours neuf » (p.56), en faisant donc primer l'aperception sur la perception. Winnicott fait coïncider l'origine de la créativité avec « la tendance génétiquement déterminée de l'individu à être vivant, à le rester et à établir des relations avec les objets qu'il rencontre » et il ajoute quand le moment est venu de « chercher à atteindre » (p.58). C'est ce « chercher à atteindre », cette intention faite de désir, qui anime les adolescents. Winnicott fait à ce propos l'hypothèse que « puisqu'il n'y a pas de société sans une structure créée, maintenue et sans cesse reconstruite par les individus, il n'y a pas d'accomplissement personnel sans société, et pas de société en dehors des processus de croissance collectifs qui la composent » (1968/1986 p.221). Dans ce texte portant sur « l'immaturation des adolescents », Winnicott écrit que « Si les adultes abdiquent, l'adolescent devient adulte prématurément et d'une manière qui n'est pas naturelle ». Il donne alors ce « conseil » à la société : « par égard pour les adolescents et pour leur immaturité, ne les laissez pas acquérir une fausse maturité en leur déléguant une responsabilité qui n'est pas la leur -bien qu'ils se battent pour l'obtenir » (p.234). Cela signifie que pour vivre créativement les adolescents ont besoin d'une confrontation avec les adultes.

Pour Winnicott, cette confrontation doit se solder par la capacité des adultes à contenir « sans esprit de représailles, sans esprit de vengeance » parce que « le fait même de contenir est une force » (p.241). En pleine révolution sexuelle (1968), Winnicott suggère avec une certaine impertinence de laisser « les jeunes changer la société et montrer aux

adultes la manière de voir la société d'un œil neuf » à condition qu'il y ait un adulte pour relever les défis ainsi lancés par les jeunes aux adultes parce que « dans le fantasme inconscient c'est une question de vie ou de mort ».

Je vais à présent illustrer cette « vie créative », en puisant dans la clinique que j'ai déjà présentée, et en particulier au travers d'une rencontre particulièrement forte avec un adolescent : Marvin<sup>37</sup>.

Les ateliers photo n'ont pas été à proprement parler des espaces-temps informels, et ce n'était d'ailleurs pas mon objectif. L'informel, comme le jeu et la créativité, ne se décrète pas. Ce serait bien plutôt le meilleur moyen pour les annuler et annihiler de ce fait toute possibilité de leur émergence spontanée chez les sujets en présence. L'informel, comme le jeu et comme la créativité, s'accueille donc plutôt qu'il ne se prévoit. C'est en tant que garante du cadre, puisque j'étais à l'origine du protocole selon lequel se déroulaient les ateliers, et comme responsable de l'intégrité des participants, qu'il m'appartenait d'être capable de laisser une place à la créativité des adolescents.

La créativité, est à entendre du côté des productions ou des créations qui ont été réalisées pendant les séances sous la forme de photographies et de panneaux, dont j'ai déjà parlé, et qui ont aussi tenu un rôle considérable dans cette recherche en lui fournissant des matériaux riches et variés. La créativité, ici, serait plutôt ce qui fait que les adolescents ont pu investir ces ateliers comme des lieux et des moments leur appartenant autant qu'ils m'appartenaient à moi. Pour illustrer cela, je n'évoquerai qu'un seul exemple, celui de Marvin. Adolescent en proie au contraste, entre énergie et apathie, Marvin a participé aux ateliers dans une dynamique de résistance. Systématiquement en retard, rarement enjoué, souvent contestataire, parfois moqueur, il était néanmoins toujours présent et tenait fermement son rôle auto-attribué de rebelle.

De mon côté, j'ai également tenu mon rôle d'animatrice de l'atelier et de garante du cadre de celui-ci, en ne cessant pas de le solliciter, même lorsque je savais qu'il ne répondrait pas, sans pour autant insister pour qu'il entre de force dans la dynamique plus souple du reste du groupe. J'appliquais, dans une certaine mesure, ce conseil de Winnicott en tâchant de relever le défi que Marvin semblait me lancer : ne pas être créative à sa place mais accepter de le laisser le devenir, ou pas. Marvin fut le dernier à faire les photos, à

---

<sup>37</sup> Voir supra, p.203 - 204.

rendre la pellicule et donc à présenter aux autres ses lieux de vie. Cependant il fut le premier à être véritablement créatif c'est-à-dire à vivre une expérience créative dans cet atelier.

Alors que les autres membres du groupe avaient plus ou moins suivi le protocole proposé, en lui adjoignant des variantes, en profitant des flottements pour emmener le groupe vers autre chose que le thème des lieux de vie, en prenant le temps de parler de soi, de sa famille, de son pays, c'est-à-dire d'aller bien au-delà de ce que montraient les photos. Marvin, lorsque son tour fut venu, se plia au protocole dans une acception rigide de celui-ci. Sa résistance devenait défense.

Ainsi que Gilles Monceau le propose (2009b), l'analyse résistancielle ou analyse par les résistances, « pointe les modalités et certains enjeux de l'institutionnalisation de nouvelles modalités de coopération (...) ». Il propose la dialectisation du concept de résistance en trois moments : défensif, offensif et intégratif. Le moment défensif correspondait pour Marvin à une rigidification obsessionnelle du dispositif, ne pouvant pas « vivre créativement » cette expérience de groupe. Dans ce cas, le moment offensif avait précédé l'expression du moment défensif. Le moment intégratif n'arriva qu'ensuite et en deux temps : d'abord après avoir suivi le protocole à la lettre, et sans que le groupe n'ait émis plus de demande à Marvin, il évoqua de lui-même, et dans une émotion visible, sa difficulté à trouver sa place dans ce collège. Il comprenait que le protocole n'était pas là pour être appliqué pour lui-même mais pour ce qu'il permettait d'engager au-delà de lui. Enfin, lors de la dernière séance, pendant la fabrication des panneaux, Marvin après avoir fabriqué un très beau panneau, très décoré, a pris l'initiative de réaliser, pour l'ensemble du groupe et au nom de celui-ci, un panneau de présentation générale, donnant ainsi à l'ensemble de l'atelier sa cohésion groupale et institutionnelle. En faisant ce panneau de présentation, Marvin me semble avoir fait l'expérience de la créativité au sens de Winnicott en opposant et en mixant, ainsi que le dit Gutton (2008, p98), des valeurs intergénérationnelles et des valeurs intra-générationnelles. La proposition de faire des panneaux émanait de moi, de ma créativité, l'idée du panneau de présentation émanait de Marvin, de sa créativité ayant pris appui sur la mienne pour aller ailleurs, dans ce que je n'avais pas prévu. Cette vignette va dans le sens de ce que dit Gutton (2008, p.102), lorsqu'il écrit que « l'exigence de la créativité réside dans la liberté du lien qu'elle tisse avec l'environnement et son emprise ».

La question qui subsiste face au paradoxe winnicottien reste : « qu'est-ce qui vient de moi et qu'est-ce qui vient de l'autre, de l'environnement ? ». C'est de ne pas répondre à cette question que naît la créativité dont Gutton décrit trois étapes (2008) : créer c'est d'abord éprouver, c'est ensuite partager des représentations, c'est enfin s'identifier par un travail de sublimation.

### **3.4.2) Créativité et sublimation : pour apprendre à (se) penser**

Nous avons vu que dans l'informel des institutions une certaine forme d'expression des pulsions était tolérée. Cette tolérance est, selon moi, l'occasion d'une intériorisation des figures surmoïques plutôt que l'occasion de l'expression sans borne de la violence et de l'agressivité à leur endroit. Ce processus d'intériorisation du Surmoi permet, outre les bénéfices relatifs à la socialisation ainsi rendue possible, un accès à la sublimation, car si l'inhibition du but pulsionnel contourne l'instance surmoïque en conduisant la pulsion génitale hors des chemins de la norme, elle permet en même temps au Surmoi de différer son exigence d'Idéal.

Ainsi que le dit Gutton (2008, p.21), créer suppose l'association d'une « dérive originale » et d'une rencontre avec l'autre. Les espaces-temps informels sont propices à cette association et en fournissent les lieux de la réalisation. La sublimation est une opération qui implique la transformation profonde. Le travail du négatif en forme le noyau puisqu'elle consiste dans une forme de censure des élans pulsionnels spontanés par une dérivation forcée de ses buts. Elle est donc une affaire de compromis et de transgression à l'aune de soi et de l'autre, prise dans des enjeux narcissiques et objectaux. En outre, et c'est précisément ce qui nous intéresse à ce point avancé de ma démonstration, ainsi que le dit Mijolla-Mellor (2005b, p.9), « le concept de sublimation apparaît à la charnière de deux dimensions irréductibles : la vie pulsionnelle, qui ne connaît rien d'autre que la réalisation immédiate de ses buts dans l'ignorance des conséquences tant vis-à-vis du sujet que vis-à-vis des autres, et la vie collective, nécessaire à la survie individuelle, qui exige des limitations tenant compte des intérêts d'autrui ».

La sublimation reste pourtant une alternative au refoulement, en ce qu'elle contourne l'interdit, dont elle tient compte, pour mieux trouver une issue possible à la satisfaction pulsionnelle. La civilisation repose sur le renoncement et le refoulement des

butts pulsionnels alors que la sublimation « demeure une visée individuelle et si elle répond aussi à une exigence civilisatrice externe, elle ne se confond pas avec le simple renoncement » (Mijolla-Mellor, 2005b, p.15). Ainsi la sublimation reste une transgression c'est-à-dire une réalisation pulsionnelle dont les produits alimentent « l'édifice socioculturel ».

Mijolla-Mellor montre à ce propos l'effet névrotisant consécutif au processus sublimatoire. L'homme normal dit-elle « apparaît donc à la fois comme le bénéficiaire mais aussi la victime du processus culturel que les sublimations individuelles ont contribué à constituer ». C'est la « ruse de la civilisation » qui prend le sujet au piège dans les filets de la sublimation qui n'est plus dérivation quant aux buts mais nouveaux buts à atteindre. Cependant, ainsi qu'on l'observe aisément dans les institutions scolaires, espaces-temps formels et informels confondus, la sublimation ne perd pas, aux yeux des garants de la Loi et du règlement, son statut de transgression et fait donc l'objet de répression. La sublimation fonctionne sur un surplus libidinal contrairement au refoulement, il y a une dimension économique forte de la sublimation, qui correspond assez bien à ce que j'ai appréhendé des espaces-temps informels comme dans leur fonction de pare-excitation. Quels types de sublimation voit-on s'accomplir spécifiquement dans les espaces-temps informels ? L'humour, les joutes orales, les concours de danse, les chorales improvisées, les parties de ballon ou de cartes, mais encore les liens de tendresse et d'amitié, autrement dit ce qui fait le lien social.

Dans l'informel, c'est donc l'expérimentation et l'oscillation, jusqu'à la dérive vers d'autres buts via d'autres objets, des pulsions homosexuelles, bisexuelles, hétérosexuelles et partielles ainsi que des pulsions agressives, dont il est question. L'expression, et donc la transformation, de ces pulsions devient possible quand elle est plutôt réprimée ou immédiatement intellectualisée dans les espaces-temps formels. En outre, nous pourrions concéder à ces derniers, pour le dire vite aux salles de classe, l'apanage de la pulsion de savoir comme pulsion privilégiée dans le processus de sublimation. L'objet de la pulsion de savoir est précisément la sexualité, mais la constitution de l'énigme, ainsi que le dit Mijolla-Mellor (2005, p.118) suppose la suspension de la jouissance. Le déplacement opère non plus quant au but mais quant à l'objet : être l'objet du désir de l'autre devient connaître l'objet du désir de l'autre. Pourtant, ce sera dans les espaces-temps informels que s'échangeront et circuleront les théories sexuelles/pubertaires qui auront pris le relais des

théories sexuelles infantiles. L'adolescence correspond au moment où ce qui fonde le rapport au savoir vient à se dénouer alors même que le rapport au penser est relancé. Connaître c'est apprendre à connaître disait Bion (1962, p.85). Dans l'informel, apprendre à connaître devient synonyme d'apprendre à se connaître dans la confrontation avec l'autre. C'est le savoir et le savoir sur soi qui se font objet.

Selon Castoriadis (1997, p.329), « la recherche de sens est en général comblée par le sens offert/imposé par la société -les significations imaginaires sociales ». Cette saturation va de pair avec l'arrêt de l'interrogation, écrit-il. La réflexion qui est le retournement de la pensée sur elle-même est donc une remise en cause de l'institution comme significations données. Pour Castoriadis (1975, p.454), la sublimation c'est l'aspect psychogénétique de la socialisation ou la socialisation de la psyché. Ce processus correspond à « l'appropriation du social par la psyché par la constitution d'une interface de contact entre le monde privé et le monde public ou commun ». La sublimation préexiste à la civilisation et la fonde. Elle n'est donc pas simplement un destin de la pulsion forcée par la civilisation. La relation dialectique entre pulsion, sublimation et civilisation rend la chose plus complexe. La sublimation serait donc, selon Castoriadis, « le procès selon lequel la psyché est forcée à remplacer ses objets privés d'investissement par des objets qui sont et valent dans et par l'institution sociale et d'en faire pour elle-même des causes des moyens ou des supports de plaisir ». Cela suppose, pour Castoriadis, la psyché comme imagination et le social-historique comme imaginaire social, c'est-à-dire le trouver-créeur winnicottien.

Pour l'auteur de *l'institution imaginaire de la société*, ce qui est en cause dans la sublimation n'est « ni seulement ni nécessairement la désexualisation de la pulsion, mais l'instauration d'une intersection non vide du monde privé et du monde public, conforme, « suffisamment quant à l'usage », aux exigences posées par l'institution de la société (...) » (1975, p.455). C'est alors la modification de l'intention du sujet, quant à l'objet et quant aux buts, qui « soutiendra désormais le faire de l'individu » (Castoriadis, 1975, p.458). C'est la reprise, par l'individu, du « réseau constitué par d'autres individus » qui implique, selon l'auteur, que le sujet « trouve lui-même une place dans ce réseau ». Selon lui, cela correspond à la « constitution du modèle identificatoire final de l'individu ». Cette quête se solde le plus souvent par la mise en projet, à la manière d'une double injonction externe et interne.

### 3.4.3) Le projet adolescent

Gutton avance que « la conception de l'adolescence comme période d'apprentissage de l'adulthood est forte chez les adultes, en particulier chez les parents et les professionnels de la jeunesse, mais elle hante aussi à sa manière la psyché des adolescents. Elle implique de ne pas vivre dans le présent, mais dans l'avenir, en référence à un projet, social et pédagogique » (2008, p.28). De ce point de vue, que je qualifie avec l'auteur d'utilitaire, la création ou comme le dit Gutton la « pensée comme sans but », c'est-à-dire la pensée associative, ne trouve pas sa place et est « écartée comme expédient ». C'est cette pensée associative, concaténée, qui trouve à se développer, pour une part, dans l'informel. Les espaces et les temps informels ne sont pas utilitaires, ils pourraient même faire l'objet de réflexion managériale visant à réduire la déperdition d'énergie qu'ils représentent. Certains établissements du secondaire préfèrent d'ailleurs attribuer une salle à chaque classe, à l'exception des salles spécifiques, type laboratoire de chimie ou salle de musique, immobilisant de la sorte les adolescents, en reportant les déplacements de salle en salle du côté des enseignants. Assignés à résidence, sans pour autant en posséder les clefs, les adolescents, dans la continuité des enfants-élèves qu'ils étaient, se voient proposer des occupations, visant moins à les occuper qu'à limiter leurs actions. Dans ces conditions, c'est comme si l'adolescent rendu passif ne cherchait plus à exercer un contrôle sur le temps qui passe et se soumettrait au projet de l'autre. « A chacun son projet », pourrait être le leitmotiv des interventions dans des établissements scolaires. Il y a le projet de l'institution, celui de l'organisation, les projets des représentants des différentes instances, le projet des adolescents ou plutôt les projets des adolescents.

Luc Ridet, enseignant en psychologie clinique, dans un article intitulé « Le temps du projet » (2004) retrace l'histoire de cette notion. Il est intéressant de noter qu'il l'associe d'abord au plan, comme projet architectural, avant que le siècle des lumières ne voit se développer une « réelle pensée du projet » avec l'abandon, écrit-il, des notions de destin et de fatalité, pour faire de l'Homme un agent de son devenir. Lorsque j'eus l'idée de réunir des groupes d'adolescents autour des plans du futur collège, je m'attendais à ce qu'ils n'adhèrent que moyennement à ce projet, la situation spécifique de cet établissement faisant que des tensions nourrissaient de forts ressentiments chez tous les acteurs, élèves, parents d'élèves, professionnels. Cependant, je ne m'attendais pas à ce que le terme *futur* focalise à ce point l'agressivité des adolescents, qui s'écriaient : « quel futur ? quel

collège ? Nous on ne sera plus là ! ». J'y ai entendu leurs revendications pour un présent en train de se faire, à la manière du *present perfect* de la langue anglaise.

« L'homme est mortel et il le sait. Il sait qu'il doit mourir, mais il ignore à quel moment il va mourir : sa mort est une question de temps ». Voilà comment Alexandra Triandafillidis introduit son article intitulé « le projet : symptôme de la normalité » (1988) L'auteure fait la démonstration que le projet est un déni de la mort, de son inéluctabilité. Le projet est en cela un arrangement avec la mort. Elle aborde le projet comme « le substitut de la continuité maternelle » (p.276). Cette continuité maternelle est contiguë à la continuité d'exister, chère à Winnicott, pourtant c'est de la discontinuité que naît la temporalité, c'est-à-dire la conscience du temps. Triandafillidis pense que le projet « méconnaît la discontinuité, puisqu'il assure la continuité par la garantie imaginaire de l'existence du temps qu'implique son effectuation » (p.278). Triandafillidis fait ainsi du projet un symptôme de la normalité puisqu'il se substitue à la satisfaction (l'a-mortalité). Pourtant, le projet tel qu'il est le plus souvent soutenu par l'institution pour les jeunes générations implique que le long terme, le temps long, celui de l'histoire passée et à venir soit chose entendue. Or, chez les adolescents, nous l'avons vu, cette question de la mort comme inéluctable ou encore la question de l'après-coup porteur d'un à venir, est à peine éclose. Ce qui me semble bien plutôt faire urgence, c'est le « et maintenant » qui est encore, déjà, un projet mais un projet au présent. C'est le quotidien, comme continuité entre présent, passé proche et futur proche, qui fait sens pour les adolescents et prend sens dans les espaces-temps informels qu'ils investissent de l'espoir d'un projet réalisable, c'est à dire envisageable comme tel, et non pas d'un projet d'avenir qui tarde à venir et qui est plutôt celui du social pris dans la paradoxale injonction du « soit-prêt maintenant à attendre ».

Du temps pour penser et se reposer, et des espaces pour penser le présent, le vivre et l'éprouver, voilà ce que pourraient permettre les espaces-temps informels des institutions scolaires, voilà en tout cas ce que pourraient en faire les adolescents. De ce temps-espace pour penser, pourra alors naître le projet démocratique, cher à Castoriadis mais aussi à Winnicott, celui de l'accès à l'autonomie, c'est-à-dire celui d'atteindre un niveau de maturité suffisante pour se donner sa propre loi en transformant celle qui était déjà-là.



## **Conclusion**

*« Le domaine public, monde commun, nous rassemble  
mais aussi nous empêche pour ainsi dire de tomber les  
uns sur les autres. »*

Hanna Arendt (1961, p.92)

Au terme de cette thèse, il me faut à présent conclure, c'est-à-dire clore et relancer, dans un même mouvement, ce qui fut l'objet de mon intérêt pendant trois années de recherche et que j'ai développé tout au long de ces pages. Pour ce faire, je me propose de reprendre les objectifs dévolus à chaque partie et de dégager, d'une part, les aboutissements auxquels ma démarche m'a conduite, et d'autre part, les perspectives qui ont été ouvertes.

Avant cela, je souhaite revenir sur quelques points relatifs à ma posture de chercheuse et ainsi répondre de mon engagement, tel qu'explicité dans l'introduction de ce travail : soutenir une démarche clinique qui tienne compte des processus inconscients et n'élude pas la question du transfert du chercheur face à son objet, pas plus que celles des identifications qui composent le paysage complexe de ses postures.

### *Une expérience de recherche : entre réflexion, action et transmission*

Ma recherche s'est étayée sur une approche empirique et clinique, de longue durée, qu'une analyse approfondie, à partir d'un corpus théorique pluridisciplinaire, est venue transformer, afin de me permettre de construire ma posture de chercheuse, elle-même considérablement intriquée à une posture d'enseignante, que je me suis efforcée d'élaborer durant trois années de monitorat correspondant aux trois années de la thèse, mais encore à une posture de psychologue et de thérapeute qui se construit depuis plusieurs années. C'est l'intime nouage de la rencontre du « terrain », des sujets qui l'habitent, de l'analyse, des éléments bruts issus de cette rencontre, mais encore de la transmission des différents niveaux du travail de recherche, et leurs transformations engendrées au contact des étudiants et des autres enseignants et doctorants, qui fut pour moi véritablement mobilisant. Ce sont mes propres processus d'apprentissage et de pensée qui ont été sollicités et transformés. C'est de cette expérience, riche et complexe, entre réflexion, action et transmission, ici par le travail d'écriture, que j'ai tenté de rendre compte, de manière vivante pour le lecteur.

Cette expérience de recherche fut encore pour moi un moment de « renégociation », fait de repérages, d'ancrages et de révolutions, de mes postures professionnelles et quelques fois personnelles. Aussi, peut-être plus encore que la question du transfert c'est celle des identifications qui me semble avoir été particulièrement opérante, sans doute aussi parce

qu'elle m'apparaît concerner très directement les processus adolescents qui sont au cœur de cette thèse. Michel Neyraut dans un ouvrage titré *Alter ego* (2008), pose que les champs du transfert et de l'identification sont complémentaires et coextensifs à condition de n'être pas confondus. Il attribue au premier la caractéristique d'un déplacement symbolique et au second d'un déplacement accompli. Pour Freud (1921/1989) l'identification peut naître de la perception d'une « communauté » avec une personne qui ne serait pas objet de pulsion sexuelle, et être à l'origine de la constitution de nouveaux liens. Ces liens se tissent avec l'autre mais aussi avec soi. Ce fut le cas pour moi ici. C'est aussi l'élaboration de ces liens qui permet de ne pas confondre les différentes postures (de chercheur, d'enseignant, de praticien...) et de trouver la place juste pour chacune. Je m'y suis efforcée, jusque dans l'écriture et y compris dans la structuration de cette thèse.

### *Des choix pour une structure*

Ainsi que je l'annonçais en introduction, la logique de mon exposé n'a qu'en partie suivi la logique de ma recherche. Il me faut donc justifier de mes choix, puisqu'ils relèvent effectivement de décisions d'après-coup.

J'ai fait le choix d'une thèse en trois parties. Deux parties assez théoriques encadrent une partie clinique qui comporte elle-même des éléments de théories méthodologiques. C'est la place de cette seconde partie qui m'a posé le plus de questions : quoique la démarche clinique ait été première, j'ai jugé plus opportun de la faire figurer après avoir défini ce que j'entends par *informel*. Ceci dans l'idée de pouvoir livrer un récit clinique dégagé de questionnements théoriques non élucidés. La question de mêler les analyses théoriques de la troisième partie à la partie clinique, s'est également posée. J'ai préféré favoriser la cohérence de ma démarche de terrain. C'est en effet pour donner plus de poids à l'originalité de certains partis-pris méthodologiques que j'ai décidé de maintenir cette seconde partie comme un ensemble cohérent et constitué. Cela a peut-être lésé une analyse plus systématique et détaillée (photo par photo, tableaux récapitulatifs facilitant le croisement des résultats etc.) des nombreux matériaux que j'ai glanés. Certains points ont été repris dans la dernière partie, mais d'autres sont restés en attente d'être exploités plus avant. En effet, chaque vignette aurait pu faire l'objet d'une élaboration spécifique. Devant le corpus pléthorique, fait d'observations, de discours, de photographies etc., il m'a fallu choisir ce qui était le plus pertinent quant à l'objet de cette recherche.

En outre, ce que j'ai souhaité mettre en avant c'est l'importance des liens entre une méthodologie de recherche et l'objet qu'elle vise. J'ai mené une recherche de terrain avec une méthodologie que j'ai voulue originale et diversifiée, parce que je pense que c'était la démarche la plus appropriée à l'objet de cette recherche, mais aussi parce que je n'ai pas voulu céder sur mon désir de chercheuse, qui poussait sans cesse ma curiosité vers de nouvelles possibilités de rencontre avec les sujets adolescents et vers de nouveaux modes de présence possibles au sein des institutions et des établissements, par le truchement des groupes des ateliers par exemple. Les méthodes, notamment les observations et les ateliers, que j'ai entrepris de théoriser, restent encore à être plus largement exploitées. Elles m'ont conduite à une réflexion sur la médiation et sur la transitionnalité qu'il me faudra de nouveau mettre en œuvre, auprès d'autres sujets et avec d'autres questions de recherche. En outre, les matériaux recueillis devront eux-aussi connaître un destin nouveau et être relus avec un œil neuf, dégagé de *l'esprit de la thèse* -comme on parle de l'esprit de la loi-. Ainsi les photographies pourraient faire l'objet d'un travail d'analyse d'image, ou bien donner une base exploratoire pour d'autres projets.

### *Vers de nouvelles perspectives*

La théorisation de la notion d'informel a donc été faite par moi dans cette circulation, la mienne, au sein de ma propre recherche. Si elle apparaît en premier dans cette thèse, elle reste bien consécutive à ma rencontre avec les terrains et avec les sujets, y compris ma rencontre avec moi-même en tant que chercheuse. Là encore, j'ai cherché à satisfaire ma curiosité de chercheuse. Je me suis accordée le droit de naviguer, dans les eaux parfois troubles, de théorisations peu compatibles entre elles. Je m'étais donné pour but de comprendre ce que peuvent être les espaces et les temps informels des institutions, dans une large acception. Aussi ai-je entrepris d'ouvrir, à la manière d'un éventail, plusieurs volets de ce qui me semblait le plus pertinent pour appréhender cette question. J'ai fait dialoguer des auteurs d'époques et de disciplines différentes, afin de faire émerger une conception originale et complexe des espaces-temps informels. J'ai pris quelques risques épistémologiques, sans m'éloigner, du moins je l'espère, du fond de ma pensée. Je me suis efforcée de faire apparaître plusieurs niveaux de lectures des espaces-temps informels, depuis leurs rapports à la géographie et à l'architecture, en passant par une vision assez politique de la quotidienneté dans ses liens étroits avec l'espace public de l'Agora, mais encore en les associant à la « vie

scolaire » et à ce qu'elle recèle de vitalité en regard de la forme scolaire. J'ai enfin essayé de comprendre l'informel comme un espace psychique, celui de l'intermédiaire, du pare-excitation et du travail de la liaison et de la transformation, autrement dit celui d'une possibilité faite à la capacité de penser, qui devancerait une capacité de connaître. Il me semble que sont restées dans l'ombre, les questions de la sociabilité et de la socialité, ainsi que celle de l'autorité, dont la mise en discussion aurait pu déboucher sur un point intéressant de compréhension : celui des liens entre démocratie, autonomie, environnement et subjectivité, autrement dit relancer la problématique de la créativité comme fondement de la subjectivité et de la socialité. C'est la double lecture de Winnicott et de Castoriadis qui me met sur cette voie. Je l'ai certes partiellement esquissée, mais un travail de plus grande envergure mériterait d'être engagé, dans lequel la créativité serait pensée comme étant au service de la construction de soi, mais aussi au service de la construction de l'intersubjectivité et d'une forme de communauté sociale, de « monde commun », comme le dit plus justement Arendt.

Je me suis également confrontée à la difficulté d'un travail de triangulation et de synthèse, dans une troisième partie, en procédant à une réappropriation de théorisations, aujourd'hui devenues classiques, de l'adolescence, par la voie d'un remaillage avec les éléments issus de ma clinique et ceux issus de mon parcours théorique sur l'informel. J'ai opté pour une lecture presque exclusivement psychanalytique, parce que ce sont les concepts de cette discipline qui me permirent le plus aisément d'aller jusqu'au bout de ma proposition. C'est notamment la question de l'inscription du corps, comme langage, dans l'espace, et dans le temps, aux prises avec la double problématisation de la subjectivité et de l'intersubjectivité, qui constituerait une ouverture à ce que j'ai développé autour de la rencontre des corps dans l'informel. C'est encore, ainsi que je l'évoquais plus haut, les modes identificatoires et en particulier peut-être à partir de ce que Neyraut nomme « identitème », plus petite unité significative d'une identification, qu'il serait pertinent d'interroger les processus adolescents relativement aux choix d'objets nouvellement investis et aux lieux privilégiés pour accueillir ces liens nouveaux.

Enfin, il me reste à ouvrir l'ensemble de ce travail sur de nouvelles perspectives. Après m'être attachée à questionner les espaces-informels comme lieux de vie des adolescents, je m'interroge à présent sur l'empreinte qu'ils y laissent et sur celle qu'ils reçoivent en retour. Cette question de l'empreinte va au-delà de la trace, de l'inscription, ou

du marquage, en introduisant une troisième dimension, celle du volume, mais aussi celle de l'union entre temporalité, spatialité, subjectivité et intersubjectivité, particulièrement vivace durant l'adolescence. C'est encore la représentation de l'institution, et de ses représentants, que soulève la question de l'empreinte, en particulier chez les adolescents. C'est peut-être l'empreinte, celle que l'on reçoit associée à celle que l'on laisse, qui fera du lieu institutionnel un lieu de vie, capable d'introduire le sujet à une fonction et un statut, qui permettront de se soutenir dans un rôle et une représentation de soi.

## **Bibliographie**

ABRAM J. *Le langage de Winnicott : dictionnaire explicatif des termes winnicottiens*. Paris : Éd Popesco, 2001. 433 p.

AGAMBEN G. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot & Rivages, 2007. 50 p.

AGOSTINI D. « Mélanie Klein analyste d'adolescents : I. le cas « Félix » ». *Adolescence*. 2004a, Vol. 49, n°3, p 645-652.

AGOSTINI D. « Mélanie Klein analyste d'adolescents : II. le cas « Ilse » ». *Adolescence*. 2004b, Vol. 50, n°4, p 869-877.

AGOSTINI D. « Mélanie Klein analyste d'adolescents : III. Le cas « Willy » ». *Adolescence*. 2005a, Vol. 51, n°1, p 179-187.

AGOSTINI D. « Mélanie Klein analyste d'adolescents : IV. Le cas « Fabien Especel » ». *Adolescence*. 2005b, Vol. 52, n°2, p 483-494.

AGOSTINI D. « Mélanie Klein analyste d'adolescents : V. Quelques conclusions ». *Adolescence*. 2005c, Vol. 54, n°4, p 1041-1053.

AICHHORN A. *Jeunesse à l'abandon*. Toulouse : Privat, 1973. 218 p.

ANSART P. « Rubrique sur l'informel », *Dictionnaire de Sociologie*. Paris : Seuil, 1999.

ANZIEU D. *Le groupe et l'inconscient : l'imaginaire groupal*. Paris : Dunod, 1984. 234 p.

ANZIEU D. *Le Moi-peau*. Paris : Dunod, 1985. 254 p.

ANZIEU D. (1987). *Les enveloppes psychiques*. Paris : Dunod, 2003. 282 p.

ANZIEU D et al. (1993). *Les contenants de pensée*. Paris : Dunod, 2003. 212 p.

ANZIEU D, MARTIN J. *La Dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France, 1971. 293 p.

ARDOINO J. *L'implication*. Lyon : Associations Voies livres-Se former, 1992. 8 p.

ARDOINO J. *Les avatars de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, 2000; 270p.

ARDOINO J, BERGER G. « Forme scolaire ou processus éducatif : opposition et/ou complémentarité ». *Nouvelle revue de psychosociologie*. 2010, Vol. 9, n°1, p. 121-129.

ARDOINO J, MIALARET G. *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir : actes du colloque l'AFIRSE, Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*. Alençon, 24-26 mai 1990.

ARENDT H. (1951). *Les origines du totalitarisme*. Paris : Fayard, 1982. 348 p.

ARENDT H. (1958/1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy, 2002. 406 p.



- ASSOUN P-L. *Le regard et la voix*. Paris : Anthropos Economica, 2001. 112 p.
- ATHANASSIOU-POPESCO C, HAAG G. *Bion et la naissance de l'espace psychique*. Paris : Ed. Popesco, 1997. 347 p.
- AUGÉ M. *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Éd du Seuil, 1992. 149 p.
- AULAGNIER P. *La Violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris : Presses universitaires de France, 1975. 363 p.
- AULAGNIER.P. *Un interprète en quête de sens*. Paris : Ramsay, 1986. 425 p.
- BACHELARD G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris : Presses universitaires de France, 1998. 214 p.
- BACHELARD G. *L'intuition de l'instant*. Paris : Librairie générale française, 1994. 154 p.
- BAREL Y. *La Marginalité sociale*. Paris : Presses universitaires de France, 1982. 250 p.
- BAUMGARTNER E, MÉNARD P. *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. Paris : Le Livre de poche, 1996. 848 p.
- BAUMAN Z. *Le présent liquide. Peurs sociales et obsession sécuritaire*, Paris : Seuil, 2007. 141 p.
- BEILLEROT J, BLANCHARD-LAVILLE C, MOSCONI N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : Éd l'Harmattan, 2000. 357 p.
- BELIN E. *Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositifiv e et expérience ordinaire*. Bruxelles : De Boeck, 2002. 291 p.
- BENGHOZI P. *L'adolescence identité chrysalide*. Paris : l'Harmattan, 1999. 256 p.
- BENGHOZI P. « Le spaciogramme en thérapie psychanalytique de couple et de famille », *Dialogue*. 2006, n° 172, p. 5-24.
- BENGHOZI P. « Une approche transcontenante groupale des anamorphoses de l'adolescence ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*. 2009. Vol. 53, n°2, p. 41-55.
- BENTHAM J. (1791). *Panoptique : Mémoire sur un nouveau principe pour construire des maisons d'inspection, et nommément des maisons de force*. Paris : Ed. Mille et une nuits, 2002. 70 p.
- BESNARD P. *L'anomie : ses usages et ses fonctions dans la discipline sociologique depuis Durkheim*. Paris : Presses universitaires de France, 1987. 424 p.

- BEZILLE H. *L'autodidacte, entre pratiques et représentations*. Paris : l'Harmattan, 2003. 207 p.
- BION W R. (1961). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : Presses universitaires de France, 2002. 140 p.
- BION W R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. 4 éd Paris : Presses universitaires de France, 2001.
- BION W R. (1965). *Transformations : Passage de l'apprentissage à la croissance*. Paris : Presses universitaires de France, 1982. 208 p.
- BION W R. (1967). *Réflexion faite*. Paris : Presses universitaires de France, 2002. 191 p.
- BION W R. (1970). *L'attention et l'interprétation*. Paris : Payot, 1974. 217p.
- BIRRAUX A. *L'adolescent face à son corps*. Paris : Bayard, 1994. 204 p.
- BIRRAUX A. *Le corps adolescent*. Paris : Bayard, 2004. 175 p.
- BLANCHARD-LAVILLE C. « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*, 1999, n°127, p.9-22.
- BLANCHARD-LAVILLE C. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France, 2001. 281 p.
- BLANCHARD-LAVILLE C et al. « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, 2005, n°151, p.111-162.
- BLANCHE-BENVENISTE C. *Le français parlé : transcription et édition*. Paris : Didier érudition, 1987. 264 p.
- BLÉANDONU G. *Les hôpitaux de jour et les accueils thérapeutiques partiels pour enfants*. Paris: Presses universitaires de France, 1997. 121 p.
- BLOS P. *Les adolescents : essai de psychanalyse*. Paris : Stock, 1967. 282 p.
- BOULY DE LESDAIN S, FERRÉOL G. *Sociologie : cours, méthodes, applications : licence-master*. Rosny : Bréal, 2004. 399 p.
- BRIGGS A, MELTZER D, HOUZEL D. *Un espace pour survivre : l'observation du nourrisson selon Esther Bick : articles cliniques et derniers développements*. Larmor-Plage : Éd du Hublot, 2006. 313 p.
- BROUGÈRE G. *Jeu et éducation*. Paris : l'Harmattan, 1995. 284 p.
- BROUGÈRE G. *Jeu, loisirs et éducation informelle*. Bruxelles : De Boeck, 2004. 164 p.

- BROUGÈRE G, (dir.) « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue Française de Pédagogie*, 2007, n°160.
- BROUGÈRE G, BEZILLE H. «De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 2007, n°158 p.117-160.
- BRUNET L, SAVOIE A. *La face cachée de l'organisation : groupes, cliques et clans*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2003.157 p.
- CADORET M. *Le paradigme adolescent : approche psychanalytique et anthropologique*. Paris : Dunod, 2003. 278 p.
- CAHN R. *L'adolescent dans la psychanalyse : l'aventure de la subjectivation*. Paris : Presses universitaires de France, 1998. 217 p.
- CANGUILHEM G. *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses universitaires de France, 2009. 224 p.
- CASTORIADIS C. *L'expérience du mouvement ouvrier. 2, Prolétariat et organisation*. Paris : Union générale d'éditions, 1974. 444 p.
- CASTORIADIS C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éd du Seuil, 1999. 538 p.
- CASTORIADIS C. *Fait et à faire*. Paris : Éd. du Seuil, 1997. 280 p.
- CASTORIADIS C. *Figures du pensable*. Paris : Ed du Seuil, 1999. 302 p.
- CERTEAU M D. *Invention du quotidien. 1, Arts de faire*. Paris : Union générale d'édition, 1980. 379 p.
- CERTEAU M. D, GIARD L, MAYOL P. (1980). *L'invention du quotidien. 2, Habiter, cuisiner*. Paris : Gallimard, 1994. 415 p.
- CHABERT C. *Psychanalyse et méthodes projectives*. Paris : Dunod, 1998. 124 p.
- CHAPOULIE J, et al. *Sociologues et sociologies : la France des années 60*. Paris: L'Harmattan, 2005. 291 p.
- CHARTIER. A-M. « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs dans l'école primaire », *Hermès, Le dispositif, Entre usage et concept*. CNRS, 1999, n°25, p. 207-218.
- CHAUSSECOURTE P. *Observations cliniques en sciences de l'éducation : microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*. Thèse de doctorat. Université de Paris-Nanterre, 2003. 510 p.
- CHOUVIER B et al. (2002). *Les processus psychiques de la médiation : créativité, champ thérapeutique et psychanalyse*. Paris : Dunod, 2004. 286 p.

- CHOUVIER B et al. *La temporalité psychique : psychanalyse, mémoire et pathologies du temps*. Paris : Dunod, 2006. 179 p.
- CICCONE A. *L'observation clinique*. Paris : Dunod, 1998. 128 p.
- CIFALI M. *Freud pédagogue ?* Paris : Interéditions, 1982. 218 p.
- CIFALI M, sous la dir. *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod, 1993. 249 p.
- CIFALI M. *De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, 2006. 209 p.
- CIFALI M, IMBERT F. *Freud et la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France, 1998. 127 p.
- CROZIER M, FRIEDBERG E. (1977) *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Éd. du Seuil, 1981. 500 p.
- DELALANDE J. *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2001. 278p.
- DELALANDE J. *La récré expliquée aux parents : de la maternelle à l'école élémentaire, la vie quotidienne dans une cour d'école*. Paris : L. Audibert, 2003. 149 p.
- DELALANDE J. « La cour d'école ». *Enfances & Psy*. 2006, vol. 33, n°4, p 15-19.
- DELALANDE J, RAYOU P. *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2001. 278 p.
- DELEUZE G. *Pourparlers : 1972-1990*. Paris : les Ed. de Minuit, 1990. 249 p.
- DELEUZE G, GUATTARI F. *Mille plateaux*. Paris : les Ed de Minuit, 1980. 645 p.
- DELIGNY F. *Les Vagabonds efficaces : et autres récits*. Paris : F. Maspero, 1975. 180 p.
- DELION P. *L'observation du bébé selon Esther Bick : son intérêt dans la pédopsychiatrie aujourd'hui*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès, 2004. 286 p.
- DELION P. *La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick : la formation et les applications préventives et thérapeutiques*. Ramonville Saint-Agne : Érès, 2008. 312 p.
- DEVEREUX G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Aubier, 1980. 474 p.
- DOLTO F. *Paroles pour adolescents ou Le complexe du homard*. Paris : Hatier, 1990. 158 p.
- DOUVILLE O. *De l'adolescence errante : variations sur les non-lieux de nos modernités*. Nantes : Pleins feux, 2008. 59 p.

- DUEZ B. « L'enfermement et les issues de l'indécidabilité ». *Adolescence*. 2005, Vol. 54, n°4, p 825-859.
- DUEZ B. « Destins du transfert : scénalité et obscénalité, les scènes de l'autre ». *Adolescence*. 2006, Vol. 58, n°4, p 893-904.
- DURKHEIM E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : Presses universitaires de France, 1994. 416 p.
- DURKHEIM E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*. Paris : Presses universitaires de France, 1979. 647 p.
- DURKHEIM E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, 1999. 130p.
- DUVIGNAUD J. *L'anomie : hérésie et subversion*. Paris : Éditions Anthropos, 1973. 184 p.
- DUVIGNAUD J. *Lieux et non lieux*. Paris : Éditions Galilée, 1977. 153 p.
- EIGUER A. *L'inconscient de la maison*. Paris : Dunod, 2009. 178 p.
- ELIADE M. (1965). *Le Sacré et le profane*. Paris : Gallimard, 1972. 186 p.
- EMMANUELLI M. *Les épreuves projectives à l'adolescence : approche psychanalytique*. Paris : Dunod, 2001. 335 p.
- ENRIQUEZ E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : Presses universitaires de France, 1997.334p.
- ERIKSON E. *The life cycle completed : a review*. New York : Norton, 1982. 108 p.
- FISCHER G. *Psychologie sociale de l'environnement*. Toulouse : Privat, 1992. 240 p.
- FOUCAULT M. (1963). *Naissance de la clinique : une archéologie du regard médical*. Paris : Presses universitaires de France, 1975. 214 p.
- FOUCAULT M. (1967). « Des espaces autres » ». *Empan*. 2004, Vol. 54, n°2, p 12-19.
- FOUCAULT M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard, 1993. 360 p.
- FOUCAULT M. *Dits et écrits, 1954-1988. II, 1976-1988*. Paris : Gallimard, 2001. 1735 p.
- FREUD S. (1895). « Manuscrit H », *La naissance de la psychanalyse*, Paris : Presses universitaires de France Paris 1956. p.98-102.
- FREUD S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot, 1901. 316 p.
- FREUD S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard, 1987. 211 p.

- FREUD S. (1913) *Totem et tabou*. Paris : Payot, 1913. 241 p.
- FREUD S. (1915). *Métopsychoanalyse*. Paris : Gallimard, 2001. 191 p.
- FREUD S. (1919). « L'inquiétante étrangeté », *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Gallimard, 2006. p.213-263.
- FREUD S. (1920). *Au-delà du principe du plaisir*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. 80 p.
- FREUD S. (1923). « Psychanalyse et théorie de la libido ». *Résultats, idées, problèmes : 2*. Paris : PUF, 1985, p.51-77.
- FREUD S. (1929) *Malaise dans la civilisation*. Paris : Presses universitaires de France, 1994. 107 p.
- FREUD S. (1937). « Construction dans l'analyse ». *Résultats, idées, problèmes : 2*. Paris : Presses universitaires de France, 1985, p.269-282.
- FREUD S. (1938/1940). *Abrégé de psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France, 1964.
- FREUD S. (1953). *La technique psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France, 1997. 141 p.
- FREUD S. (1969). *La vie sexuelle*. Paris : Presses universitaires de France, 1989. 159 p.
- FREUD S. *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot, 1989. 277 p.
- FREUD S. *Œuvres complètes - psychanalyse : volume 11, 1911-1913*. Paris : Presses Universitaires de France. 2009.
- FUSTIER P. (1993). *Les corridors du quotidien*. Paris : Dunod, 2008.169 p.
- GALLAND O. *Sociologie de la jeunesse*. Paris : A. Colin, 2001. 247 p.
- GAMMILL J, HOUZEL D, LECHEVALIER B. *La position dépressive au service de la vie*. Paris : In press, 2007. 221 p.
- GAULEJAC V. *Sociologies cliniques*. Paris : Epi, 1993. 329 p.
- GAVARINI L. « 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*, 2003, n° 147-148, p. 71-93.
- GAVARINI L. (2007). « Le contre-transfert comme rapport de places. Revisiter la question de l'implication du chercheur », *Symposium Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique*. Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. Disponible sur : [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Laurence\\_GAVARINI\\_462.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_GAVARINI_462.pdf).

GAVARINI L. « Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole "autre" », *Cliopsy*. 2009, n°1, pp. 51-68.

GENETTE G. *Paratexte*. Frankfurt : Campus Verl, 1989. 402 p.

GILLET A. « Dérives atopiques », *EspacesTemps.net*.2006.  
<http://espacestems.net/document1975.html>

GIUST-DESPRAIRIES F, ENRIQUEZ E. *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Erès, 2009. 255 p.

GIVRE P. « Philia et adolescence ». *Adolescence*. 2007, Vol. 61, n°3, p 505-528.

GIVRE P et al. *Le tourment adolescent : pour une théorisation de la puberté psychique*. Paris : Presses universitaires de France, 2007. 262 p.

GIVRE P et al. *Le tourment adolescent. 2, Divergences et confluences*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. 341 p.

GOETZ B. *La dislocation : architecture et philosophie*. Paris : Éditions de la Passion, 2002. 191 p.

GOFFMAN E. (1967) *Les rites d'interaction*. Paris : les Éd. de Minuit, 1974. 230 p.

GOFFMAN E. (1959). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit, 1973. 372 p.

GOFFMAN E, CASTEL R. (1961). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris : Editions de minuit, 2005. 452 p.

GOLSE P. B. « De l'intersubjectivité à la subjectivation (co-modalité perceptive du bébé et processus de subjectivation) ». *Le Carnet PSY*. 2006, Vol. 109, n°5, p 25-29.

GREEN A. *La pulsion de mort*. Paris : Presses universitaires de France, 1989. 99 p.

GREEN A. *La diachronie en psychanalyse*. Paris : Ed de minuit, 2000. 267 p.

GREEN A. *Le discours vivant : la conception psychanalytique de l'affect*. Paris : Presses universitaires de France, 2004. 364 p.

GUATTARI F. (1972). *Psychanalyse et transversalité : essais d'analyse institutionnelle*. Paris : La Découverte, 2003. 292 p.

GUTTON P. *Adolescents*. Paris : Presses universitaires de France, 1996. 278 p.

GUTTON P, sous la dir. « Errances », *Adolescence*. Paris: Bayard, 1994, n°23. 264 p.

GUTTON P. *Le pubertaire*. Paris : Presses universitaires de France, 2003. 322 p.

GUTTON P, LE FOURN J. *Amitié*. Le Bouscat (33491): L'Esprit du temps, 2007. 740p.

- GUTTON P. *Le génie adolescent*. Paris : Odile Jacob, 2008. 190 p.
- GUTTON P, MIALOT J, TOUBLANC J. *La puberté*. Paris : Presses universitaires de France, 1993. 127 p.
- GUYAU J. *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*. Paris : Les Belles Lettres, 2008. 421 p.
- HABERMAS J. *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris : Payot, 1962. 324 p.
- HARRIS M, BICK E, HARRIS-WILLIAM M. *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick*. Larmor-Plage : Éd du Hublot, 2007. 351 p.
- HEIDEGGER M. (1927). *L'être et le temps*. Paris : Gallimard, 1964. 324 p.
- HENRI A., OMAÏ O., GAILLARD G. *Rencontre avec Alain-Noël Henri : penser à partir de la pratique*. Toulouse : Erès, 2009. 221 p.
- HESS R., SAVOYE A. (1981). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France, 1993. 125 p.
- HINSHELWOOD R. D, PARANT J, LAPLANCHE J. *Dictionnaire de la pensée kleinienne*. Paris : Presses universitaires de France, 2000. 580 p.
- ILLICH I. *Une société sans école*. Paris : Éditions du Seuil, 1971. 187 p.
- JEAMMET P. « Réalité externe et réalité interne, importance et spécificité de leur articulation à l'adolescence », *Revue française de psychanalyse*, 1980, n°3-4, p. 482-521.
- KAËS R. « La catégorie de l'intermédiaire et l'articulation psycho-sociale », *Bulletin de psychologie*, 1983, n°360, p.587-592.
- KAËS R. (1994), *La parole et le lien*. Paris : Dunod, 2005. 367 p.
- KAËS R. *Un singulier pluriel : la psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod, 2007. 239 p.
- KAËS R et al. (1979) *Crise, rupture et dépassement : analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*. Paris : Dunod, 2004. 324 p.
- KAËS R et al. *L'Institution et les institutions : études psychanalytiques*. Paris : Dunod, 1987. 217 p.
- KAËS R et al. (1996). *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, Paris : Dunod, 2005. 218 p.
- KESTEMBERG E. *L'adolescence à vif*. Paris : Presses universitaires de France, 1999. 265 p.
- KLEIN M. *La psychanalyse des enfants*. Paris : Presses universitaires de France, 1959. 320 p.



- KLEIN M. *Envie et gratitude : et autres essais*. Paris : Gallimard, 1968. 230 p.
- KLEIN M. *Développements de la psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France, 1980.
- KLEIN M. *Essais de psychanalyse : 1921-1945*. Paris : Payot, 1982. 452 p.
- KOHN R C. *Les enjeux de l'observation*. Paris : Anthropos, 1998. 227 p.
- LA SOUDIÈRE M D. *Seuils, passages*. Paris : Le Seuil, 2000. 301 p.
- LAPASSADE G. *L'entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris : Editions de Minuit, 1963. 256 p.
- LAPASSADE G. (1965). *Groupes, organisations et institutions*. Paris : Economica, 2006. 272 p.
- LAPASSADE G. *Guerre et paix dans la classe: la déviance scolaire*. Paris : A. Colin, 1993. 63 p.
- LAPLANCHE J. *Sexual : la sexualité élargie au sens freudien : 2000-2006*. Paris : Presses universitaires de France, 2007. 302 p.
- LAPLANCHE J, PONTALIS J. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France, 2003. 523 p.
- LAUFER M. «The Breakdown», *Adolescence*. 1981/1, p.63-70.
- LE POULICHET S. *Psychanalyse de l'informe: dépersonnalisations, addictions, traumatismes*. Paris : Flammarion, 2009. 124 p.
- LEFEBVRE H. *Critique de la vie quotidienne : introduction*. Paris : B. Grasset, 1947. 248 p.
- LEFEBVRE H. *Critique de la vie quotidienne. 2, Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. Paris : L'Arche, 1961. 357 p.
- LEFEBVRE H. *Espace et politique : le droit à la ville II*. Paris : Ed. Anthropos, 1972. 174 p.
- LEFEBVRE H. *Le Droit à la ville ; (suivi de) Espace et politique*. Paris : Éditions du Seuil, 1974. 281 p.
- LEFEBVRE H. *Critique de la vie quotidienne. 3, De la modernité au modernisme : pour une métaphilosophie du quotidien*. Paris : l'Arche, 1981. 170 p.
- LEFEBVRE H. *Éléments de rythmanalyse : introduction à la connaissance des rythmes*. Paris : Éd Syllepse, 1992. 116 p.
- LESOURD S. *Adolescents dans la cité*. Toulouse : Érès, 1992. 220 p.
- LESOURD S. *La construction adolescente*. Ramonville Saint-Agne : Érès, 2007. 247 p.

- LÉVY J, LUSSAULT M. *Dictionnaire de la géographie*. Paris : Belin, 2003. 1033 p.
- LOURAU R. *L'instituant contre l'institué*. Paris : Éd Anthropos, 1969. 196 p.
- MACHADO A. *Proverbios y cantarès*, Campos de Castilla, 1917.
- MAHLER M. *Symbiose humaine et individuation. Tome 1, Psychose infantile*. Paris : Payot, 1973. 252 p.
- MARTUCCELLI D. « Les trois voies de l'individu sociologique », *EspacesTemps.net*, 2005. <http://espacestems.net/document1414.html>
- MARTY F. « L'institution de soin : un espace psychique interne ». *Psychotropes*. 2007, Vol. 13, n°1, p 99-113.
- MARTY F, et al. *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Paris : In Press, 2003. 336 p.
- MAULINI O, MONTANDON C. *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles: De Boeck, 2005. 249 p.
- MCDOUGALL J. *Théâtres du je*. Paris : Gallimard, 2004. 354 p.
- MÉDAM A. *Le tourment des formes*. Paris : Méridiens Klincksieck, 1988. 284 p.
- MELLIER D. « La fonction à contenir. ». *La psychiatrie de l'enfant*. 2005, Vol. 48, n°2, p 425.
- MIJOLLA A D. *Dictionnaire international de la psychanalyse: concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions*. Paris : Hachette littératures, 2005. 2122 p.
- MIJOLLA-MELLOR S. *Le plaisir de pensée*. Paris : Presses universitaires de France, 1992. 413 p.
- MIJOLLA-MELLOR S. « La pensée est-elle apatride ? ». *Topique*. 2002, Vol. 80, n°3, p 7-13.
- MIJOLLA-MELLOR S et al. *L'informe et l'archaïque*. Paris : L'esprit du temps, 2005a. 186 p.
- MIJOLLA-MELLOR S. *La sublimation*. Paris : Presses universitaires de France, 2005b. 127p.
- MONCEAU G. *Le concept de résistance en éducation : conceptualisation descriptive et opératoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1997. 473 p.
- MONCEAU G. « L'individualisation contre l'individuation ? » *Diversité, ville, école, intégration*, 2009a, vol 157, p.45-52.

- MONCEAU G. « L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire ». *Nouvelle revue de psychosociologie*. 2009b, Vol. 7, n°1, p.151-165.
- MORIN E. *Le vif du sujet*. Paris : Éd du Seuil, 1969. 380 p.
- NEYRAUT M. *Alter ego*. Paris : Editions de l'Oliver, 2008. 197 p.
- ORRU M. *L'anomie : histoire et sens d'un concept*. Paris : l'Harmattan, 1998. 324 p.
- OTTAVI D. « Enfance et ennui contemporain ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. 2005, Vol. 60, n°2, p 49-54.
- OURY F, PAIN J. *Chronique de l'école-caserne*. Paris : F. Maspero, 1972. 428 p.
- OVIDE. *Les métamorphoses, tome premier*. Paris : classique Garnier, 1936. 419p.
- PAIN A. *Réaliser un projet de formation : une démarche d'ingénierie et ses enjeux*. Paris : Éd d'Organisation, 1989. 159 p.
- PAIN A. *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : Éditions l'Harmattan, 1990. 255 p.
- PAIN J. « De la vie scolaire à la vie de l'élève », Site personnel de l'auteur. 2006. <http://www.calameo.com/read/000162058927bbe833051>
- PALLAUD B. « Splendeurs et misères de la transcription », in *Cliniques méditerranéennes*, 2003, n°68, p.59-73.
- PANKOW G. (1986). *L'homme et son espace vécu : abord analytique de la parole poétique*. Paris : Aubier, 1992. 277 p.
- PAQUOT T. *L'espace public*. Paris : La Découverte, 2009. 125 p.
- PECHBERTY B. *L'infantile et la clinique de l'enfant*. Paris : Dunod, 2000. 222 p.
- PEDINIELLI J. *Introduction à la psychologie clinique*. Paris : Nathan, 1994. 128p.
- PENOT B. « De l'idée freudienne de narcissisme primaire à celle de subjectivation, deux approches complémentaires en psychanalyse ». *Revue française de psychanalyse*. 2009, Vol. 73, n°2, p.487-503.
- PEREC G. *Espèces d'espaces*. Paris : Éditions Galilée, 1974. 124 p.
- PEREC G. *L'infra-ordinaire*. Paris : Éd du Seuil, 1989. 121 p.
- PETITAT A. « Relations et éducation ». *Education et sociétés*. 2008, Vol. 22, n°2, p. 5-12.
- PETIT F, DUBOIS M. *Introduction à la psychosociologie des organisations*. Paris : Dunod, 1998. 288 p

- PÉTONNET C. *Espaces habités : ethnologie des banlieues*. Paris : Éditions Galilée, 1982a. 174 p.
- PÉTONNET C. « L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien ». *L'homme*. 1982b, Vol. 22, n°4, p 37-47.
- PIAGET J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1977. 370 p.
- PIAGET J. *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 1947. 424 p.
- PIAGET J, INHELDER B. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France, 1947. 581 p.
- PICHON-RIVIÈRE E., KAËS R. *Le processus groupal*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2004. 271 p.
- PICQUENOT A et al. *Il fait moins noir quand quelqu'un parle : éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CRDP de Bourgogne, 2002. 188 p.
- PIKLER E. *Se mouvoir en liberté dès le premier âge*. Paris : Presses universitaires de France, 1979. 172 p.
- PINEL J-P. « Eléments actuels dans les relations de l'adolescent et de la psychanalyse », *Revue française de psychanalyse*, 1980, n°3-4, p. 617-623.
- PIRONE I. « C'est notre histoire ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. 2010, Vol. 79, n°1, p.71-80.
- POIZAT D. *L'éducation non-formelle*, Paris : L'Harmattan, 2003. p.
- POPPER-GURASSA H. « De l'indifférenciation à l'individuation », *Enfances & Psy*, 2002, n°19, p. 29-35.
- RAJON A-M. « Naissances et altérité : l'errance fondatrice », in AÏN J, sous la dir. *Errances, entre dérives et ancrages*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 1996. 216 p.
- RASSIAL J. *Sortir : l'opération adolescente*. Ramonville-Saint-Agne : Erès, 2000.122 p.
- RAYOU P. *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan, 1998. 295 p.
- RAYOU P. « Les lycéens entre espace public et vie privée », in XYPAS C, sous la dir. *Les citoyennetés scolaires*, Paris : Presses universitaires de France, 2003. 325 p.
- RENAUD G. « Le formel et l'informel : une tension créatrice continue ». *Théologiques*. 1995, Vol. 3, n°1, p 129-152.
- REVAULT D'ALLONNES C. *La démarche clinique en Sciences Humaines: documents, méthodes, problèmes*. Paris : Dunod, 1989. 218 p.

- REVAULT D'ALLONNES C. *Clinique et éthique*. Paris : L'Harmattan, 1998. 249 p.
- REY A. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert, 2006. 4304 p.
- RICHARD.F « Mythe, complexe d'Oedipe et processus de subjectivation », *Topique*. 2003/3, n° 84, p. 89-102.
- RICHARD F, WAINRIB S et al. *La subjectivation*. Paris : Dunod, 2006. 208 p.
- RICOEUR P. « La crise: un phénomène spécifiquement moderne ? », *Revue de théologie et de philosophie*. 1988, n°120, p. 1-19.
- RICOEUR P. *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd du Seuil, 1990. 424 p.
- RIDEL L. « Les temps du projet ». *Topique*. 2004, Vol. 86, n°1, p. 87-95.
- ROULLEAU-BERGER L. *La ville intervalle : jeunes entre centre et banlieue*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1991. 211 p.
- ROUSSILLON R. « Institutions et interventions analytique en institution », *Bulletin de psychologie*. 1983, n 363, p.215-227.
- ROUSSILLON R. *Le jeu et l'entre-je(u)*. Paris : Presses Universitaires de France, 2008a. 306 p.
- ROUSSILLON R. *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Paris : Dunod, 2008b. 257 p.
- SEDAT J. « Le sujet, l'espace et la temporalité », in Derouet-Besson M-C, coord.par, *acte du séminaire Éléments pour construire une pédagogie de l'espace auprès des jeunes*. Groupe d'études sociologiques Centre Paul Lapie, Institut National de Recherche Pédagogique, 1999, <http://fncaue.fr/IMG/pdf/Actes1999.pdf#page=37>.
- SIBONY D. (1991). *Entre-deux : l'origine en partage*. Paris : Editions du Seuil, 2003. 398 p.
- SIMMEL G. (1908). *Sociologie : étude sur les formes de la socialisation*. Paris : Presses universitaires de France, 1999. 756 p.
- SINGLY F. D. *Les adonassants*. Paris : A. Colin, 2006. 398 p.
- STOCK M. « L'habiter comme pratique des lieux géographiques », *EspacesTemps.net*. 2004, <http://espacestems.net/document1138.html>
- STRAT P-N. « Multiplicité interstitielle », *Multitudes*. 2008/1, n° 31, p. 115-121.
- TAPIÉ M. *Un art autre : où il s'agit de nouveaux dévidages du réel*. Paris : Gabriel-Giraud et fils, 1952. 128 p.
- TASSIN E. « Espace commun ou espace public ? », *Hermès*, 1991, n°10, p. 23-37.

TEASDALE G-R. « Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones », in AKKARI A, DASEN P-R, sous la dir. *Pédagogies pédagogiques du Sud*. Paris : l'Harmattan, 2004. p.53-84.

TESTU F. *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. Paris : Masson, 1993. 120 p.

TOUGH A. *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adulte learning*. Toronto : University of Toronto Ontario Institut in Studies in Education. 1971.

TRIANDAFILLIDIS A. « Le projet : symptôme de la normalité », *Psychanalyse à l'Université*. 1988, n° 50, pp. 261-279.

VACHERET C. *Pratiquer les médiations en groupes thérapeutiques*. Paris : Dunod, 2002. 166 p.

VAN GENNEP A. (1909). *Les rites de passage : étude systématique des rites*. Paris : A. et J. Picard, 1991. 288 p.

VIAL J. « La pédagogie des classes de transition », *Revue française de pédagogie*. 1967, n°1, p. 17-27.

VINCENT G, et al. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1994. 227p.

VIRILIO P. *L'espace critique : essai*. Paris : C. Bourgois, 1984. 187 p.

VOIROL O. « Les luttes pour la visibilité ». *Réseaux*. 2005, Vol. 129-130, n°1, p.89-121.

VULBEAU A. *La jeunesse comme ressource : expérimentations et expériences dans l'espace public*. Saint-Denis : OBVIÉS-Université Paris 8, 2001. 232 p.

VULBEAU A. *Les inscriptions de la jeunesse*. Paris : L'Harmattan, 2002. 186 p.

WAINRIB S. « La psychanalyse, une question de subjectivation ? ». *Le Carnet PSY*. 2006, Vol. 109, n°5, p. 23-25.

WINNICOTT D W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 2007. 464 p.

WINNICOTT D W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 2002. 276 p.

WINNICOTT D W. (1982). *L'enfant et le monde extérieur : le développement des relations*. Paris : Payot, 2001. 176 p.

WINNICOTT D W. (1986). *Conversations ordinaires*. Paris : Gallimard, 2004. 398 p.

## Sitographie

<http://www.education.gouv.fr/>  
<http://www.espacetemps.net/index.html>  
<http://www.legifrance.gouv.fr/>  
<http://www.revue.cliopsy.fr/>  
<http://www.revues.org/>  
<http://www.thesaurus.com/>  
<http://www.unesco.org/new/fr/unesco/>

## Bibliographie de l'auteur

MAURIN A. (2010c). « Un espace potentiel au collège. Les espaces et les temps informels, lieux et moments adolescents », *Agora débats/jeunesses*. 2010, n°55, p.83-94.

MAURIN A. (2010b). « Le passage adolescents: habiter les interstices », *Le Télémaque*. À paraître dans le n°38.

MAURIN A. (2010a). « Passages adolescents: leurs matérialisations dans les espaces et les temps informels des institutions éducatives ». *Conserveries mémorielles*. Revue en ligne de l'Institut d'Histoire du Temps Présent, Revues.org.2010, n°7.

MAURIN A. (2009b). « Pierre Delion (dir). La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick ». *Cliopsy, psychanalyse et éducation*. 2009, n°1.

MAURIN A. (2009a). « Bruit-silence, d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice », *Cliopsy, psychanalyse et éducation*. 2009, n°2.

MAURIN A. (2007). « Zazie une enfant moderne ? », *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*. Paris: Erès. Revue du GRAPE, 2007, n°67 p.87-93.

## Communications orales

MAURIN A. « L'informel et l'adolescence : un espace potentiel de rencontre de l'autre ». Congrès de l'AREF 2010. Uni-Mail de Genève. Du 13 au 16 septembre 2010.

GAVARINI L, Le CLERE F, MAURIN A. Symposium « L'analyse clinique des pratiques professionnelles : une méthode pour la formation et la recherche en Sciences de l'éducation ». Congrès de l'AREF 2010. Uni-Mail de Genève, du 13 au 16 septembre 2010.

MAURIN A. « Les passages adolescents ». Journée d'étude *soglitudo : la pensée des seuils*. Institut d'Histoire du Temps Présent, 20 janvier 2010.

GAVARINI L, Le CLERE F, MAURIN A. « Un espace triangulaire dans le cercle d'un groupe d'analyse des pratiques ». *Troisième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation*. Cliopsy. Université Paris 10. 20 et 21 novembre 2009.

MAURIN A. « De *l'effet panoptique* aux espaces-temps informels : les institutions éducatives entre construction d'un soi intime et d'un soi social ». Colloque international de l'AISLF. Comité de recherche sociologie de l'enfance. 8<sup>ème</sup> journées : *Les figures de l'enfance d'hier et d'aujourd'hui*. Université de Laval, Québec. 30 septembre, 1er et 2 octobre 2009. Actes à paraître aux Presses Universitaires de Laval.

MAURIN A. « Les temporalités adolescentes dans l'espace institutionnel ». *Temporalités*, colloque organisé par les doctorants de l'École Doctorale Pratiques et théories du sens : Université Paris 8. Le 10 juin et 9 décembre 2008. Actes à paraître aux Presse universitaires de Vincennes.

MAURIN A. « La clinique de l'informel », 8<sup>ème</sup> journée doctorales du Séminaire Inter-Universitaire Européen d'Enseignement et de Recherche en Psychanalyse et en Psychopathologie. Université de Rennes 2. 1<sup>er</sup> décembre 2007.