



UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Ecole doctorale en Santé Publique, Santé & Société
DOCTORAT

CLINIQUE DE L'ECRITURE

Effets de l'interpellation auprès d'adolescents en arrêt de scolarité

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en sciences médicales

Novembre 2009

François DESTRYKER

Promoteur : Mr le Professeur Philippe van Meerbeeck (PSME)

Jury : MM les professeurs Dupuis (ISP/ORFI), van Meerbeeck (PSME), de Munck (ANSO), Masson (UCL), Mme les professeurs d'Alcantara (UCL), Leybaert (ULB).

TABLE DES MATIERES

I. INTRODUCTION	- 3 -
Prologue	- 3 -
Conceptualisation.....	- 6 -
II. CONSTAT	- 11 -
1. Praxis d'ateliers d'écriture	- 12 -
2. Surcroît par l'interpellation.....	- 19 -
III. ADOLESCENCE ET ÉCRITURE	- 26 -
3. Passage adolescent.....	- 27 -
4. Ipséité et épistémè.....	- 30 -
5. Le questionnement.....	- 34 -
6. L'écriture adolescente.....	- 38 -
IV. PANNE DANS LE QUESTIONNEMENT.....	- 44 -
7. Difficultés du passage adolescent	- 44 -
7. Difficultés du passage adolescent.....	- 45 -
8. Comprendre la panne	- 52 -
V. INTERPELLATION.....	- 56 -
9. Réponse de l'atelier d'écriture.....	- 57 -
10. Les changements observés.....	- 63 -
11. Pratique d'interpellation	- 70 -
VI. PERTINENCE	- 78 -
12. Quelle pertinence ?	- 79 -
13. Difficultés d'interpellation.....	- 85 -
14. Les effets.....	- 89 -
VII. QU'EN FAIRE ?.....	- 92 -
15. Démarche psychopédagogique	- 93 -
VIII. CONCLUSIONS	- 96 -
IX. BIBLIOGRAPHIE.....	- 100 -
X. ANNEXES.....	- 105 -

I. INTRODUCTION

a. Prologue

Confronté à des paroles d'adolescents qui expriment le mal de vivre, le mal de société, adolescents qui reflètent aussi un questionnement par rapport à un avenir précaire, adolescents qui subissent surtout le poids d'un regard d'exclusion, j'ai cherché durant des années à faire publier par les jeunes que je rencontrais, un journal ouvert à l'expression : « Le Petit Journal » à l'Institut Decroly, « Prise de Parole » au Centre des Etangs Noirs (CEN), « Bruges pas si morte que ça » à l'atelier d'écriture du Centre de formation Idée 53, et « Intermittence » au CThA¹. Dans le cadre de l'Entreliens, qui fonctionne depuis 2002, est né « Scoop Entreliens ».

Célestin FREINET², en mettant en évidence le caractère illusoire du discours pédagogique, en prônant la coopération scolaire, en implantant dans sa classe la pratique du texte libre, a ouvert une brèche dans ce qu'il nommait le « scolasticisme » pédagogique, système figé dans un ensemble de statuts hiérarchisés, de comportements stéréotypés, de communications bloquées, système qui assure de façon cryptique, mais efficace, la reproduction de la société qui l'a institué. Bien sûr, il ne s'agit pas, pour FREINET, de réduire l'expression libre au seul texte libre, ou soi-disant tel. Cela ramènerait à la routine insipide des exercices traditionnels. L'expression libre s'étend à tous les domaines : débats, exposés, création dramatique, graphique, musicale, scientifique, mathématique,...

J'aurais tendance à le suivre dans son cheminement, et cela en tant que praticien. En effet, je m'inspire, dans ma pratique des apports de la pédagogie institutionnelle³ ? Mais je préciserai néanmoins que l'atelier⁴ ne fonctionne pas comme atelier d'expression, à la différence des idées développées par Jean BROUSTRA⁵. Afin de distinguer l'atelier d'écriture que j'ai développé, des ateliers d'écriture traditionnels, je le désigne comme « Atelier de Prise de Parole ».

Expérience

J'aimerais rendre compte de cette expérience afin de pouvoir comprendre les effets de cette pratique. Un premier exposé a été réalisé dans le cadre du DEC⁶, où j'aborde la question de la

¹ CThA : Centre Thérapeutique pour Adolescents, Cliniques Universitaires St Luc (Bruxelles). Le CThA est une unité dépendant des Cliniques universitaires St Luc, à Bruxelles. Le CThA accueille des adolescents fragilisés psychiquement, et se veut une alternative à la psychiatrie classique. Le CThA a développé en son sein un module psychopédagogique animé par des enseignants détachés de l'école à l'hôpital Escale. C'est à partir de cette expérience que le CThA a lancé l'Entreliens, début septembre 2002.

² FREINET, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. PARIS. Editions Maspero

³ MOLL, J. (1999). *La pédagogie psychanalytique*. PARIS. Editions Dunod. (p 158).

⁴ BONIFACE, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. PARIS. Editions Retz

⁵ BROUSTRA, J. (1996). *L'expression. Psychothérapie et création*. PARIS. Editions ESF.

⁶ DESTRYKER, F. (2001). *"En quoi l'atelier d'écriture favorise-t-il le temps pour écrire chez l'adolescent ?"*

Diplôme d'Etudes complémentaires en Sciences de l'Education. Université Catholique de Louvain. Promoteurs : MM les Professeurs Guy de Villers, Jean De Munck, Philippe Van Meerbeeck.

spécificité de l'écriture adolescente. Ensuite, le DEA⁷ poursuit la réflexion. J'y aborde les changements constatés à la suite de la pratique de « l'Atelier de Prise de Parole », ce que je définis comme le « retour du questionnement⁸ ».

Rencontre

Dans ce parcours, j'ai rencontré de nombreux auteurs, pour en arriver, après une lecture de BARTHES⁹, de LACAN, qui repositionne les concepts psychanalytiques et définit le sujet¹⁰ en situation sociétale. Je tiens compte également des apports de RICCEUR, FREINET, OURY.

Ceci me permet de situer la production écrite en fonction de la problématique adolescente de constitution du sujet¹¹.

Mais j'ai aussi rencontré des jeunes¹² qui m'ont permis d'apprendre¹³ ce qu'était effectivement un l'écriture adolescents.

« J'ai 17 ans, et j'aime écrire. L'écriture, c'est un moyen de communiquer avec soi-même, surtout quand on a confiance en personne. Cela nous aide à dire ce qu'on ressent. J'ai appris à écrire comme ça. C'est venu ainsi, d'un coup, en prenant un cahier. J'ai appris à écrire en écrivant mon prénom, mon nom de famille. J'écrivais très mal. Cela a changé vers 12 - 13 ans. Ecrire c'est faire ressortir des émotions et des choses qu'on n'ose pas dire aux gens. Il y a des tas de choses que je n'ose pas dire. Je connais beaucoup de personnes qui ne savent pas écrire. J'aime écrire le soir, avec une tasse de café, une cigarette, une bougie, et qu'il fasse froid dehors. Cela donne de l'inspiration. Une rédaction, c'est quand on donne un sujet pour le décrire le monde extérieur. Je fréquente l'Atelier d'écriture depuis trois mois. Cela m'a aidé à exprimer mes sentiments. Dans mon écriture je suis stricte. Si je change d'idée, je continuerai à écrire de la même manière. On peut faire lire à tout le monde. Cela peut changer quelqu'un. Un mot peut faire tilt. L'Atelier d'écriture m'a permis de prendre des contacts avec d'autres, à faire des projets avec d'autres. J'ai trouvé un changement dans mon écriture. Ici, on est confronté à d'autres. Ce que j'écris maintenant, c'est plus nature. Ainsi, quand je parlais de la mort, c'était bêtement. Aujourd'hui, c'est plus intéressant. Mon écriture peut paraître difficile parce que les mots ne vont pas ensemble. Mais si on prend le temps de lire, cela signifie quelque chose, cela prend sens ».

S. Atelier d'écriture CThA

Les adolescents m'ont fait comprendre que le temps d'écriture ne doit pas être organisé. Il s'agit donc d'un moment, d'un temps particulier. Mais comment prendre en considération ce qui est écrit ?

Isabelle ROSSIGNOL¹⁴ publie dans son ouvrage une série de témoignages qui montrent que son « ...atelier a bel et bien permis aux participants de retrouver un contact réel avec l'écriture », mais aussi de retrouver un nouveau projet existentiel.

⁷ « **Prolégomènes pour une clinique de l'écriture** » Diplôme d'études approfondies en sciences de la santé. Université Catholique de Louvain. 2007. Promoteurs : MM les Professeurs, Ann d'Alcantara, Jacqueline Leybaert, Jean De Munck, Philippe van Meerbeeck.

⁸ Questionnement : Glossaire p 105

⁹ BARTHES, R. (1972). *Le Degré zéro de l'écriture*. PARIS. Editions Seuil. (Points)

¹⁰ Sujet : Glossaire p 105

¹¹ Journées d'Etudes "Correspondance, Ecriture Thérapie et Lien social" : 12 et 13 juin 2001 à l'Hôpital de la Salpêtrière, à Paris. Association Asphodèle.

¹² VAN MEERBEECK, P. (1998). *Que jeunesse se passe*. BRUXELLES. Editions De Boeck.

¹³ Apprendre : Glossaire p 105

¹⁴ ROSSIGNOL, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France*. PARIS. L'Harmattan.

Le surcroît

Ce que je puis confirmer, tout en insistant sur le « surcroît » qui apparaît avec cette pratique d'« Atelier de Prise de Parole».. Il s'agit de reconnaître un nouveau positionnement de la part du jeune : le retour du questionnement¹⁵.

« J'ai 17 ans, et j'aime écrire. Je me vois comme le temps qui s'arrête. Je me vois comme dans le rôle de la fille bien, joyeuse. Mais c'est un rôle. Il y a tellement de questions que je me pose le soir ».

St., Atelier d'écriture CThA.

En effet, tous ces jeunes en difficulté¹⁶, caractérisés par un arrêt dans l'éveil, par une panne dans leur questionnement adolescent, sont interpellés dans le cadre de l'« Atelier de Prise de Parole» par la pratique de l'outil journal, par la mise en évidence des questions posées et la confrontation au discours épistémique, que je développe à la suite de l'énonciation des questions. Ces jeunes reprennent en quelque sorte le cheminement adolescent d'un éveil. Ils en arrivent effectivement à reformuler un nouveau projet de vie, à reprendre une scolarité qui avait été perturbée.

J'essaye, dans ce travail, de répondre à la question suivante :

Pourquoi, suite à la pratique d'interpellation¹⁷ de l'atelier d'écriture, un repositionnement du questionnement, chez l'adolescent à l'arrêt, s'avère possible ?

Apprécier le constat

Le but n'est pas de chercher les causes des effets produits par l'atelier d'écriture d'interpellation. S'il existe des techniques d'écriture¹⁸, comme le fait remarquer COCTEAU, l'écrire n'est pas une technique : « Ecrire est un acte d'amour. S'il ne l'est pas il n'est qu'écriture¹⁹ ».

L'adolescent a du mal, les mots perdent sens, les mots de l'enfance le lâchent, et il est lâché. Son langage "enfant" devient obsolète. Il s'invente souvent un nouveau langage, langage secret, lui permettant de se préserver, de prendre distance.

Le corps change, l'adolescent est en mouvement, et il serait inopportun de figer tout cela sous prétexte de vérification ou de validation. De plus, tester, "bilaniser", mettre en grille, autant dire "griller", est toujours fermeture. C'est se fermer à l'autre, pour en faire un objet mesurable dont on pourra dire quelque chose, mais qui, lui, devra se taire.

Je préfère prendre en compte la recherche de l'interprétation et la recherche de sens, plutôt que la recherche d'explications causales. Il s'agit de saisir le sens que les adolescents attribuent à leurs actions, les buts qu'ils poursuivent, les motifs qu'ils se donnent. Ce travail de mise en sens ne peut résulter que d'un dialogue, dans le cadre de l'interpellation.

Ce que je souhaite montrer, aujourd'hui, concerne cette pratique spécifique développée au sein de l'« Atelier de Prise de Parole» : celle de l'interpellation « épistémique ».

En quoi cette interpellation épistémique participe-t-elle au retour du questionnement que je constate, de manière empirique, à la suite de la pratique d'écriture.

¹⁵ Questionnement : Glossaire p 105.

¹⁶ COVILLE, A. (1993). *La parole adolescente*. PARIS. Editions Universitaires.

¹⁷ Interpellation : Glossaire p 105.

¹⁸ PIMET, O. (1999). *Ateliers d'écriture, mode d'emploi*. PARIS. Editions ESF.

¹⁹ COCTEAU, J. Extrait de *La Difficulté d'être*

Cette expérience mérite d'être prise en considération, et peut-être pouvoir être utilisée avec ces jeunes, de plus en plus nombreux, qui éprouvent du mal à élaborer un nouveau projet, avec ces jeunes qui comme GAUCHET²⁰ le rappelle, sont confrontés à la crise des savoirs²¹.

Je souhaite discuter plusieurs questions :

- A quoi correspond le questionnement à l'adolescence?
- Que montre cette écriture adolescente ?
- Comment peut-on appréhender la panne dans le questionnement ?

J'aborde par la suite la démarche de l'atelier d'écriture au CThA et la pratique d'interpellation que j'illustre avec des monographies cliniques.

- Je pose enfin la question de la pertinence de la démarche.
- Je soulève les difficultés dans la pratique d'interpellation.
- Je termine en demandant si cette expérience peut être généralisée, si le contexte psychiatrique du CTHA peut être dépassé. Une réponse est fournie par l'atelier d'écriture de l'Entreliens.

Mais, il me faut d'abord préciser les concepts utilisés.

b. Conceptualisation

Mon propos suppose que certains concepts soient précisés. Je me réfère ainsi à ce que l'on peut qualifier d'une démarche propre aux sciences humaines en général et aux sciences de l'Education en particulier, qui, comme le rappellent Rita HOFSTETTER et Bernard SCHNEUWLY²², se construisent à partir d'un ensemble de savoirs élaborés autour de champs professionnels préalablement constitués. Il s'agit essentiellement d'une pratique pédagogique où se sont posés des questions théoriques par rapport à la pratique avec des adolescents à l'arrêt, et cela en rapport à la démarche clinique développée par le CThA et à ENTRELIENS.

Eduquer

Pour l'homme, contrairement à l'animal, le passage de l'enfant à l'âge adulte implique une transmission éducative, pour que puisse se former le sujet.

Eduquer un enfant, c'est former un être humain, le socialiser, le discipliner, le façonner selon des normes et des valeurs en vigueur dans la société à laquelle il appartient.

Cet apprentissage commence dès les premières relations à l'Autre nourricier dans lesquelles la satisfaction du besoin va passer par la demande articulée à cet Autre : la pulsion orale (la faim) s'allie à une demande d'amour, l'exigence de propreté (maîtrise sphinctérienne), entre dans la dialectique de l'échange et du don (donner ou refuser le don fécal).

Ce qui se présente au départ comme essentiellement pulsionnel, proche de l'instinct, va progressivement s'orienter vers le registre symbolique (l'enfant passe de la nature à la culture), la violence primordiale s'efface à mesure que l'enfant intègre la Loi.

²⁰ GAUCHET, M. (2008) °. *La démocratie contre elle-même*. PARIS. Editions GALLIMARD. Collection *Tel*.

²¹ Savoir : Glossaire p 105.

²² HOFSTETTER, R. et SCHNEUWLY, B. (2001). *Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels*. In *Le pari des sciences de l'éducation*. BRUXELLES. Editions De Boeck Université.

Je distingue ici la « loi fondamentale » qui interdit le meurtre et l'inceste, et les lois qui régissent l'ordre social; parmi les plus fondamentales, je situe l'acceptation de la différence et le respect de l'autre. Ces éléments constituent l'ossature, le fondement du devenir humain. Ils s'expriment par les quatre éléments du schéma existentiel : la singularité, le social, le culturel, et la morale. Ils permettent de vivre en société.

L'éducation est là pour aider l'enfant à refouler ses instincts, à accepter la frustration et se plier aux règles du schéma existentiel.

L'enfant apprend à renoncer à la jouissance pulsionnelle liée au plaisir immédiat pour se projeter dans l'avenir. À la violence primitive se substituent des échanges langagiers, des activités de penser, à savoir le travail de symbolisation, mais aussi des actes créatifs que je désigne comme « sublimation ».

Cette intervention éducative dépend des parents, dans un premier temps, mais implique surtout l'école.

La transmission à l'enfance

La transmission, pour l'enfant, implique d'accéder aux connaissances qui portent sur les éléments du schéma existentiel (singularité, social, culture, éthique) et demande une simple reproduction du discours institutionnel (famille, école, Eglise, politique). Cette transmission, à l'enfance, est de l'ordre de l'instruction.

Les changements adolescents

Les changements pubertaires provoquent la perte de la jouissance enfantine. Ces perturbations concernent l'ensemble du schéma existentiel, et touchent l'identité. Les modifications que constate l'adolescent concernent ce que l'on désigne comme « mêmété », et a des répercussion sur son interrogation fondamentale : le « qui suis-je ? » de **l'ipséité**.

La mêmété rend compte du caractère structural, biologique, existentiel de la permanence. Il s'agit de l'ensemble de propriétés permettant l'établissement d'une sorte de carte d'identité.

L'ipséité rend compte de la dimension emblématique présentée par la notion de fidélité à soi. L'ipséité, dans sa signification de fidélité à soi dans la parole donnée s'affranchit de la mêmété. Ces changements focalisent ainsi un conflit latent qui va pousser au **questionnement** : comment devenir sujet et s'assumer comme acteur social ?

Le passage adolescent

L'adolescent questionne le passage²³ en fonction des transformations produites à sa situation d'enfant. Les règles développées par le schéma existentiel deviennent obsolètes.

Il doit élaborer un nouveau savoir. L'adolescent questionne, se questionne par rapport à son devenir. L'adolescent cherche à se libérer de sa condition enfantine.

Devenir sujet, c'est intégrer la loi symbolique

Le sujet nécessite l'accès à la parole, la capacité de symboliser, de mettre de la distance, de créer des liens sociaux, et d'intégrer la loi, impliquant le respect de la parole, se concrétisant par l'inscription symbolisant la Loi fondamentale. Il s'agit donc d'un passage, qui implique la perte, la capacité de faire le deuil et de se questionner afin d'élaborer un nouveau savoir.

²³ CAMILLERI, C. (1999). *Stratégies identitaires*. PARIS. Editions PUF.

Il cherche à devenir sujet, il s'adresse et il se questionne par rapport à ce devenir, tant singulier que sociétal. Il s'agit d'une quête de connaissances, par rapport à ce qui va advenir. C'est ce que l'on peut qualifier de désir de l'éveil, véhiculé par l'expression de l'ipséité. C'est ce désir d'éveil qui, entre autre, le distingue de l'animal. Il cherche à répondre à ce qui est posé au travers de l'ipséité.

Cette quête de connaissances se traduit par la démarche de **l'épistémè**. Elle est issue d'un élan vital, naturel et inhérent à l'homme. Cette pulsion, si largement partagée, est aussi le signe de ce qu'il y a de singulier en l'homme : chercher à connaître au-delà des connaissances élémentaires indispensables à sa survie et de ce qui semble strictement nécessaire : il s'agit d'une démarche générique de sens, de la possibilité d'élaborer un savoir explicitant ce qui se passe, ce qui peut advenir.

Il s'agit de pouvoir questionner. Questionnement par rapport à l'acte d'apprendre interpellant la transmission de connaissances organisée socialement, questionnement par rapport à l'acte d'interroger, malgré le pouvoir d'une réponse déterminée, c'est ce qui détermine l'épistémè.

La transmission à l'adolescence²⁴

Historiquement la société s'est forgée un instrument capable de contrôler, de transmettre les connaissances favorisant l'élaboration de ce savoir répondant à des valeurs culturelles en fonction du développement socioéconomique de la société.

L'école participe comme outil permettant un dépassement de la symbolisation orale. Elle répercute le discours dominant de la société comme réponse à la question générique. Ces réponses sont fonction de la civilisation et subissent les occultations générées par la survie sociale dans un temps donné.

Les changements sociétaux de la postmodernité²⁵

Normalement, les changements occasionnés par le passage adolescent restent circonscrits par des réponses sociétales communément et socialement admises. L'élaboration de ce nouveau savoir se réalise en fonction d'un « savoir – vivre » institutionnalisé : rites de passage, initiation,... en relation de connaissances clairement identifiées. L'épistémè ne semble donc pas poser question. Le jeune peut, grâce à une réponse identitaire parfaitement planifiée se confronter aux connaissances et les transformer pour élaborer son savoir.

Le développement de la société moderne perturbe cette évolution. Déjà au XIXème siècle, la perspective d'un machinisme outrancier est remise en cause. Le romantisme permet aux adolescents de prendre distance et exprime une dichotomie entre la singularité et la difficulté épistémique de trouver une réponse raisonnée aux avancées technologiques bouleversant déjà à l'époque l'équilibre de la planète.

Bien sûr, le romantisme est un mouvement artistique. Mais il est révélateur d'un changement.

Ces changements sociétaux perturbent de plus en plus le fonctionnement du schéma existentiel. Les liens se distendent²⁶.

Ce que je définis comme postmodernité laisse manifestement des traces. Le questionnement doit tenir compte d'un éclatement identitaire que les psychanalystes peuvent qualifier d'hyper narcissisation, alors que le monde des connaissances éprouve des difficultés à rendre compte du sens des changements sociétaux.

²⁴ STEINER, G. – LADJALI, C. (2003). *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*. PARIS. Editions Albin Michel.

²⁵ Postmodernité : Glossaire p 105

²⁶ CHABROL, H. (2001). *La dépression de l'adolescent*. PARIS. Editions PUF. (Que sais-je)

Le questionnement se déploie difficilement. Je propose donc le concept de panne dans la question. Cette panne dans le questionnement explique en quelque sorte ce que GAUCHET²⁷ qualifie de **crise des savoirs**. L'émotionnel prime sur le notionnel. L'hyper individualisation remplace de plus en plus l'association.

Alors que l'homme se construit en fonction d'une transmission, l'adolescent se confronte à la perte du sens, aux difficultés de symbolisation, à l'affaiblissement de la fonction paternelle, à la crise de la famille, à la crise de l'école. Il est en plein désarroi, et en arrive à se positionner avec difficulté. Mais ce qui apparaît clairement c'est que le malaise adolescent s'exprime par un arrêt de ce questionnement.

Que se passe-t-il au sein de l'« Atelier de Prise de Parole » ?

L'atelier d'écriture développe, au départ, une méthodologie traditionnelle, inspirée par la pratique historique des ateliers d'écriture.

Mais la praxis évolue. Il prend en compte la question identitaire, en référence aux nombreux psychanalystes qui ont abordé cette question.

RICŒUR allègue de l'existence d'une narration identitaire. Chez les adolescents en difficulté, cette narration identitaire est également présente.

Je me suis rendu compte, dans le cadre de discussion avec les jeunes, que ce texte véhicule, en filigrane des questions qui en étant mises en évidence demandent une réponse. Les textes sont traversés par des marqueurs d'Intranquillité²⁸, qui sont souvent exacerbés : spleen²⁹, émoi social.

C'est ainsi, que la pratique d'interpellation est apparue.

Inspiré par les apports de FREINET, l'atelier d'écriture a initié une pratique différente, celle de *l'interpellation*. L'interpellation, pratique psychopédagogique, favorise l'étalement de la question en filigrane et apporte la possibilité d'une réponse épistémique plus adéquate chez l'adolescent.

Bien sûr, le texte n'est pas neutre³⁰.

En aucune manière, je ne défends que l'écriture puisse « révéler » la personnalité d'un sujet, ce qui suppose l'existence d'une idéologie de la personne, identifiées dans le champ d'une psychologie particulière. Celle-ci peut s'ouvrir à une commentaire sur l'écriture : la graphologie.

La graphologie, science problématique, a un rôle répressif évident : expertises psychiatriques, tests sélectifs d'embauche. Il s'agit d'une démarche analogique : une écriture molle renvoie à un caractère mou... De la mollesse d'une lettre, elle conclut à la veulerie du scripteur. Posant en preuve suffisante toute analogie entre un signifiant (l'écriture) et un signifié (tel caractère, telle croyance).

Ceci ouvre la voie à la science pénale qui cherche à expertiser les écritures, à déceler les copies, les truquages, les faux.

A force de vouloir étudier le texte en lui-même comme un objet, on récuse les dimensions qui ne sont pas objectivables au point d'aboutir à des affirmations idéologiques, comme le « textualisme » : conception immanentiste qui professe l'autarcie de l'objet texte

Texture

Mais peut-on prétendre que l'écriture, que le texte puisse servir d'indicateur, qu'une typologie puisse s'établir permettant d'élaborer un quelconque diagnostic. J'ai voulu repérer l'énonciation en

²⁷ GAUCHET, M. BLAIS, MC. OTTAVI, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. PARIS. Editions Bayard.

²⁸ Intranquillité : en référence à Fernando PESSOA et à son « Livre de l'Intranquillité ». Glossaire p 105.

²⁹ Spleen : Glossaire p 105

³⁰ BELLEMIN-NOËL, J. (1983). *Psychanalyse et littérature* PARIS Editions PUF.

faisant des distinctions cherchant à mettre en évidence la position du sujet et l'énoncé de sa parole.

Mais peut-on affirmer qu'il offre la possibilité de dire, de verbaliser la trame inconsciente, de retrouver le chemin d'un retour à la symbolisation, en conférant à l'adolescent la possibilité de dire, de verbaliser tout ce qu'il a inconsciemment trouvé, dans son cheminement au cours de son séjour thérapeutique, qu'il soit parvenu à dépasser le blocage dû aux mots obsolètes de son enfance³¹ ?

La question d'une signification autre est ainsi posée. Comment ? Comme FREUD, méfions-nous des évidences. Méfions-nous des explications de textes, de la recherche de significations vraies trop immédiates. Mais faut-il le dévoiler, faut-il pénétrer la pénombre du texte ?

Mais en dévoilant le texte, on fait apparaître une autre réalité.

Ainsi apparaît l'intermittence entre ce qui est dévoilé et le caché que recèle le texte. C'est l'entre deux, ce qui va servir à faire suppléance.

L'interpellation

L'interpellation ne propose pas une analyse de textes, ou une « psychanalyse » de textes³². L'atelier d'écriture ne se limite pas à de l'expression ou à de la rédaction littéraire. Par contre, on peut mettre en évidence d'autres éléments dans le texte : ce qui est utile à la connaissance, et ce qui est inutile. Il s'agit d'interroger les effets de vérité produits par le texte sur le lecteur. Il faut se laisser interroger par le texte. C'est le texte qui nous interpelle et qui interpelle le jeune. C'est ce que je définis comme étant la question en filigrane qui pousse à la recherche de connaissances susceptibles d'élaborer le nouveau savoir. Elle est favorisée par l'interpellation.

L'interpellation permet la confrontation entre diverses questions identitaires et les réponses épistémiques amenées par l'intervention de l'animateur, réponses élaborées par le jeune.

Cette interpellation favorise la réactivation du questionnement et soutient ainsi la formation du sujet. Elle permet au jeune de retrouver le sens de ce qu'il adresse aux autres.

Le fonctionnement de l'interpellation est analysé ci-après.

³¹ BELLEMIN-NOËL. 1996). *Vers l'inconscient du texte*. PARIS. Editions PUF Quadrige.

³² Il ne s'agit pas de confondre critique littéraire et psychanalyse. LACAN rappelle dans ses *Ecrits* (p 747) que la psychanalyse ne s'applique que comme traitement d'un sujet qui parle et qui entend. Celle-ci ne tiendrait pas compte de la réalité de la cure psychanalytique qui implique qu'il y ait demande et l'analyse ne peut s'opérer qu'en situation de transfert. Il faut donc éviter le malentendu de la psychanalyse appliquée à la littérature.

II. CONSTAT

Au départ, l'atelier d'écriture était considéré comme lieu d'expression. Il s'agissait de libérer la parole. Il répond, au besoin d'écriture présent à l'adolescence, et donne, également, à l'adolescent la possibilité de reprendre la parole dans un contexte collectif, le confrontant aux pairs, lui permettant de se forger une autre parole et de mettre en mots, symbolisés par l'écriture, les changements ressentis.

Mais une pratique différente est apparue : l'interpellation à partir de la discussion du texte, impliquant une recherche épistémique. Cette pratique, initiée au Centre des Etangs Noirs, s'est enrichie au Centre Thérapeutique pour Adolescents. Il s'agit d'un surcroît par rapport aux effets escomptés.

L'atelier permet de révéler la problématique identitaire des jeunes, de dépasser le prescrit initial de la parole de l'autre pour en arriver, après une recherche épistémique à une prise de parole et à la possibilité d'un inédit dans la parole, laissant émerger, dans l'inscription nouvelle, le sujet.

Il transparaît qu'un changement a eu lieu, qu'une étape a été franchie.

L'important n'est pas tant d'être écouté que d'écrire cette vérité sur soi-même. Pour illustration, je présente trois monographies³³ réalisées auprès de jeunes du CThA. Elles montrent la manière dont se pose la question du texte, et la façon dont l'interpellation a pu se réaliser.

1. Praxis d'ateliers d'écriture

p 12

2. un surcroît par l'interpellation

p 19

³³ Monographies : Glossaire p 105

1. Praxis d'ateliers d'écriture

a. Jeunes en difficulté	- 12 -
b. Les ateliers d'écriture.....	- 13 -
c. Itinéraire d'ateliers d'écriture	- 14 -
d. Au CThA : une pratique en évolution.....	- 16 -
e. Comme le montre l'exemple suivant.....	- 17 -
f. Impressions	- 18 -

a. Jeunes en difficulté

Ces jeunes sont en difficulté, en perte de liens depuis de longs mois.

Ils sont en marge. Ils ne se nomment pas de manière autonome, ne formulent pas de projets spécifiques. Ils se voient souvent comme objet du désir de l'autre et ne vivent pas encore pleinement leur nouvelle sexualité. Ils vivent un mal-être, propre à leur âge, mais accentué par une difficulté à le communiquer.

Ils sont en rupture de penser, de symbolisation et butent sur la difficulté d'élaborer de nouvelles représentations. Cela se manifeste par différents symptômes, par différents tableaux cliniques.

Bien que scolarisés, ces jeunes sont à l'arrêt³⁴. Ils sont en panne dans leur questionnement.

Je les considère à l'arrêt, et les distingue de jeunes qui volontairement refusent l'école.

D'autres aussi, présentent, après un séjour en milieu hospitalier, des difficultés à se réinsérer dans la vie sociale. Il s'agit d'un fait sociétal, mais qui peut être vécu de manière différente en fonction de la construction psychique originale, construction psychique qui dépend aussi de l'évolution de la société. Recevant comme réponse de la psychiatisation classique, ce que j'appelle une médicalisation de leur tristesse, une médicalisation de leurs deuils, de leurs chagrins d'amour, une médicalisation des épreuves de l'existence, ces adolescents, qu'il faut bien nommer comme les « malheureux de l'existence », sont transformés en "malades", et certains sont chronifiés.

Sujets certainement, tous ces jeunes sont en panne, engagés dans leur vie dans des relations de dépendance à d'autres, sans pour autant les idéaliser. Ceci les rend à la fois impuissants dans leur quotidien et incapables de distanciation et de temporisation. Pour ces jeunes, toute confrontation aux organisations sociales est vécue comme angoissante et provoque une fragilisation de leur être en reconstruction.

Ils sont en souffrances psychiques. Ainsi le sujet souffrant s'est-il substitué au sujet parlant et se présente-t-il comme un objet de souffrance.

Certains de ces jeunes se retrouvent au CThA³⁵, qui tente d'apporter une réponse différente. Le CThA prend en compte la souffrance du jeune, et considère l'arrêt du jeune non pas comme symptôme à faire disparaître coûte que coûte, mais comme manifestation de la difficulté du jeune à se situer en tant que sujet.

³⁴ ARNOUX, DJ. (2001). *La dépression à l'adolescence*. PARIS. Editions In Press (Adolescence et Psychanalyse).

³⁵ CThA : la présentation du projet se trouve en annexe.

C'est dans ce contexte que se développe l'atelier d'écriture³⁶.

Ces adolescents se donnent un temps pour écrire, et posent dans leurs textes des questions importantes. L'expérience montre que l'écriture est un outil privilégié pour l'interpellation. En effet, par l'écriture l'adolescent dépose une partie de son interrogation identitaire, de son désir d'adresse à l'autre et autorise ainsi l'interpellation à partir d'une parole³⁷ qu'il apporte, qu'il énonce dans son propre texte.

b. Les ateliers d'écriture

Isabelle ROSSIGNOL³⁸ fait naître les ateliers d'écriture aux USA, à la fin du XIX^{ème} siècle. Ils apparaissent dans l'état de l'Iowa. Ces ateliers seraient les descendants des clubs de conteurs ou des réunions de lecture. Depuis, les ateliers d'écriture américains se sont développés dans un cadre universitaire. Ils ne proposent pas une théorisation de l'écriture, mais ils veulent simplement transmettre une pratique. Le cours d'écriture, d'après Richard FORD³⁹, est une réunion, un lieu de discussion autour de textes.

Origine

En France, le développement des ateliers d'écriture résulte de l'influence du mouvement d'éducation populaire inspiré par Célestin FREINET⁴⁰. Celui-ci prône, depuis l'entre-deux guerres, le « texte libre ». Il s'agit de soutenir et d'accompagner les enfants vers la création de textes susceptibles de témoigner en faveur d'une personnalité⁴¹. A partir de leurs histoires personnelles, les textes sont publiés et communiqués dans le cadre du journal scolaire.

Avec Mai 68, les pédagogies « nouvelles » semblent recevoir une reconnaissance. Le mouvement des ateliers d'écriture se développe. Mai 68 représente une tentative d'adaptation de la société aux changements en cours. Les sociologues théorisent la société de consommation: l'individualisme se renforce dans la société de loisirs, TV, frigos, autos,... Se développe aussi la culture pop, phénomène qui va peser sur les consciences des « jeunes générations » proposant un mode vie adapté aux circonstances: vivre vite, multiplier les expériences.

Mais ce mouvement s'accompagne de l'appel à l'initiative individuelle comme moteur de vie autonome. La règle sociale ne vise plus à produire une solidarité communautaire, mais à propager une idéologie de l'autonomie institutionnalisant l'individualisation des devenirs, une réalisation totale de soi.

Ce qui est posé, c'est la question de la propriété de soi. Le droit de choisir sa vie et de disposer de son corps est désormais un enjeu politique permanent. C'est la libération à l'égard des "interdits". L'émancipation revêt un sens extensif et est récupérée par le spectacle d'une dynamique de démocratisation du banal, de la quotidienneté. Ce qui est montré ainsi, c'est l'enjeu par rapport à une image idéalisée d'une identité capable de se réaliser et les difficultés d'être dans la société actuelle. Il s'agit de l'expression d'une nouvelle identité à atteindre.

³⁶ François DESTRYKER "En quoi l'atelier d'écriture favorise-t-il le temps pour écrire chez l'adolescent ?" Diplôme d'Etudes complémentaires en Sciences de l'Education. Université Catholique de Louvain. 2001.

³⁷ Parole : glossaire p 105

³⁸ ROSSIGNOL, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France*. PARIS. L'Harmattan.

³⁹ Propos tenus au Salon du Livre à Paris, en 1996, où était invitée également Nancy Huston.

⁴⁰ FREINET, C. (1945). *L'école moderne*. BRAINE L'ALLEUD. Editions Education populaire.

⁴¹ FREINET, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. PARIS. Editions Maspero.

On en arrive ainsi à une socialisation des difficultés psychologiques en légitimant l'attention de chacun à l'égard de ses problèmes intimes, en mettant des qualificatifs communs sur ce que chacun ressent de façon indistincte en lui-même. L'intimité est ainsi absorbée par la vie sociale, avant d'être clairement absorbée comme valorisation d'un nouveau capital. Le mouvement des ateliers d'écriture se développe sur cette base⁴².

c. Itinéraire de l'«Atelier de Prise de Parole».

De nombreuses analyses sur la pratique d'écriture existent. Une littérature spécialisée sur les expériences des ateliers d'écriture se développe également. Il ne s'agit pas d'une nouvelle redite, mais de mettre en évidence la particularité de l'atelier d'écriture : celle d'une pratique de prise de parole qui permet le développement de l'interpellation épistémique.

En effet, FREINET, OURY sont des références qui m'ont permis de me positionner en tant qu'« artisan – pédagogue », sensible à l'autre, sensible à cette parole de jeunes exclus socialement, d'abord, de jeunes en souffrances psychiques, ensuite.

Que ce soit à l'Institut Decroly, au Centre des Etangs Noirs, à Idée 53, j'ai proposé à ces adolescents de développer un journal. Celui-ci faisait appel à l'écriture, et ouvrait un espace à l'adresse adolescente.

Ces journaux faisaient « questions ». Celles-ci portaient essentiellement, comme au CEN, ou à Idée 53 sur des questions identitaires relayées par un mal être social évident pour ces jeunes issus de l'immigration maghrébine.

Cette adresse adolescente, j'ai pu la ressentir lors des diverses expositions organisées au CEN, à Idée 53, au CThA, à l'Entreliens.

Les textes exposés interpellent le visiteur, tout comme ils m'avaient interpellés au sein de l'atelier d'écriture.

Cette adresse, au CEN, pose une série de questions particulières, auxquelles je ne pouvais répondre. Il fallait généraliser, dépasser le carcan du « quartier », de la communauté particulière. Dans un premier temps, je pointais, ce qui faisait « problème », je soulignais « l'émoi social » qui transparissait dans le texte. Je proposais de questionner ce qu'ils connaissaient, afin de pouvoir le compléter par une transmission de connaissances qui devenait tout à fait adéquate.

Ceci débouchait sur une proposition de construction d'un « chef d'œuvre (objet de connaissances).

Ainsi le jeune était invité à élaborer ce que je désignais d'abord comme un « chef d'œuvre », en référence à la pédagogie FREINET⁴³. Cette étape est qualifiée d'épistémè, de « moment » où le jeune s'approprie des connaissances, en fonction du questionnement, pour élaborer un nouveau savoir.

Manifestement, cette pratique d'atelier d'écriture diffère dans d'autres ateliers d'écriture. Elle diffère de la démarche thérapeutique classique. Je fais allusion aux ateliers d'écriture d'Elisabeth BING⁴⁴, à la pratique défendue par Jean BROUSTRA⁴⁵. Elle dépasse le simple atelier d'expression, ou l'atelier littéraire.

⁴² ROCHE, A. (1998). *L'atelier d'écriture*. PARIS. Dunod.

⁴³ HESS, R. (1975). *La pédagogie institutionnelle, aujourd'hui*. PARIS. Editions universitaires.

⁴⁴ BING, E. (1976) *Et je nageai jusqu'à la page*. PARIS. Editions des femmes. .

⁴⁵ BROUSTRA, J. (1996). *L'expression. Psychothérapie et création*. PARIS. Editions ESF.

1. Avec des jeunes « caractériels »

« Le Petit Journal » à l'Institut DECROLY.

« Le Petit Journal » a publié de nombreux textes imprimés à l'aide de la « vieille presse », résultat du travail d'écriture auprès de jeunes « caractériels » entre 1973 et 1989.

Il s'agissait, initialement, en m'inspirant de la démarche de FREINET, et de la pédagogie institutionnelle de créer un outil permettant le développement d'un dire marginalisé, interpellant le non-sens de cette société postmoderne, de laisser un témoignage d'une parole trop souvent négligée, sinon ignorée, dans le cadre de l'école⁴⁶ d'aujourd'hui.

2. Avec des jeunes en décrochage scolaire

« Le journal du CEN » au Centre des Etangs Noirs⁴⁷.

Au CEN, en 1989, l'écriture se posait comme élément important dans la problématique identitaire de jeunes issus de l'immigration. Pour certains jeunes, il y a la difficulté d'apprendre⁴⁸ ou simplement la difficulté d'être simplement là, pour d'autres, il y a la violence comme seul langage d'existence. Délinquants, peut être, mais surtout adolescents en recherche d'une identité culturelle, d'une crédibilité.

On souhaite inventer quelque chose pour qu'ils reprennent pied, dans la projection possible d'un futur. Les expériences de "galère" de certains jeunes ne sont que des modalités de la marginalité juvénile. C'est dans ce contexte que j'ai créé le journal du CEN, en 1989, qui a été édité jusqu'en 1997. Celui-ci rencontrait les exigences de l'action collective et de l'interpellation communautaire de la convention « Actions en Milieu Ouvert ».

Les premiers tirages étaient limités à une quarantaine d'exemplaires. La présentation s'inspirait des journaux scolaires. Depuis une certaine démarche originale a été trouvée. Cinq plus tard, le journal était réalisé sur ordinateur et le tirage atteignait 200 exemplaires, dont une grande partie était diffusée à l'extérieur du Centre.

Mais il m'est apparu que les textes réalisés par ces jeunes révélaient des marqueurs d'intranquillité. Dans leurs textes, ils posaient la question d'une reconnaissance culturelle, à laquelle je ne pouvais répondre.

Ainsi, le problème, nouveau à l'époque, du sida a été posé. Certains jeunes estimaient que la réponse de leur communauté n'était pas très adéquate. C'est ainsi qu'un projet de prévention sida a été lancé. Ce projet « Street Kids » impliquait une formation et la transmission de connaissances adéquates⁴⁹.

Dans d'autres textes apparaissaient la question de Palestine. La discussion a permis que se développe un projet d'aménagement d'une ambulance. Celle-ci a été livrée par les jeunes du CEN, en Palestine, au Croissant rouge palestinien.

⁴⁶ École – Apprendre : Glossaire p 105.

⁴⁷ Vingt trois numéros de Prise de Parole furent publiés, certains parfois en pleine « clandestinité », d'autres publiés dans un média ami : « Nouvelle Tribune ». Leila HOUARI, un écrivain d'origine marocaine, mit en exergue des textes du journal « Prise de Parole » dans son livre « Et de la ville je t'en parle » réalisé dans le cadre de notre atelier d'écriture. Plusieurs articles ont été publiés sur l'expérience de « Prise de Parole ».

⁴⁸ Apprendre : glossaire p 94

⁴⁹ Le projet STREET KIDS a été analysé dans : DESTRYKER, F. (1992). **"Pour un questionnement éthique dans une formation à la prévention sida"**. Licence en Politique de Formation (FOPA) - U C L.

3. Avec des jeunes en réinsertion sociale

« Bruges pas si morte que ça » à l'atelier d'écriture du Centre de formation Idée 53⁵⁰.

L'atelier créé à Idée 53 s'attache à lutter contre l'analphabétisme (en 1997). Il tient compte de l'environnement du Centre de formation et est axé sur l'apprentissage de l'écriture.

J'ai constaté les effets de l'atelier d'écriture sur les transformations identitaires de stagiaires fréquentant Idée 53. Changements permettant une meilleure prise en compte de la démarche de formation. C'est que l'écriture participe directement à un processus de transformation de soi et favorise l'accès à de nouveaux savoirs.

Ce qui est demandé dans le cadre de l'atelier d'écriture d'Idée 53, c'est écrire son expérience. Ecrire son expérience, c'est aller un peu plus loin dans la socialisation de la connaissance.

En 1999, à l'initiative d'Idée 53, une formation professionnelle de Garde-malade à domicile a été créée. J'ai été invité à développer dans ce cadre l'atelier d'écriture. Celui se développe et prend en charge chaque année une quinzaine de stagiaires. L'atelier d'écriture démarre avec une écriture identitaire. Il repère des questions liées à la formation et tente d'y répondre. Il renforce ainsi la mise en projet.

d. Au CThA : une pratique en évolution

Le CThA, a développé, en lien étroit avec l'Ecole Escale et en respectant le cadre thérapeutique et le cadre communautaire, un espace psychopédagogique. Cet espace psychopédagogique vise à permettre le surgissement des manifestations du désir de savoir, comme prémisses d'une réinsertion sociale possible.

La démarche du CThA permet de rencontrer une problématique bien réelle : les difficultés d'un certain nombre de jeunes fragilisés psychologiquement. Il s'agit donc d'un projet pilote qui répond à une situation mal identifiée par le monde de l'enseignement et pour laquelle les solutions sont actuellement pratiquement inexistantes⁵¹.

Un « atelier d'écriture » avait fonctionné initialement, mais rien n'était advenu. En effet, le travail d'écriture était confiné, et se déroulait selon le modèle d'atelier fermé ; les textes n'étaient pas communiqués, pas discutés.

En effet, au CThA, j'ai trouvé au fond d'un placard, des paquets de textes rédigés par des jeunes. Ces textes, manifestement, étaient ignorés. Ce qui n'exclut pas, bien sûr, la validité du travail thérapeutique entrepris au sein de l'Institution.

C'est dans ce contexte que je démarre l'atelier d'écriture au CThA, en en 1998.

En relançant l'atelier d'écriture, j'ai amené deux innovations :

- la publication des textes faisant en sorte que l'adresse était prise en considération,
- la lecture des textes mettant en évidence l'émergence de questions :

Au CThA, INTERMITTENCE était publié depuis 1998 à ce jour (juin 2008). Vingt six numéros collectifs ont été publiés. De plus, 34 numéros personnels ont vu le jour. Ces « INTERMITTENCE » personnels constituent souvent le terme du « travail » du jeune au CThA. A la fin du séjour au CThA, chaque jeune publie un « INTERMITTENCE ⁵² » de « sortie »

⁵⁰ IDÉES 53 : Centre de formation par le Travail pour adultes. Le recueil de textes « Bruges, pas si morte que cela », édité par Idée 53 relate cette expérience.

⁵¹ La présence d'enseignants au sein d'une structure psychiatrique n'est pas nouvelle en soi, déjà au XIXème siècle, le Dr GILLARD, psychiatre, admet dans son institution, à Gand, des instituteurs, issus de l'école des « Frères », pour pratiquer le sport avec les jeunes « patients ».

⁵² INTERMITTENCE : Recueil de textes d'adolescents publiés dans le cadre du CThA.

La production de textes, chez des jeunes à l'arrêt, met également en évidence la question identitaire. Ces divers textes, et beaucoup d'autres publiés dans *Intermittence* posent les mêmes questions, celles d'une quête identitaire, d'une recherche désespérée d'une réponse à une question existentielle fondamentale : comment suis-je devenu ce que je suis, comment puis-je le changer ? La théorisation de RICŒUR⁵³ me sert de cadre.

Les textes publiés dans INTERMITTENCE fournissent de nombreuses informations qui ne se décodent pas automatiquement⁵⁴. . Cela se déroule dans un contexte collectif, confrontant le jeune à ses pairs, lui permettant de se forger une autre parole et de mettre en mots, symbolisés par l'écriture, les changements ressentis. L'atelier révèle, suite au travail de resocialisation, le passage de la parole enfantine à la symbolisation d'une parole autre de l'adolescent en recherche.

Avec la lecture de textes, la « question en filigrane » est mise en évidence. Les jeunes écrivent et produisent des textes que je qualifie de « textes d'Intranquillité ». Ces textes se caractérisent par la présence de marqueurs de Spleen, de marqueurs d'émoi social. Quel lien pouvait être fait entre ces divers marqueurs ?

A partir des questions éparées apparues initialement, le jeune se positionne par un questionnement plus général. Il passe en quelque sorte d'une situation, où les éléments explicatifs sont dissociés, à un processus caractérisé par une reliance, un tissage de liens, lui permettant de faire sens. Cette question en filigrane offre la possibilité de développer une intervention épistémique. Le jeune est invité à construire un objet de connaissances.

Ainsi le jeune peut construire une lecture de sens sur sa présence dans le re-jeu en liaison avec son histoire. Apparaît ainsi un fil construisant l'histoire au travers de son inscription. L'écriture est toujours un rendez-vous avec soi-même, avec sa propre pensée qui, sans elle, ne cesse de fuir, d'ailleurs trop vite, d'être instable et éphémère.

e. Comme le montre l'exemple suivant.

Xavier

L'arrêt

Il arrive au CThA précédé d'une réputation sulfureuse : « chef de bande », il serait actif dans le racket, irascible, violent. Pourtant, il est à l'arrêt. Xavier vit difficilement la mort du père, et surtout le silence fait autour des circonstances du décès. Il développe des idées suicidaires. Il est parentifié par rapport à la mère, qui au début du séjour de Xavier au CThA est en pleine dépression. Il est en révolte contre l'école.

L'écriture du texte

Pourra-t-on un jour découvrir tout ce qui se cache derrière l'univers ou même derrière le «vrai» univers. Découvrir le vrai univers serait d'aller voyager dans l'espace sans penser que peut être on ne reverra plus la terre, sans penser que l'on aurait dû ne pas franchir ce pas, le pas. d'avoir voulu se lancer et découvrir l'immensité grande. Un jour, les hommes iront au-delà de l'univers mais aussi au-delà de leurs peurs ! !

⁵³ RICŒUR, P. (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*. PARIS. Editions Seuil. (Points)

⁵⁴ CORCOS, M. (2005). *L'adolescence entre les pages*. PARIS. Editions In Press.

Le texte initial nous livre une question par rapport à l'injustice.

La discussion

A partir de cette question va se concrétiser une réflexion sur les causes de l'injustice et Xavier va aborder la question de son admiration pour le RAP. Mais c'est quoi le RAP ? Un discours de révolte issu des banlieues afro-américaines. Les questions fusent et Xavier en arrive à remonter l'histoire des USA, à parcourir la problématique de l'esclavage, de la guerre de sécession.

Il réalise un diaporama qui est présenté au groupe. Son attitude change. Il positivise et parvient à aborder la question scolaire.

La mise en projet

Il y a évolution : de la question du père, de toute puissance, il en arrive à faire lien, à retrouver une vie sociale profitable. Après un essai de quelques jours, il s'oriente vers Solidarité, et depuis il a terminé une formation d'éducateur.

f. Impressions

Lorsque l'histoire appartient à un passé plus ou moins lointain, le recours à l'écriture impose d'oser dire, parfois même le terme avouer est utilisé : ne pas laisser en silence quelque chose qui a fait mal. Oser, ne plus avoir honte, enfin pouvoir partager. L'écriture ne peut rien changer à ce passé, mais par l'écriture on se le réapproprie, on l'ouvre, ce qui laisse la possibilité d'un futur différent.

Il s'agit d'une réappropriation d'un fragment de son passé, qui ne bloquera peut-être plus le présent ou le futur. On se sent libéré⁵⁵.

Raconter c'est mettre en récit, en relation plusieurs positions temporelles. L'effet bénéfique du raconter est donc, de réinscrire le sujet dans le temps. Et de retrouver un sens possible et de permettre l'interpellation de l'homme par rapport au monde.

Au niveau d'un peuple ou d'un individu, ces histoires contribuent à forger leur identité. Il n'y a pas de peuple sans histoires. Si l'écriture marque le début de l'histoire de l'humanité, elle conserve aussi indélébiles les traces des traumatismes même si elle nous permet peu à peu de vivre avec.

Ecrire, c'est certes transmettre des récits, des croyances, des noms propres, des généalogies, des rites, des obligations, des savoirs, des rapports sociaux..., mais c'est avant tout transmettre la parole elle-même. C'est faire passer d'une génération à l'autre le don de parole, l'aptitude humaine à parler, de sorte que celui à qui l'on adresse puisse à son tour s'identifier dans le temps (maintenant), dans l'espace (ici), comme soi (Je) et à partir de ces repères, convoquer dans son discours le reste du monde.

J'aborde cette question dans le chapitre suivant.

⁵⁵ COVILLE, A. (1993). *La parole adolescente*. PARIS. Editions Universitaires.

2. Surcroît par l'interpellation

a.	Le surcroît par l'interpellation	- 19 -
b.	Deux illustrations	- 20 -
c.	Une première prise en considération de ce constat.....	- 24 -

a. Le surcroît par l'interpellation

Ainsi la confrontation, au sein de l'atelier de Prise de Parole, au moment de la lecture d'un texte, à la parole de l'animateur provoque l'émergence d'une parole autre, qui positionne le jeune par rapport à un nouveau questionnement possible.

A partir de cette démarche de lecture, une nouvelle pratique est apparue. Celle de *l'interpellation épistémique*. C'est ce qui distingue l'atelier d'écriture que j'anime. Ainsi à partir de l'émergence d'une problématique identitaire, des questions sont soulevées, impliquant la nécessité d'une recherche épistémique, afin d'élaborer une réponse adéquate.

Cette interpellation fait le lien entre des activités d'expression qui visent à l'affirmation du processus identitaire de l'adolescent, et les activités de réflexion s'ouvrant au questionnement possible⁵⁶.

Cette pratique d'Atelier de Prise de Parole avec des jeunes en souffrances psychiques, à l'arrêt, débouche sur une remise en mouvement, sur une nouvelle prise de parole ouvrant la possibilité de l'élaboration d'un nouveau savoir⁵⁷ : un retour de questionnement qui semblait, chez ces adolescents, être en panne.

En effet, par l'écriture l'adolescent dépose une partie de son interrogation identitaire, de son désir d'adresse à l'autre et autorise ainsi l'interpellation à partir d'une parole qu'il apporte, qu'il énonce dans son propre texte. Le texte est ainsi traversé par cette question en filigrane qui incite à l'élaboration d'une réponse, à partir d'une nouvelle transmission de connaissances. C'est ce que je qualifie d'épistémè.

Par l'écriture, en utilisant les mots, l'adolescent peut définir un autre rapport à la réalité, pour rêver la vie, pour vouloir harmoniser le monde.

Ces jeunes formulent souvent une question existentielle importante, et révèlent ainsi une remobilisation certaine, se traduisant par une relation sociale évidente⁵⁸.

Mais surtout, les adolescents interrogent le monde et se ils demandent pourquoi il va mal. L'adolescent découvre pour la première fois la possibilité d'une mise en mots et donc d'une élaboration dont il ne disposait pas auparavant.

Dans les productions, on peut voir apparaître diverses sortes de textes dévoilant en quelque sorte l'évolution, le changement en cours.

⁵⁶ FLORENCE, J. (1997). *Art et thérapie, liaison dangereuse ?* BRUXELLES. Editions Facultés universitaires Saint Louis.

⁵⁷ Rapport au savoir : Glossaire p 105.

⁵⁸ DAMIENS – KINDERMANS. (1999). « Aider les ados à poser des mots sur leurs maux », article dans Le Soir du 13/14 .11.1999. Cet article relate l'expérience de l'atelier d'écriture du CThA.

b. Deux illustrations

J'illustre les propos précédents par des monographies cliniques. Celles-ci mettent en évidence :

- L'arrêt du jeune.
- L'écriture du texte.
- La discussion du texte.
- Une mise en projet.

1. Stéphanie

L'arrêt

Cette jeune a été admise au CThA pour un état dépressif, après une tentative de suicide par abus de médicament.

La jeune est repliée sur soi, elle dort durant la journée tandis qu'elle passe ses nuits à veiller et à écrire des textes plutôt morbides. Avant son entrée son centre la jeune n'était plus capable de fréquenter les cours et présentait un isolement social et relationnel important. Elle s'arrête d'écrire. Les parents de S sont depuis toujours complètement démunis par rapport à leur mission éducative, tandis que la jeune est toujours « passée en second » après les difficultés des autres, l'alcoolisme du père, le caractère plus rebelle de son frère aîné et la naissance tardive de son petit frère quand elle avait quinze ans.

Elle questionne la sortie de l'enfance, elle questionne la valeur morale du monde

Par après, on voit poindre des textes où la jeune s'affirme et décrit son expérience. Cette écriture reflète le processus en cours, au sein du CThA. Le renouement de liens, la mise en mots de nouvelles expériences font traces.

Il y a évolution et rupture d'avec le parler enfantin. En effet, d'une écriture à l'arrêt, à l'entrée dans l'atelier, écriture de la continuité, reproduisant les schémas rédactionnels hérités de leur parcours scolaire, on assiste à la manifestation d'une évolution, qui transparaît dans la rédaction des textes.

S n'a pas été confrontée à des limites structurantes, lui permettant de se positionner ou d'oser désirer quoi que ce soit. Elle a connu une phase de provocation, vers douze ans, au moment où son père est devenu abstinent. C'est à cette époque également que les parents se sont séparés, pendant que l'adolescente était en voyage chez sa tante au Canada. Durant sa phase de rébellion, S adoptait des comportements dangereux (elle fréquentait une jeune adolescente qui se droguait). Cette étape correspondait à la période d'absence du père. Lorsque le couple de ses parents s'est reformé, S, parentifiée, s'y est dans un premier temps opposé en déclarant que sa mère ne devait pas accepter que son père revienne.

Après cette phase de révolte et le retour de son père, S s'est progressivement replié sur soi, renonçant à tous ses rêves et ses projets, entrant dans une attitude dépressive.

L'écriture du texte

J'ai 17 ans, et j'aime écrire. Je me vois comme le temps qui s'arrête. Je me vois comme dans le rôle de la fille bien, joyeuse. Mais c'est un rôle. Il y a tellement de questions que je me pose le soir. Ma chanson préférée: «Petite conne» de Renaud. Le travail, c'est important, dur, sans respect sans argent, sans avenir. La qualité chez un ami: la confiance. Le principal obstacle à surmonter, c'est la vie.

Ce que je suis devenue :

Je suis toujours S. J'ai 17 ans. A part sortir, écrire et m'embarquer dans des situation qui ne sont pas très nettes, je ne peux pas dire que je fais des choses où la politesse est première dans cette société. Un rôle qui pourrait me convenir, la fille bien, peut être. Mais finalement est-ce un rôle ? Je suis bien.

Je me crois assez cruelle, pas cette cruauté habituelle, plutôt une cruauté que l'on ne voit pas arriver. J'ai aussi cette manie de n'avoir confiance en personne. Sans mes relations, souvent ils ont peur du mystère que je fais paraître, mais la plupart du temps, on s'approche lentement. On m'apprécie, on s'éloigne.

Le soir, les questions sont « obligatoires ». J'ai rarement les réponses, mais j'ai les questions. C'est un début.

La dernière chanson que j'ai appréciée, c'est « Comme une bougie qui s'éteint ». C'est un groupe qui n'est pas connu, mais je pense qu'il mérite d'être connu.

Depuis qu'elle est au CThA, l'évolution de la jeune est favorable mais très lente, en raison d'une importante résistance au changement.

Ce sentiment revenu par une simple parole. Un temps tellement long, un souvenir qui depuis si longtemps était enfoui dans ma mémoire. Cette peur de le regarder en face. Sans nouvelles depuis cinq ans. Un instant où je suis tombée dans le fond de ce trou noir, j'avais peur, il était revenu. Il ne m'avait pas reconnu, tant mieux... Trop tard, je ne pouvais pas partir, elle lui dit qui je suis, j'ai envie de pleurer. Il m'appelle, j'ai envie de m'évader. Je suis seule devant lui, il me raconte ces choses que j'avais perdues, tout se mélange dans ma tête, il me retient, je me laisse aller, je ne comprends rien. Je fais tomber ce verre de vin, tout le monde se retourne, ce n'est pas grave, j'ai maintenant envie de rire mais... Il a l'air de retrouver ses fautes, il ne le dit pas, je n'ai plus peur, j'ai "confiance", je reprends cette "joie". Tant d'années, tant de jours désespérés.. S

[Tentative de questionnement, de dépassement le refoulement.](#)

La discussion

Elle interroge un passé afin de le dépasser.

Durant les premiers mois, S se comportait comme une bonne élève, participant aux activités. Elle semblait très mobilisée par la vie communautaire, répétant des relations assez figées et clivées dans lesquelles elle utilisait la dynamique communautaire pour rejouer une problématique d'appartenance ou d'exclusion. Après avoir été plutôt meneur dans le groupe, la jeune s'est refermée sur soi, répétant dans l'institution la mise à l'écart qu'elle avait présentée dans sa famille. Elle passe au texte de spleen.

Etre ou ne pas être telle est la question! Mais qui suis-je ? Où suis-je? Tant de rires pour ensuite tant de larmes. A quoi bon croire, à quoi bon espérer et aimer, à quoi bon vivre alors qu'autour de vous la terre ne tourne plus. Enfin quel idiot voudrait mourir par amour, pour moi ces raisons ne sont pas valables, seulement une pure connerie. Moi, mon mal de vivre ne vient pas de là, ma déprime peut-être, mais c'est tout autre chose. Quelle honte d'être si bête, je suis gênée de ne pas voir la réalité en face. Enfin, de jour en jour, je m'enfonce et ne pense plus au lendemain qui aujourd'hui est sans fin. Maintenant, je pars dans des histoires sans amour, sans personne, seulement la solitude. Il y a des jours où tout va mal, j'ai l'impression que jamais je ne m'échapperai de ce monde, ça me fait peur! Que dire quand l'imagination ne vient pas, se laisser aller et oublier. S

Avec une autre adolescente, S a fait l'expérience d'un échange basé sur la confiance et la parole, et s'est à cette occasion, déclaré surprise d'avoir pu dépasser un conflit et créer une amitié. Dans les différents modules, S a privilégié un investissement de l'atelier d'écriture. Après six mois de travail, elle a produit de nombreux textes, et réécrit dans un enjeu transférentiel très important avec l'animateur qui offre une figure paternelle et structurante. Ces textes sont traversés également par des marqueurs de spleen qui caractérisent un certain désespoir.

Mon âme s'est envolée et ma vie s'est effacée. Je n'avais rien demandé, c'est pour ça que j'ai échoué, j'aurais pu y arriver mais on m'a sauvée. J'en ai marre de faire semblant, *je veux en finir et m'oublier, m'oublier loin de tout, loin de vous.* C'est ma seule raison. Mes idées ne peuvent

s'effacer, j'ai envie de tout laisser tomber sans avoir besoin d'aimer. Je suis assassinée dans mon monde mais vous ne le remarquez, il ne tient qu'à vous d'accepter mon mal, je suis comme ça et je crois que je ne changerai pas. Tout ça pour vous dire que vous ne pouvez m'accepter et que cette conclusion est tout pour moi. Je suis mal, je vais mal mais je respecte cette raison, je vis avec... Ces inquiétudes ne me font même pas pitié, comme je peux vous le dire, je ne sais pas aimer, Je ne sais que blesser. Je vous le dis, il vaut mieux tout arrêter, je serai mieux et vous serez soulagé. Arrêtez de penser et laissez-moi sauter de l'autre côté. S

On peut mettre en évidence que S développe des identifications multiples, et qu'elle s'identifie à l'autre qui représente l'objet idéal. Elle insiste sur une différenciation essentiellement négative renforçant ainsi son conflit identificatoire au père.

Elle s'inscrit ainsi au sein du processus de socialisation du CThA. La parole est adressée. Elle se permet une refiguration du passé, entendue comme la séquence par définition inachevée, et restant ouverte, de ses réinterprétations et des interrogations possibles.

D'un texte, que l'on qualifie d'anodin à l'arrivée, elle en arrive ainsi à poser en fin de son parcours, une question essentielle, qui va lui permettre de poursuivre son cheminement. Non seulement, elle se nomme, mais elle s'énonce, et formule une figuration de son désir.

La mise en projet

On peut donc pointer divers éléments : Cette écriture permet l'énonciation du jeune. Elle véhicule diverses négations qui permettent au jeune de se distancier et de dépasser une certaine idéalisation. L'écriture est scandée également par une figuration du désir et des marqueurs de spleen :

J'ai échoué, ma vie s'est effacée, tout laisser tomber, Je suis mal, je vais mal, Moi, mon mal de vivre ne vient pas de là, ma déprime peut-être, je m'enfoncé, Je fais mon chemin seule,

Mais ici, la confrontation débouche sur un projet routinier de retour à la maison, d'insertion dans une vie ménagère traditionnelle.

Et pourquoi pas ?

2. Jen.

En quoi le jeune est-il à l'arrêt

Elle est jumelle.

Le problème qu'elle amène, c'est la difficulté de la séparation d'avec la mère. Elle reste sous l'empire du maternel. Il y a un manque de désir. La mère a des difficultés à assumer son rôle de femme. Elle s'alcoolise énormément.

Jen. a toujours été l'enfant modèle, conforme, obéissante, mais têtue. Elle manifeste une difficulté à quitter la maison. Elle n'ose pas prendre le train. Elle a été traumatisée par un stage effectué dans le cadre de sa formation scolaire, alors qu'elle terminait sa 6^{ème} professionnelle.

Et si elle se retrouve en professionnelle, c'est suite à des mauvais traitements qu'elle aurait subis.

« J'étais évidemment à l'école, en 1ère secondaire. C'était le 26 avril 2002, c'est ce jour-là pour je ne sais quelle raison, des élèves bien plus âgés que moi, m'ont menacée de me frapper ».

Le premier texte du jeune

« Avec ma maman, je me sens en sécurité, je suis bien, même si parfois j'ai très peur pour elle.

Je dis parfois mais c'est souvent.

Ma peur s'évanouit quand on est ensemble.

On se fait des câlins, on se donne des baisers c'est à ce moment que je suis vraiment heureuse.

*Maintenant je vis dans la peur pour elle, car nous sommes séparées.
 Quand elle m'a laissée dans ce centre pour jeunes, où l'on va m'aider pour que je me sente bien,
 j'ai eu l'impression qu'elle m'abandonnait, je me suis sentie orpheline.
 Dans ce centre je me suis fait des amis, ils sont gentils et compréhensifs, mais même si je suis
 entourée de personnes formidables, je ne fais que penser.
 Penser à ma maman, que j'aime plus que tout.
 C'est pour cela que j'attends.
 J'attends le moment où elle viendra me rechercher.
 Ce fameux vendredi où on sera enfin réunie.
 Flotter sur l'eau, c'est quand nos poumons sont remplis d'air.
 Mais il y a un problème. Quand nous rejetons l'air de nos poumons en expirant, nous coulons. A
 ce moment il nous faut un coup de main pour remonter à la surface.
 Ouf, Alex qui était dans la véranda en train de lire un bouquin a remarqué qu'il se passait quelque
 chose et il est venu me sauver.
 Quand il m'a sortie de l'eau, je mourrais de froid, alors il a été me chercher un serviette pour me
 réchauffer. Dans la penderie où se trouvaient les serviettes, il y avait un œil dans un bocal.
 Alex eut tellement peur qu'il lui fallut seulement quelques secondes pour revenir auprès de moi.
 Quand je me suis réchauffée, séchée et habillée, nous eûmes tous les deux la même pensée pour le
 petit café au coin de la rue, et nous décidâmes d'y aller, pour se détendre après toutes ces
 émotions.
 Evidemment sans oublier nos gants car dehors, c'est l'hiver et il fait très froid. »
 Jen., atelier d'écriture CThA.*

Ce que montre la discussion

Son nouveau texte met en évidence son évolution.

« *Ma vie au CThA*

*Tous les matins, on me réveille, je sais déjà que je vais être obligée de bouger. Pourquoi on ne me
 laisse pas tranquille ? Si on ne m'obligeait pas à faire les activités, je serai sûrement encore dans
 mon lit. Et voilà, aujourd'hui, mardi, au péda, je dois travailler avec François, qui n'arrête pas
 de m'embêter avec sa question. » **Comment vas tu en sortir ?** ». Mais ! sortir de quoi ? Je ne
 comprends pas. Où veut-il en venir ? Je sais ! **Quand vais-je sortir de la vie avec ma maman ?***

*Et bien je compte y rester encore quelques années, pourquoi faire ? Je réponds à cette question
 en disant : « Après le CThA, il n'y a pas de miracle, certes pour moi il y a d'énormes progrès,
 mais ce n'est pas encore génial. Alors quand je rentrerai chez moi, avant de quitter le nid, il
 faudra que je trouve quelque chose à faire de ma vie. »*

*Bien sûr j'y réfléchis déjà tout doucement, mais je ne trouve pas. J'ai encore peur, mais je n'ai
 pas envie d'en parler sauf à Valérie et évidemment ma maman. Mais je ne peux pas y rester toute
 ma vie à ne rien faire, mais il faut parler pour que je puisse trouver. »*

Jen., atelier d'écriture CThA.

Alors qu'elle s'exprimait par la peur et par l'attente, attente de l'autre, dans son nouveau texte,
 elle s'identifie à l'incompréhension, au progrès réalisé et pose la question de faire quelque chose.

En demandant à Jen. pourquoi elle avait peur de bouger. Pourquoi a-t-elle peur de quitter le
 CThA ?

Deux mots sont mis en évidence dans son texte : Peur et ne plus penser.

En jouant sur la négation, j'ai mis en évidence : Peur ≠ oser
 Penser ≠ agir

Quelle évolution en cours

Elle évolue positivement. Mais le projet n'émerge pas encore. Pourtant elle se féminise
 énormément.

« Cela fait maintenant 9 mois que je suis au CThA et j'ai l'impression que c'était hier que je
 suppliais ma maman pour ne pas entrer dans ce centre.

Quand je suis rentrée, dans ma tête c'était très clair « hors de question de rester au CThA » puis petit à petit pour faire plaisir à ma maman je commençais à prendre ma place au sein du CThA pour finir par venir de mon plein gré. J'ai aussi beaucoup douté, comment un centre où l'on ne fait que des activités débiles, pourrait m'aider à me sentir mieux ?

Alors j'ai réalisé qu'il n'y avait pas que ces activités, il y avait les entretiens de famille, les permanents qui étaient toujours là quand ça n'allait pas et aussi les autres jeunes avec qui je me suis liée d'amitié. Et voilà 9 mois se sont écoulés, j'ai vu énormément de sorties, quelques unes plus difficiles que les autres et maintenant c'est mon tour de partir, de quitter cette confortable petite bulle. Je n'arrive pas à y croire, je pars, ma vie au CThA est terminée mais une toute nouvelle vie commence en même temps, et cela me réjouit.

Après 9 mois une nouvelle Jen. est née, plus forte, prête pour sa nouvelle vie qu'elle attend avec impatience. L'impatience d'aboutir à mon projet d'une formation d'esthétique ». Jen., atelier d'écriture CThA.

c. Une première prise en considération de ce constat

Je constate qu'un changement s'opère chez des jeunes qui produisent des textes publiés dans INTERMITTENCE, qu'ils passent ainsi de l'écriture vers une action, signifiant peut être, comme Rimbaud, la fin de l'agir au profit d'un écrire existentiel enfin possible.

Freud fait confiance à la parole dans la mesure où elle engage. Elle sert de fil conducteur à la recherche du questionnement au travers d'un labyrinthe qui est celui de l'histoire du sujet et de l'interpellation. Faire confiance à la parole, non pas au sens où elle dirait le psychisme, mais au sens où elle engage celui qui la prononce, qui l'écrit. La parole engage parce que c'est une parole au sens où on dit « tenir sa parole ».

C'est quoi ce questionnement

Le questionnement concerne ce qu'il en est d'un sujet assujéti à l'ordre social, c'est à dire de son mode d'insertion dans le langage. Il n'y a pas d'autre questionnement que celui qui fait parler un sujet.

De ce point de vue le questionnement est lié à la subjectivité, comme nous le rappelle Jean Cocteau, « Un beau livre, c'est celui qui sème à foison les points d'interrogation »⁵⁹.

Je constate que le jeune à l'arrêt redécouvre la faculté de se questionner par rapport au processus d'humanisation en cours. Il s'agit de la possibilité de se mettre en recherche d'une réponse satisfaisant la question du devenir. Il confronte son identitaire en question au social en devenir. Ce qui provoque un certain émoi.

Ce questionnement permet ainsi l'éveil au savoir, et suppose un rapport entre une recherche de connaissance de soi, l'ouverture à soi et l'intégration au monde, l'intégration de connaissances constituant le savoir scientifique et culturel, favorisant l'éveil au savoir et l'élaboration d'une réponse, propre expertise de son rapport au monde et favorise l'affrontement au social. Il met en évidence l'existence d'un questionnement confrontant l'ipsité⁶⁰ et l'épistémè pour élaborer un nouveau savoir.

Il s'agit d'un double mouvement : tentative de contention de l'identitaire, permettant qu'il s'énonce en tant qu'ipsité. En se confrontant au contexte sociétal, celui-ci se mue en questionnement. Celui-ci s'avère indispensable pour que la transmission puisse se transformer en savoir nouveau. Le questionnement est indispensable à l'élaboration d'un savoir sur le monde. Il

⁵⁹ Extrait de *Le rappel à l'ordre*.

⁶⁰ Ipsité : Glossaire p 105

conditionne, par le développement du questionnement, en quelque sorte l'accès aux activités scientifiques, à la création.

« Ecrire c'est pouvoir se libérer sans être jugée, sans avoir peur de s'exprimer. Ecrire dans un journal intime, c'est pouvoir entretenir son propre jardin secret, se cacher de l'autre, se cacher sans prendre le risque de blesser quelqu'un. L'écriture a pu me permettre d'évacuer, de mettre de côté un peu de mal qui montait en moi, dire non en silence, me plaindre, raconter de bons souvenirs que je n'avais jamais pu exprimer pour ne pas faire de la peine à d'autres personnes ».

Nat., Atelier d'écriture CThA.

Le questionnement est toujours une rupture, novatrice dans une situation donnée où l'aspect subjectif est important. Une fois que le questionnement est en cours, la parole, elle, peut devenir patrimoine du savoir de l'humanité. Elle devient vraie.

Les effets de cette écriture

C'est ce que produit l'écriture. La parole peut transmettre un savoir de l'expérience⁶¹. Par contre, l'écrit transmet, ce qui dans ce savoir, touche au réel, et qui devient vrai, qui peut être démontré, transmissible et en quelque sorte toujours déjà là, même s'il est relatif et toujours à compléter.

Cette écriture adolescente intervient comme un soutien précieux, comme suppléance à l'intérieur du projet identitaire. Il s'agit d'une tentative de maîtriser non seulement l'image de soi, mais aussi les effets produits sur les autres, et permet de renouer le lien social.

« Enfin, l'écriture peut nous apporter beaucoup de biens et de satisfactions en ouvrant et en tenant à jour un cahier personnel. En parler est une bonne solution car des personnes peuvent nous conseiller et nous aider. Ecrire est un bon moyen pour faire sortir et exprimer ce que l'on ressent. Ce sont des moments durs où il ne faut pas paniquer. En parler est une bonne solution car des personnes peuvent nous conseiller et nous aider. Ecrire est un bon moyen pour faire sortir et exprimer ce que l'on ressent. Ne pas être entraîné par des mouvements de colère et se maîtriser dans des moments plus délicats ».

MA., Atelier d'écriture CThA.

L'écriture est ainsi révélateur d'un état de déséquilibre momentané, et peut œuvrer à une reconstruction identitaire⁶². Si l'adolescent écrit, c'est parce qu'il n'y a pas d'autre recours. Il n'y a personne à qui parler, personne pour entendre à ce moment précis ce qui se forme en soi, imprécis, vague, mais urgent et nécessaire à communiquer. Intervalle entre parole et écrit, intervalle entre tradition orale et tradition écrite. Ligne du temps où se situe l'acte originel, ses falsifications, déformations, initiales, mythiques. Apparaît ainsi un fil construisant l'histoire au travers de son inscription, grâce l'interpellation.

⁶¹ de la MONNERAYE, Y. (1999). *La parole rééducatrice*. PARIS. Editions Dunod.

⁶² ARNOUX, DJ. (2001). *La dépression à l'adolescence*. PARIS. Editions In Press (Adolescence et Psychanalyse).

III. ADOLESCENCE ET ÉCRITURE

A l'adolescence, les changements pubertaires mettent à mal le schéma existentiel hérité de l'enfance. Celui-ci devient relativement obsolète.

L'adolescence entend l'éclosion des questions identitaires liées aux changements auxquels le jeune est confronté.

En adressant ces questions, l'adolescent les confronte aux changements en cours, il fait part de ses craintes, de ses peurs, de ses attentes. Il cherche une réponse.

L'adolescent adresse ses questions en fonction des connaissances transmises, afin d'élaborer sa réponse nouvelle au travers de son questionnement existentiel : l'épistémè,

Le questionnement s'élabore par la généralisation des questions, par la capacité d'exprimer le mouvement d'une synchronie nouvelle, de dépasser l'égocentrage liée à l'enfance pour placer sa propre biographie dans un contexte historique approprié.

L'écriture adolescente met en évidence les questions identitaires que le jeune adresse. Celle-ci prend ainsi consistance et favorise la confrontation et l'élaboration de sa propre réponse existentielle au travers du questionnement épistémique. La mise en mouvement de sa réponse signifie souvent le terme du processus d'écriture à l'adolescence.

3. Passage adolescent

p 27

4. Ipséité et épistémè

p 30

5. Le questionnement

p 34

3. Passage adolescent

- a. De la perte au deuil à faire - 27 -
 b. Du deuil au questionnement de l'éveil - 28 -

a. De la perte au deuil à faire

Comme Annie BIRRAUX⁶³, (1994) le rappelle « l'adolescence est une phase de bouleversements aussi bien psychiques que morpho-physiologiques. Le repérable, l'objectivable des changements corporels sous-tend et est sous-tendu de transformations internes psychique notables ». A l'adolescence, les deux images, l'image du corps et l'image spéculaire vont être bousculées. L'image du corps peut donner lieu à des images extrêmement morcelées du corps propre.

L'adolescence constitue un véritable bouleversement des représentations corporelles.

Le corps se transforme, des désirs s'y logent, la sexualité fait irruption. Le monde des adultes est peu à peu découvert pour ce qu'il est : plein de mesquineries, de déconvenues et aussi de mensonges, de violences et d'incertitudes. L'adolescent alors, après avoir cru, comme enfant, que les adultes savaient, avaient les réponses, découvre avec stupeur qu'on lui fait injonction de vivre dans un monde où rien n'est acquis. Quel émoi !

Ces changements amènent le jeune à une situation où il doit faire rupture avec le schéma de vie enfantin : il s'agit là de la « crise » adolescente qui implique de faire le deuil de l'enfance. Ce passage au bout du compte, lieu d'émergence d'un sujet, responsable de ses choix, ne peut s'avérer qu'étrange et énigmatique. Ce mouvement est générateur d'anxiété, car le jeune ne peut pas mettre en sens ce qui se passe en lui. Et le sens de ce qui se passe à l'extérieur est encore plus obscur.

LA PERTE

Le temps de la puberté engendre aussi un bouleversement des repères de pensée et de connaissances du monde. L'enfant a édifié ces repères, ces convictions dans une communauté d'enfants, mais progressivement, avec la confrontation au sens de la réalité adulte, ces convictions s'effondrent. Période de grande transformation, l'adolescence voit la sexualité occuper une place centrale.

A l'enfance, le schéma existentiel, qui sert de base à l'élaboration du savoir, se construit à partir d'une transmission éducative, où les connaissances sont prescrites. Il répond à la pulsion épistémophilique. Mais à l'enfance, celle-ci est contrôlée. L'école se charge d'une partie de la transmission sous forme d'instruction. Les connaissances sont instrumentalisées. A l'adolescence ce processus se modifie.

LE DEUIL

Alors que l'adolescent doit assumer le deuil de son corps d'enfant, le deuil de ses amitiés d'enfance et le deuil de ses images parentales, sa souffrance est également aux prises avec la gestion d'une triple mutation : la métamorphose de son être, l'affirmation de sa singularité, la conquête de son autonomie, l'acceptation de l'altérité.

⁶³ BIRRAUX, A. (1994). *L'adolescent face à son corps*. PARIS. Editions Bayard.

L'adolescent fait le deuil nécessaire des « objets » perdus, des signifiants perdus, de ce qui ne sera jamais comme avant, de ce qui ne sera jamais plus possible.

b. Du deuil au questionnement de l'éveil

Comment réagir à cette perte et au deuil à faire ?

Des questions apparaissent par rapport à son identité et à l'angoisse que procure la perte et tous ces changements. En quelque sorte, il se pose, pour l'adolescent, la question du « Qui suis-je ». Cette question fait surgir l'ipséité, moment où le jeune tente d'y répondre. Il s'agit d'un processus de symbolisation qui se développe à partir de la mutation psychique.

L'adolescence est l'âge où pour devenir sujet, le jeune questionne le symbolique de la transmission de connaissances, le réel de la loi, l'imaginaire du lien afin de pouvoir passer à l'action, et s'assumer comme acteur social. Dans ce temps de passage, l'adolescent devrait pouvoir quitter progressivement le « penser avec les mots et les idées reçues ». Il doit dépasser la description, pour s'ouvrir à la possibilité de « penser par lui-même », et souscrire à sa propre parole, puis entrer en « dialogue » c'est pour cela qu'il s'adresse.

Importance de l'adresse

Il s'agit là d'un mouvement qui implique une certaine conscience de soi et des relations au monde, posant non seulement la question fondamentale de la survie immédiate dans une nature hostile, amenant par la force des choses des réponses « techniques » permettant la survie, mais également celle de l'immortalité. S'il faut se battre pour survivre, pourquoi la mort ? Pourquoi cette involution, pourquoi le dépérissement de nos cellules, cette décadence, en quelque sorte, de l'humanité ? Il s'agit, pour l'adolescent, de la tentative de s'approprier la compréhension du monde, de dépasser le particularisme, et de prendre distance par rapport aux explications transmises durant l'enfance. L'adolescent pose ainsi, de diverses façons, le désir de comprendre, de dépasser le schéma enfantin. L'adresse peut être directe, agressive, ou au contraire passive. Mais souvent, elle est détournée et passe par l'écriture.

Comment répondre ?

Il s'agit de répondre concrètement aux questions soulevées par les changements. L'ipséité réagit à l'angoisse provoquée par les transformations du corps, et les implications identitaires. Cette angoisse résulte également des changements intervenus dans la socialisation. Avec l'ipséité, le « qui suis-je ? » se conjugue avec le « que faire ? » et ouvre la possibilité d'un devenir pour l'acteur social.

C'est la fonction de l'épistémè de collecter les connaissances et d'assumer leur transmission en permettant l'élaboration de réponses. L'Épistémè⁶⁴ est convoquée pour fournir une réponse représentative adéquate du contexte humain, en fonction de la problématique de l'adolescent. Celle-ci correspond à la transmission d'une connaissance appropriée sur le monde.

Les questions sont généralisées et ouvrent au questionnement. La conjonction entre les questions d'ipséité et l'épistémè favorise le questionnement.

Celui-ci ouvre à l'élaboration d'un nouveau savoir existentiel.

L'adolescence serait peut-être bien le « je pense, donc je suis » : l'âge de la vie où l'on a ce sentiment fascinant et pourtant illusoire de devenir quelqu'un". Ne pourrait-on pas renverser

⁶⁴ Épistémè : Glossaire p 105

cette proposition, comme le suggère JACOTOT⁶⁵ ? « DESCARTES disait : « Je pense donc je suis ». Et cette belle pensée de ce grand philosophe est un des principes de l'enseignement universel. Nous retournons sa pensée et nous disons : *je suis homme et donc je pense* ».

Pour P VAN MEERBEECK⁶⁶, "*l'adolescence : c'est quand on ouvre un cahier vierge, qu'on l'appelle "journal", et qu'on y écrit : "je m'appelle Untel et voilà ce qui m'est arrivé aujourd'hui"*".

Cette adresse implique l'ouverture du questionnement.

Le questionnement interfère dans le **rapport au savoir**. Il s'agit de l'assimilation du rapport de l'individu singulier, aux connaissances permettant l'altérité, de se situer par rapport à la pluralité. Ce processus implique une confrontation entre la question identitaire qui est posée et l'élaboration d'un nouveau savoir en fonction d'une recherche de connaissances, l'épistémè.

J'aborde cette question dans le chapitre suivant.

⁶⁵ JACOTOT, J.. *Sommaire des Leçons publiques de M. JACOTOT sur les principes de l'Enseignement universel*. Bruxelles 1822. In RANCIÈRE, J. (2004). *Le maître ignorant*. PARIS. Editions 10/18.

⁶⁶ VAN MEERBEECK, P. (1990). *Les années folles de l'adolescence*. BRUXELLES. Editions De Boeck-Wesmael,

4. Ipséité et épistémè

- a. L'identitaire - 30 -
 b. L'épistémè - 31 -

a. L'identitaire

L'adolescent est en devenir, en recherche pour compenser le manque, l'incomplétude produite par un monde de pénurie. Cette recherche de complétude pousse à la rencontre de l'autre, qui implique le fait social d'un rapport transcendé par le lien éducatif favorisant ou non, la relation sociale, favorisant ou non, le développement de relations grégaires ou solidaires pour asseoir les rapports sociaux de production.

Les mutations/pubertaires, les progrès de l'intelligence formelle, la «mondialisation des intérêts» provoquent à l'adolescence une véritable mutation des systèmes d'orientation et de valeurs qui peut se traduire par une crise d'identité. L'adolescent se pose la question de connaître son identité.

RICŒUR⁶⁷ nous rappelle dans un premier temps le concept d'identité.

L'identité, c'est donc ce qui le rend semblable à lui-même et différent des autres; c'est ce par quoi il se sent exister aussi bien en ses personnages (propriétés, fonctions et rôles sociaux) qu'en ses actes de personne (significations, valeurs, orientations). L'identité, c'est ce par quoi il se définit et se connaît, ce par quoi il se sent accepté et reconnu comme tel par autrui.

Il se constitue alors ce que RICŒUR⁶⁸ appelle une « identité narrative ». Le récit, selon RICŒUR, est constitutif d'une identité narrative. Les analyses de RICŒUR⁶⁹, dans *Temps et récit*, nous présentent la constitution de l'identité comme opération narrative. L'individu s'identifie à ce qu'il raconte de lui-même et à ce que les autres racontent de lui. Il se trouve impliqué dans des histoires. Il apparaît qu'il s'agit souvent de textes narratifs, où le jeune s'engage résolument dans son récit. Le récit intervient comme mode de transmission de l'expérience. L'écriture est toujours un rendez-vous avec soi-même, avec sa propre pensée qui, sans elle, ne cesse de fuir, d'ailleurs trop vite, d'être instable et éphémère.

RICŒUR insiste sur l'apparition d'une question identitaire qu'il désigne sous le nom d'ipséité. «Qui suis-je? », comment répondre à cette question, question qui trouve son intensité dramatique. Pour l'adolescent, l'identité se maintient dans le temps et même contre le temps. L'existence est plus un «qui suis-je?» de l'ipséité qu'un «que suis-je» propre à la «mêmeté», qui laisse entrevoir les changements au niveau du corporel.

Pour RICŒUR⁷⁰, répondre à la question « qui ? », c'est raconter son histoire. Histoire qui dit le qui de l'action. Il s'agit là d'une action fondamentale qui s'inscrit par l'écriture, On peut lire l'action humaine comme un texte. Elle est extériorisée comme la fixation d'une écriture. L'action laisse une trace, une marque et peut devenir archive et document. L'action peut être réinscrite dans de nouveaux contextes adressés à de nouveaux lecteurs possibles. Le texte permet de favoriser la

⁶⁷ RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. PARIS. Editions Seuil. (Points). (1).

⁶⁸ RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. PARIS. Editions Seuil. (Points)

⁶⁹ RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. PARIS. Editions Seuil. (Points). (1).

⁷⁰ RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. PARIS. Editions Seuil. (Points). (1)

production de discours et ses effets informatifs et modificateurs. Parler, communiquer est plus qu'informer. Dans le discours, un sujet fournit à quelqu'un d'autre sa représentation et sa position à l'égard de faits. Le discours comporte une dimension référentielle (que dit le sujet des faits ?), une dimension illocutoire (quel acte accomplit-il ?).

"Je" s'assume et se place. "Je" se construit en même temps que le "je" d'une identité personnelle. Cette vie faite d'histoires devient quelque chose qui appartient au jeune et dont il est cependant déjà séparé.

Il importe donc pour l'adolescent de pouvoir laisser trace de son identité.

L'adolescent écrit pour s'affranchir de l'imgo enfantin, pour s'aventurer hors de la sphère personnelle dans un espace imaginaire. Le langage en tant que système conventionnel de communication est alors mis à l'épreuve. Pourtant, le jeune n'a que faire de la véracité des faits, il peut parfaitement se nourrir d'imaginaire, de romans, d'histoires qui finissent bien, de contes étranges.

L'écriture est projection, passage du privé au public, elle ritualise une crise, un parcours initiatique à travers le labyrinthe des mots jusqu'au détachement, jusqu'au départ⁷¹.

b. L'épistémè

Mais un autre élément intervient : le questionnement.

Ceci suppose aussi la faculté de questionner ce temps, cet espace pour situer l'identité du (Je) et sa place dans le monde.

L'adolescent se confronte à l'opinion de l'adulte : s'opposer, dire le contraire, ne pas être d'accord avec les idées émises par les adultes est parfois avant tout une façon d'être, témoignant un désir de s'affirmer et de se différencier. Dans les deux cas, on retrouve le désir de se démarquer des adultes en parlant « façon ado », en se questionnant.

« Qui suis-je ? » demande André BRETON à la première ligne de *Nadja*.

S'agit-il vraiment de décliner une identité ? En posant la question « Qui suis-je », BRETON dans *Nadja* ne fournit pas de réponse naturaliste, mais ouvre une autre voie.

Souvent dans les textes, à la question du « Qui suis-je ? » aucune réponse ne se livre, mais c'est bien une autre interrogation plus pathétique encore qui se substitue à la première, à savoir « Qui vive ? Est-ce moi ? Est-ce moi-même ? ».

C'est ainsi le désir qui rappelle au réel, que les textes s'adressent, tournés vers la seconde personne du singulier dont dépend leur condition même d'existence : l'autre.

A la question du « Qui suis-je ? » surgit l'adresse à ce « toi ».

1. L'adolescent est en recherche.

L'adolescent questionne, se questionne par rapport à son devenir. . Il s'agit d'une quête de savoir, par rapport à ce qui va advenir.

⁷¹ GILBERT, M. (2001). L'identité narrative. (Une reprise à partir de Freud de la pensée de Paul Ricœur). GENÈVE. Editions Labor et Fides.

Cette recherche se caractérise par la recherche de la conscience de soi : le devenir du sujet, l'ouverture à l'autre, au monde. Et cela en fonction du travail de transmission.

Tout cela se heurte au réel, à l'impossible à dire. Toute connaissance est fondée sur le désir, sur quelque chose qui ne peut être saisi comme pur processus cognitif. Pouvoir apprendre signifie pouvoir conquérir progressivement son rapport aux autres, son rapport au questionnement, son rapport à la pensée, s'ouvrir en quelque sorte à l'interrogation épistémologique et nous suivons ici LARROSA⁷², ce n'est pas la certitude des réponses, mais bien l'inquiétude des questions, ce n'est pas le repos final, fruit du résultat, mais le mouvement incessant de l'aspiration et de la quête.

2. Conscience de soi

Il s'agit là d'un mouvement qui implique une certaine conscience de soi et des relations au monde, posant non seulement la question fondamentale de la survie immédiate dans une nature hostile, amenant par la force des choses des réponses « techniques » permettant la survie, mais également celle de l'immortalité. S'il faut se battre pour survivre, pourquoi la mort ? Pourquoi cette involution, pourquoi le dépérissement de nos cellules, cette décadence, en quelque sorte, de notre humanité ?

Est mis ainsi en évidence la soi-disant dualité première de la personne humaine : la nature du lien entre l'existence éphémère du corps et le principe même de la vie, dans l'univers. La nouvelle conscience de la mort provoque une nouvelle conscience des contraintes et du temps. Le signe de notre humanité, la première inscription, est la première tombe intentionnelle, qu'il a fallu produire.

Cette question est fondamentale et pose à partir de la quête insensée d'immortalité à laquelle il est confronté et de la recherche de la survie matérielle lui permettant d'affronter le monde hostile qu'il découvre, la possibilité d'y répondre par l'élaboration concrète d'outils de survie. Ceci s'avère être le moteur qui pousse l'adolescent dans une recherche de savoir, de connaissances génériques : malgré la mort certaine, la question qui surgit reste : « comment survivre ».

Quête qui se trouve à la base de la démarche scientifique, explication possible du monde. Il se positionne par rapport à un désir de savoir.

Ceci nous amène à interroger ce concept et à le distinguer de l'épistémè défini par FOUCAULT.

3. L'épistémè, d'après Foucault

FOUCAULT⁷³ défend la thèse sociologique que les conditions du discours changent au cours du temps, selon des césures parfois relatives, parfois brutales, de la conception du monde (qu'il appelle « épistémè », d'un terme étymologiquement proche de celui d'épistémologie) d'une période à l'autre (concept qu'il distingue du grec « épistème », traduit habituellement par « science »). Dans « Les mots et les choses », il analyse les sciences du langage (la grammaire générale qui se transforme en linguistique), de la vie (l'histoire naturelle qui se transforme en biologie), et des richesses (mutation de l'épistémè qui donne naissance à l'économie moderne). : *l'épistémè* serait un réseau, un ensemble de dispositions des productions de la culture qui constituent, par rapport à cette culture, un savoir qu'il s'agit de révéler et qui se situerait en-deçà des sciences et des philosophies.

Il distingue alors trois grandes articulations dans la pensée occidentale : la Renaissance (âge de la similitude et de la ressemblance), l'âge classique (l'apparition de la représentation, l'ordre selon

⁷² LARROSA, J. (1999). *Savoir et éducation*. In Education et Philosophie. PARIS. Editions ESF.

⁷³ FOUCAULT, M. (1990). *Les mots et les choses*. PARIS. Editions Gallimard (Tel).

les identités et les différences) et l'époque moderne (limite de la représentation, apparition d'un doublet empirico-transcendantal nommé "homme", dans une analytique de la finitude). Se situant entre l'âge classique et la modernité, FOUCAULT va analyser comment on est passé du langage (dans une grammaire générale), du travail, de la vie (comme êtres vivants) à un homme-parlant (comme objet de la philologie) à un homme-travaillant (comme objet de l'économie), et enfin un homme-vivant (comme objet de la biologie).

L'identification de *l'épistémè* d'une époque n'est pas une catégorisation historique et progressive des objets d'un savoir d'une période donnée, mais la mise en perspective archéologique (et critique) de l'écart même que l'on pourrait assigner entre nos propres cadres de pensée, pris eux-mêmes dans un réseau imperceptible de contraintes lié à *l'épistémè* à laquelle nous appartenons, avec une *épistémè* antérieure (en l'occurrence ici *l'épistémè* classique) où il est impossible de nous reconnaître tant la disposition générale des savoirs a subi de « discontinuités énigmatiques⁷⁴ » que FOUCAULT n'a pas la prétention d'expliquer, mais qu'il qualifie comme « mutation », « événement radical », « décalage infime mais essentiel⁷⁵ ». Dans *l'épistémè* classique, FOUCAULT nous rappelle que l'homme n'existe pas : « il n'a ni puissance de vie, ni fécondité du travail, ni épaisseur historique du langage. C'est une toute récente créature que la démiurgie du savoir a fabriqué de ses mains, depuis deux cents ans⁷⁶ ». On parlait certes de l'homme à l'âge classique, mais « il n'y a pas de conscience épistémologique de l'homme ».

4. *Ce qui marque l'épistémè, c'est la quête de connaissances*

L'adolescent est confronté à la nécessité de développer des capacités pour survivre et affronter le réel. A savoir que pour l'homme, le passage de l'enfant à l'âge adulte implique un éveil à la conscience de l'histoire humaine. La recherche du savoir est une réponse historique à la question générique posée par l'homme quant à son devenir, quant à sa survie possible dans une nature hostile : questions posées par rapport à la mort, à l'avenir, ... Questions qui resurgissent aujourd'hui dans l'interrogation adolescente.

La quête de connaissances est issue d'un élan vital, naturel et inhérent à l'homme. Cette pulsion, si largement partagée, est aussi le signe de ce qu'il y a de singulier en l'homme : chercher à connaître au-delà des connaissances élémentaires indispensables à sa survie et de ce qui semble strictement nécessaire : il s'agit d'une démarche générique de sens, de la possibilité d'élaborer un savoir.

Ce qui compte dans le jeu de cette recherche, ce n'est pas le repos final, fruit du résultat, mais le mouvement incessant de l'aspiration et de la quête⁷⁷.

Et ceci pour permettre au jeune d'apprendre à penser, à se penser, en déployant un regard critique et intéressé sur le monde qui l'entoure. Il peut y inclure ses questions existentielles mais en ayant le recul de l'ouverture à ce que d'autres ont pensé ou exprimé sur ces sujets. Cet accès à la réflexion aboutit alors à l'exercice par le sujet d'une certaine liberté et l'amène à se situer, à choisir et à élaborer un projet de vie.

Cette recherche de connaissances porte sur les diverses questions qui surgissent de l'obsolescence du schéma existentiel.

⁷⁴ FOUCAULT, M. (1990). *Les mots et les choses*. PARIS. Editions Gallimard (Tel). (p 229)

⁷⁵ FOUCAULT, M. (1990). *Les mots et les choses*. PARIS. Editions Gallimard (Tel). (p.251)

⁷⁶ FOUCAULT, M. (1990). *Les mots et les choses*. PARIS. Editions Gallimard (Tel). (p 319)

⁷⁷ CIFALI, M. - IMBERT, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. PARIS. Editions PUF.

5. Le questionnement

- a. Comment s'opère le processus de questionnement ?..... - 34 -
- b. La nécessité du questionnement - 35 -
- c. Le questionnement pour la formation du sujet - 36 -
- d. Comment, dans ce temps de passage, se forme le sujet ?..... - 37 -

a. Comment s'opère le processus de questionnement ?

Il s'agit de pouvoir questionner. Il s'agit du questionnement par rapport à l'acte d'apprendre interpellant le savoir, du questionnement par rapport à l'acte d'interroger, malgré le pouvoir d'une réponse déterminée, oblitération de la recherche au bénéfice du résultat, l'abandon du désir au bénéfice de la possession.

Comment comprendre pourquoi il a été interdit à Adam et Eve de rechercher le savoir.

Pourquoi DIEU ne voulait garder Adam et Eve au paradis qu'à condition qu'ils restent ignorants, et pourquoi il les a punis de leur désobéissance en leur infligeant de dures souffrances.

Peut-on aspirer à un paradis qui fait de l'obéissance et de l'ignorance la condition de la félicité.

Faut-il donc fuir le savoir auquel nous pouvons accéder (comme l'arbre de la connaissance d'Adam et Eve).

Dans le texte fondamental de la Genèse, le pouvoir de la parole créatrice de l'homme (Ge. II, 19-20) et la connaissance de la mort sont donnés à deux versets d'intervalle (Ge. II,17) : « tu ne mangeras pas de l'arbre de la connaissance du bien et du mal, car le jour où tu en mangeras tu mourras » et « ..Il (l'Eternel Dieu) les fit venir vers l'homme (les animaux) afin que tout être vivant portât le nom que lui donnerait l'homme » (Ge. II, 19).

Pourquoi cette interdiction de savoir, et quel est le prix à payer pour surmonter cette interdiction.

Pourquoi dieu a-t-il planté l'arbre de la connaissance du bien et du mal au beau milieu du jardin d'Eden s'il ne voulait pas que les êtres humains qu'il avait créés mangent de ses fruits ?

Mais pour revenir à Eve, n'a-t-elle pas refusé le commandement "Tu ne sauras point", en voulant comprendre en profondeur la différence entre le bien et le mal, et a voulu assumer l'entière responsabilité de son acte.

La pomme interdite symbolise non seulement la connaissance abstraite du Bien et du Mal, mais aussi et surtout la connaissance des origines de notre propre vie, qui nous fait comprendre concrètement la naissance du Mal. La pomme interdite symbolise non seulement le commandement venu de l'extérieur, mais aussi le commandement intérieur de la gestion des énergies du jeune organisme. Un petit enfant ne pourrait pas survivre à la vérité : pour des raisons purement biologiques, il est contraint de la refouler.

Nous avons non seulement le droit, mais l'impératif devoir de connaître ce qui est bien et mal pour pouvoir assumer la responsabilité de notre vie et de celle de nos enfants.

On connaît la suite de l'histoire. L'homme et la femme de l'origine ayant goûté à la jouissance, ce qui les ferait non manquants, sont exclus des verts paradis d'Eden. Ce mythe biblique fonde l'être parlant comme exclu. Nous sommes tous des exclus ! L'être humain est dès lors un animal dénaturé, chassé d'une relation instinctive à la nature, condamné dans son rapport au monde et aux autres à en passer par la médiation du langage. L'homme, sorti de l'humus est exilé de l'origine.

b. La nécessité du questionnement

Comme je l'ai montré, pour l'adolescent, il existe la nécessité, à partir de l'adresse qu'il formule, de s'inscrire dans une histoire collective et sociale et lui demande de s'égoocentrer quelque peu, et cela à partir de sa question identitaire. Ce qui est posé relève de la connaissance de soi, de la connaissance de l'autre, du lien entre identité et altérité. Grâce à ce processus, l'adolescent va pouvoir tracer l'histoire, prendre distance en quelque sorte, avec les questions identitaires posées, en les confrontant aux réponses épistémiques dont il dispose, et chercher d'autres réponses. Le questionnement devient possible.

Le questionnement fait lien entre la question d'ipséité et la question d'épistémè.

Tous les aspects du schéma existentiel sont interpellés par le jeune. Celui-ci cherche et se confronte aux réponses sociétales afin d'élaborer la sienne.

Je fais apparaître *le rapport* entre l'ipséité (I) et l'épistémè (E) : (I) / (E).

Il s'agit de pouvoir questionner.

Historiquement, ce questionnement cherche une réponse sociétale dans la transmission de connaissances qui s'opère entre les générations au moment du passage de l'enfance à l'âge adulte qui avec le développement du capitalisme est devenu le passage « adolescent », **alors qu'une** réponse culturelle est élaborée permettant à chaque civilisation de s'inscrire dans le temps et dans l'espace.

Ainsi, socialement, il est indispensable que se fasse un travail de transmission des valeurs culturelles, lors du passage à l'âge adulte, et cela en fonction de l'être social, afin d'assumer la survie de la société, faisant que chaque individu puisse trouver place dans la vie collective et sociale.

Cette réponse a évolué, en s'adaptant aux besoins sociétaux et politiques et religieux, en mettant en avant un pôle du tissage existentiel au détriment d'autres. Des formulations différentes surgissent, en fonction de la constitution du sujet.

Comme le désir de l'éveil à l'adolescence signifie l'effort accompli par le jeune pour s'affirmer en tant que sujet, cet effort signifie la tentative de trouver une réponse aux questions génériques.

Cornélius Castoriadis⁷⁸, en 1965, fait remarquer :

« Il y a eu dans toutes les sociétés, et dans toutes les périodes historiques, une question concernant la place de l'être humain dans le monde et le sens de la vie en société et de la vie en général. Chaque période de l'histoire a essayé de donner une réponse à ces questions. Il ne s'agit pas de savoir si ces réponses étaient justes ou non ; le simple fait qu'il y avait une réponse créait une cohésion pour les gens vivant pendant ces périodes, donnait une finalité à leurs actes et une signification à leur vie. Aujourd'hui, il n'y a guère de réponse. Nous savons que les valeurs religieuses n'existent plus, qu'elles sont pratiquement dissoutes. Ce que l'on appelait les valeurs morales (pour autant qu'elles puissent être distinguées des valeurs religieuses), sont pratiquement dissoutes. Est-ce qu'il subsiste vraiment des normes morales acceptées dans la société aujourd'hui ? Au niveau officiel, des pouvoirs existants, de la presse, etc., il existe une hypocrisie officielle qui se reconnaît elle-même, presque explicitement, comme simple hypocrisie et ne prend pas au sérieux ses propres normes. Et, dans la société en général, prévaut un cynisme extrêmement répandu, constamment nourri par les exemples offerts par la vie sociale (scandales, etc.). L'idée générale est que vous pouvez faire n'importe quoi et que rien n'est « mal », pourvu que vous puissiez vous en sortir, pourvu que vous ne soyez pas pris. »

⁷⁸ CASTORIADIS C. (1979). *Capitalisme moderne et révolution*. In "Le mouvement révolutionnaire sous le capitalisme moderne". (Textes de Socialisme ou Barbarie). PARIS. Editions UGE 10 / 18.

L'homme est un être soumis à des forces irrationnelles qui contrecarrent et entravent le développement de son existence. Les irrationalités du monde social extérieur, du capitalisme, sont à l'image des irrationalités internes de la vie psychologique, et ces deux états, un homme irrationnel dans une société irrationnelle, sont liés ensemble d'une façon inextricable.

Le questionnement interroge cette réalité quant aux réponses socio-économiques données par rapport aux possibilités de survie. Il ne s'agit donc nullement d'un retour vers le passé, mais d'une ouverture vers la nécessité de construire un présent et un avenir adéquats.

Il s'agit du processus qui, grâce à la transmission, permet au sujet d'adhérer au discours social, de devenir en tant qu'acteur social.

c. Le questionnement pour la formation du sujet

L'homme est traversé par la question, par ce qui le questionne, par ce qui le met en question. Kostas Axelos⁷⁹ nous rappelle qu'il faut questionner le monde. Les adolescents se questionnent aussi :

« Des questions étranges me traversent la tête quand je suis seul... Pourquoi la Nature s'est-elle suicidée en créant l'Homme ? Comment peut-on vivre sans entendre les millions de voix qui agonisent partout dans le monde, et sa propre voix, sa propre souffrance ? Quand ce monde finira-t-il ? Quand les psychopathes seront-ils tous en prison ? Quand les horreurs cesseront-elles, quand les gens ouvriront-ils leur âme et verront-ils que la vie n'est qu'un mirage ? Que puis-je faire, que puis-je dire, et surtout combien de temps vais-je encore tenir à jouer cette comédie de la vie avec les autres ? »

El., Atelier d'écriture de l'Entreliens

C'est la capacité d'investir la question et non de la réponse que viendra l'issue sublimatoire permettant de continuer à investir et à éprouver du plaisir. Il faut que le déplacement s'opère de la souffrance, du désarroi devant l'abstraction du sens (expérience adolescente) jusqu'au plaisir de créer des signifiants qui ne renvoient pas à un signifié réel, mais s'intègrent dans un système qui met en communication des sujets acceptant les mêmes règles du jeu.

Pour l'adolescent, la question du devenir de l'homme se pose. Devenir par rapport à la mort, à Dieu, au social quotidien, à la souffrance, à l'amour. Ce devenir implique l'élaboration d'un nouveau savoir existentiel. La recherche du savoir est liée à une démarche fondamentale de l'homme, celle d'un désir d'éveil, de conscience permettant de se positionner en tant que sujet capable de se libérer des contraintes de la nature.

Selon Agnès HELLER⁸⁰, le problème de l'adolescent, c'est de trouver une solution aux contradictions de son existence. Il lui faut découvrir une forme d'union spécifiquement humaine et socialisée qui ne l'empêche pas d'être, en même temps, pleinement individualisé.

L'adolescent ne se sent relativement équilibré et heureux que s'il peut exprimer ce qui constitue son originalité - donc sa séparation - tout en étant relié affectivement à ses semblables, à savoir assumer l'altérité. La réalisation de cette séparation-union est difficile et elle est toujours menacée.

1. ⁷⁹ AXELOS, K. (2001). *Ce questionnement*. PARIS. Editions de Minuit. C365

2. ⁸⁰ HELLER, A. (1979). *Pour une philosophie radicale*. PARIS. Editions Le Sycomore. C285

Le problème majeur qu'il doit résoudre est celui de cette première dichotomie existentielle : il ne peut, sans troubles graves, se sentir entièrement séparé du monde, mais il ne peut pas davantage retourner au stade préhumain de fusion, d'indivision avec la nature.

Pour que l'homme puisse advenir, il est confronté à la nécessité de prendre la parole afin de répondre au questionnement provoqué par la tension existant entre son être générique et son être social.

Historiquement, une réponse culturelle est élaborée permettant à chaque civilisation de s'inscrire dans le temps et dans l'espace. Ainsi, socialement, il est indispensable que se fasse un travail de transmission des valeurs culturelles, lors du passage à l'âge adulte, et cela en fonction de l'être social, afin d'assumer la survie de la société, faisant que chaque individu puisse trouver place dans la vie collective et sociale.

Mais quelle est la fonction de l'écriture par rapport à ce questionnement ? Le chapitre 10 tente de répondre à cette question.

d. Comment, dans ce temps de passage, se forme le sujet ?

Pour advenir en tant que sujet, l'adolescent a besoin d'un temps de passage où une transmission éducative puisse se faire, afin de répondre au désir de savoir nécessaire à son affirmation. Il y donc un rapport entre désir de savoir et transmission, et cela dans un contexte socio – historique déterminé. *Il s'agit pour le jeune d'un véritable temps de passage, où objet du désir de l'autre, il en arrive au questionnement, et à la possibilité de développer une parole autonome, de s'inscrire en tant que sujet.*

Le sujet commence au moment où l'être vivant décide de formuler par le verbe sa pensée au monde, où il décide de l'interpréter, de le transformer et surtout de créer d'autres mondes, imaginaires ou pas, par la force et l'action du verbe.

Le sujet commence à l'aube de la bataille engagée pour dépasser les contraintes de l'espace et du temps, le jour où s'ouvre le paradigme du futur et du passé, le jour enfin où cet être vivant et mortel ose dire et se confronter à l'infini et à l'éternel.

Dans ce cheminement, le sujet commence en déséquilibre, hésite sur des choix. Il est amené à se déprendre d'ancrages anciens, à les mettre en doute, à désignifier ses activités habituelles en regard de situations qui risquent de le placer dans l'échec, à critiquer et/ou valoriser.

Ce temps de passage est appréhendé en fonction de l'évolution du sujet désirant qui s'exprime par la parole. C'est la parole de l'homme qui exprime son devenir identitaire se positionne en fonction de ce désir de savoir et situe le sujet.

L'adolescent est un être de désir, désir de jouissance, de recherche de satisfactions. Ce désir se distingue de l'instinct animal. Ce désir peut être sublimé. Ce désir porte aussi sur le savoir et sur la transformation du monde : *Le sujet en formation* implique la constitution d'un savoir en réponse à la problématique du devenir de l'homme qui sous tend la prise en compte de connaissances qui portent sur plusieurs éléments : - la capacité psychique de se positionner en tant qu'acteur de son propre désir, - la capacité de se positionner socialement, du questionnement pour construire symboliquement l'épistème, - l'acceptation des règles et interdits.

6. L'écriture adolescente

a.	Quelle est la fonction de l'écriture ?	- 38 -
b.	Ainsi apparaît la fonction psychique de l'écriture	- 39 -
c.	Confirmation de Kristeva.....	- 41 -
d.	Ce qu'en pense Thérèse Tremplais-Dupré.....	- 42 -
e.	L'adresse	- 42 -
f.	Un terme à la fonction de ce temps d'écriture	- 43 -

a. Quelle est la fonction de l'écriture ?

Le professeur BIARNES⁸¹ estime que « Ce qui fonde l'humain, c'est le discours qui institutionnalise la règle. Dès le moment où ce discours oral a laissé des traces, l'homme s'est situé dans la nature comme porteur d'écriture quelle que soit la forme qu'ait pu prendre celle-ci ». Il met ainsi en évidence que chacun doit se construire un rapport à la lettre et donc se construit identitairement parlant, en partie, dans et par ce rapport. Pour BIARNES cette utilisation de la lettre est à comprendre à deux niveaux. Le premier serait celui dont tout le monde parle, parce qu'il est visible et mesurable, celui des capacités instrumentales à comprendre la pensée de l'autre et à exprimer la sienne à travers l'écrit. BIARNES parle d'une « fonctionnalité primaire » qui se distingue d'une « fonctionnalité secondaire » qui détermine la signification symbolique inconsciente que chacun donne, en fonction de sa propre histoire à la « fonctionnalité primaire ».

Ainsi, pour BIARNES l'écrit donne forme au monde. C'est par l'écrit que nos sociétés expliquent le monde. Mais, combien de jeunes aujourd'hui sont confrontés au « silence du monde », en reprenant cette formule chère à Albert CAMUS ? Il s'agit d'un passage. Du passage d'écriture, inscription de la question identitaire vers l'écriture d'ipséité qui ouvre à la parole du sujet. Il semblerait alors que l'écriture adolescente cesse d'avoir une raison d'être. L'écriture se termine avec le processus de deuil et l'élaboration d'une réponse.

L'adolescent découvre, lors du passage, pour la première fois la possibilité d'une nouvelle mise en mots et donc d'une élaboration dont il ne disposait pas auparavant. L'adolescent, pour accepter d'entrer dans le mouvement d'un devenir autre, donne à l'écriture cette valeur de nécessité transitoire, relais en attendant que les autres et sa propre activité lui renvoient de lui-même l'image d'un « Je » devenu réellement autre.

L'écriture révèle ainsi un état de déséquilibre momentané, et peut œuvrer à une reconstruction identitaire⁸². Si l'adolescent écrit, c'est parce qu'il n'y a pas d'autre recours. Il n'y a personne à qui parler, personne pour entendre à ce moment précis ce qui se forme en soi, imprécis, vague, mais urgent et nécessaire à communiquer. L'adresse, souvent n'est pas prise en considération.

Prendre ainsi la parole est important, impliquant la reconnaissance de soi face aux autres. Le jeune s'appelle ainsi à l'existence. Le « je » sort du néant, il est clair que ce qui n'est pas nommé

⁸¹ BIARNES, J. (2000). *Place de l'oral et de l'écrit dans le processus d'insertion : éducation formelle, éducation informelle*. In : LECLERCQ, V. (200). *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* PARIS. Editions L'HARMATTAN.

⁸² ARNOUX, DJ. (2001). *La dépression à l'adolescence*. PARIS. Editions In Press (Adolescence et Psychanalyse).

ou écrit ne peut exister. Et on ne peut apprendre, au travers de l'écriture, qu'à mettre de l'ordre dans les mots, afin de mettre de l'ordre dans ses pensées, on peut aussi contribuer à mettre de l'ordre dans le comportement, à mettre de l'ordre entre les hommes. Apparaît ainsi un fil construisant l'histoire au travers de son inscription, grâce l'interpellation.

Cette écriture adolescente intervient comme un soutien précieux, comme suppléance à l'intérieur du projet identitaire. Il s'agit d'une tentative de maîtriser non seulement l'image de soi, mais aussi les effets produits sur les autres, et permet de renouer le lien social.

Ecrire c'est ainsi permettre de faire, à travers des traces les chemins de son histoire. Ce qui était informe a pris forme, ce qui était sans ordre temporel s'est structuré entre un avant et après. Des associations sont apparues, des détails oubliés sont retrouvés, des liens se tissent. Les événements discontinus prennent place dans un « tableau ». Ce qui semblait n'avoir ni commencement ni fin se délimite. Ce qui était détail prend son importance, une association enchaîne un souvenir, du sens émerge du brut d'une expérience.

Ce travail d'écriture sert de garde fou contre le désir d'anéantissement et donne une première enveloppe capable de contenir et de supporter un autre travail d'écriture plus élaboré et d'une efficacité symbolique plus forte.

L'écriture représentative rend possible, par le mouvement même de la trace, par la forme des mots, leur matérialité graphique et sonore, par leur force figurative, une prise sur un monde qui se dérobe, lui donne un contour, borne une existence qui vacille et s'égare.

Le jeune se confronte au renoncement à la jouissance du parler au bénéfice de la parole, ce qui introduit la question du sujet.

Force de subversion qui permet de reconsidérer le réel, qui peut changer la vie, poésie peut-être pour reprendre les mots de RIMBAUD.

Aux prises avec la violence du monde et la violence des pulsions, l'homme s'en protège en l'irréalisant par l'écriture. Il s'agit d'une protection contre le trauma de la sexualité adulte.

Mais peut-on en déduire que le recours à l'écriture constitue en lui-même un traitement possible de l'angoisse ? Il est évident que la symbolisation par le mouvement même de l'écriture ne peut suffire. Les limites d'une thérapie par l'écriture apparaissent ainsi.

Comment prendre cela en compte si ce n'est au travers des apports théoriques de la psychanalyse⁸³ ? L'adolescent est ainsi aux prises avec la violence du monde et la violence des pulsions, dont il se protège en l'irréalisant par l'écriture. Il s'agit d'une protection contre le trauma de la sexualité adulte.

b. Ainsi apparaît la fonction psychique de l'écriture

L'écriture permet d'expulser les éléments inassimilables, de les placer hors du psychisme, de les localiser en dehors.

Le journal⁸⁴, la poésie permettent de tenir à distance et contrôlent le débordement pulsionnel menaçant l'intégrité du moi. L'écriture est réducteur de fracture, elle réduit la déchirure, évite le démantèlement.

⁸³ MOLL, J. (1999). *La pédagogie psychanalytique*. PARIS. Editions Dunod. (p 158)

⁸⁴ SIMONET-TENANT, F. (2001). *Le journal intime*. PARIS. Editions Nathan Université.

Poèmes, journal, récits qui a travers l'interlocuteur transférentiel, cherchent ses destinataires.

« J'ai écrit, mais moins que j'aurais cru. J'ai écrit des textes au début, puis j'ai réalisé le Vidéo Texte.

L'écriture, c'est utile pour exprimer des choses qu'on ne parvient pas à dire. Souvent je relis mes textes et je me rends compte des changements. J'ai appris à écrire à l'école. J'imitais les textes. J'aimais bien faire semblant de savoir écrire. Le premier livre que j'ai lu, je ne m'en souviens pas.

Ecrire, c'est mettre une idée sur papier, rendre visible ce qu'on pense. Je ne connais pas de personne qui écrive beaucoup mais je sais qu'au CThA, certains jeunes écrivent régulièrement. Je sais que certaines personnes ne savent pas écrire. Cela doit être très difficile. Moi, j'aime bien écrire. Parfois j'écris pour moi. Je fais des dissertations. Pour moi, un livre, c'est une histoire qui peut être illustrée ou un texte prolongé. On ne peut pas détruire les livres. Mes parents n'écrivent pas. Mais ils lisent beaucoup.

L'atelier d'écriture, c'était bien pour s'exprimer. Pour rencontrer les autres, pour me dire aussi. Cela m'a apporté beaucoup. Je ne me sentais pas en danger. J'étais en contact avec les autres et je pouvais parler et écouter. Parfois, c'était stressant quand je voyais les autres écrire.

J'ai vu qu'il y avait moyen d'améliorer ce que j'avais écrit. J'ai appris des techniques d'écriture, du vocabulaire. Depuis j'ai envie d'écrire ».

F., Atelier d'écriture CThA

Ainsi, Jean-Jacques RASSIAL⁸⁵ considère que les distorsions du langage parlé (le verlan, la condensation de mots, mais aussi le mutisme) et que l'écriture à l'adolescence constituent - au même titre d'ailleurs que la fugue ou l'errance - une interrogation très vive des liens sociaux. Il s'agit en particulier de vérifier que l'arrimage généalogique tient bon, de conforter la place symbolique dans la filiation : je suis le fils ou la fille de tel père et de telle mère. Journaux intimes et poèmes sont ainsi travaillés par une passion généalogique, qui peut s'adresser « aux grands-parents, à un ancêtre, à Dieu, à la Femme ou à tout adulte extérieur à la cellule familiale auquel le jeune fait jouer le rôle d'un maître.

Un risque rôde alors : celui « de ne trouver qu'un maître pervers, ou un mort dont la présence est quasi hallucinatoire, ou encore de perdre ses repères symboliques dans cette quête ».

Le secret et la provocation qui la caractérisent constituent notamment un déplacement du désir ambivalent de cacher et d'exhiber des potentialités sexuelles nouvellement expérimentées et un moyen d'affirmer face au monde des adultes qu'on a cessé d'être un enfant. Le rap met en œuvre des processus d'altération de la langue et de la voix, tout comme le passage de l'enfance à l'adolescence. Ainsi, certaines transformations physiologiques et psychologiques peuvent être mises à distance, masquées par les jeux linguistiques et vocaux du rap.

A ce niveau, peu importe, pour l'adolescent, le sens de ce qui est dit, l'essentiel, c'est d'exister, au risque de choquer⁸⁶. Et pourtant cette parole de non sens signifie bien des choses et peut être prise en compte. Avec le texte, il y a rupture d'un silence de l'enfance pour entrer dans la possibilité d'une écriture s'ouvrant à un temps de parole.

Il y a transformation obligée et création d'un double écrivain. Ce qui est montré est ce qui n'est pas avouable et ce qui semble ne pas l'être. L'effort narratif vise à s'assurer du monde en le tenant en face et en lui permettant de vérifier sa permanence dans les traces laissées. L'apparition d'interlocuteurs réels entraîne un changement de style. L'acte d'écrire apporte ainsi des solutions psychiques provisoires, dans la mesure où cette activité inscrit un écart du sujet à lui-même, un

⁸⁵ RASSIAL, J.-J. (1990) L'adolescent et le psychanalyste. PARIS. Editions Rivages.

⁸⁶ KRISTEVA, J. (1974). *La révolution du langage poétique*. PARIS. Editions Seuil. (Points)

écart entre lui et sa production. Il permet de projeter au dehors et de fixer sur un support externe qui les contient certains éléments traumatiques.

Ainsi à la formule rimbaldienne « *Je est un autre* » qui atteste d'une perception de l'altérité externe et sa reconnaissance, répond Nerval par « *Je suis l'autre* » qui signe, dans la disjonction de l'autre et du même, l'entrée dans l'aliénation.

De la même façon, Philippe GUTTON⁸⁷ (1986) voit dans l'écriture adolescente « le réaménagement ou l'aménagement d'une capacité à être seul avec la présence de la feuille de papier figurant le lecteur à venir, sans crainte de son intrusion ».

c. Confirmation de Kristeva

La grande transformation du langage au cours de l'adolescence apparaît dans le désintérêt pour la description et les rapports aux choses, alors qu'apparaît une tendance à se montrer. Lorsque l'adolescent s'installe dans la langue, il en prend à son aise et il y prend ses aises.

L'adolescent écrit pour s'affranchir de l'imago enfantin, pour s'aventurer hors de la sphère personnelle dans un espace imaginaire. Le langage en tant que système conventionnel de communication est alors mis à l'épreuve. Pourtant, le jeune n'a que faire de la véracité des faits, il peut parfaitement se nourrir d'imaginaire, de romans, d'histoires qui finissent bien, de contes étranges.

C'est du moins la proposition de KRISTEVA. En effet, parler de l'écriture adolescente consiste pour KRISTEVA⁸⁸ à s'interroger sur le rôle de l'imaginaire. L'écriture modèle en profondeur la façon de penser, loin d'être une simple illustration, elle est une mise en forme de cette pensée.

De même, KRISTEVA⁸⁹, nous conforte l'idée que l'écriture favorise l'affirmation du sujet à l'adolescence, supplée au morcellement identitaire et montre que l'écriture à l'adolescence intervient comme un soutien précieux, comme suppléance à l'intérieur du projet identitaire. Pour KRISTEVA, il s'agit d'une tentative de maîtriser non seulement l'image de soi, mais aussi les effets produits sur les autres, et permet de renouer un lien social. Cette dernière piste semble intéressante.

L'adolescent se confronte à l'opinion de l'adulte : s'opposer, dire le contraire, ne pas être d'accord avec les idées émises par les adultes est parfois avant tout une façon d'être, témoignant un désir de s'affirmer et de se différencier. Dans les deux cas, on retrouve le désir de se démarquer des adultes en parlant « façon ado ».

Ecrire c'est ainsi permettre de faire, à travers des traces les chemins de son histoire.

Ce qui était informe a pris forme, ce qui était sans ordre temporel s'est structuré entre un avant et après. Des associations sont apparues, des détails oubliés sont retrouvés, des liens se tissent.

Les événements discontinus prennent place dans un tableau. Ce qui semblait n'avoir ni commencement ni fin se délimite. Ce qui était détail prend son importance, une association enchaîne un souvenir, du sens émerge du brut d'une expérience.

⁸⁷ GUTTON, P., BAILLY, L. (1986). « *De l'échec dans le succès d'écriture* ». PARIS. Revue ADOLESCENCE, tome 4, n°1

⁸⁸ KRISTEVA, J. (1986). *Le roman adolescent*. PARIS. Revue ADOLESCENCE, n° 1, tome quatre.

⁸⁹ KRISTEVA, J. (1986). *Le roman adolescent*. PARIS. Revue ADOLESCENCE, n° 1, tome quatre.

d. Ce qu'en pense Thérèse Tremplais-Dupré

La psychanalyste Thérèse TREMPLAIS-DUPRÉ⁹⁰ (1988) voit dans l'écriture adolescente « l'expression directe de soi, centrée sur soi, pulsionnelle, écriture d'action essentiellement projective qui interpelle l'autre pour se trouver soi-même.

Thérèse TREMPLAIS-DUPRÉ insiste sur le caractère entier des écrits adolescents : les valeurs clés y comportent volontiers une majuscule - par exemple l'Amour ou la Liberté - qui signe le retour d'émotions infantiles où le sujet portait sur lui-même un regard nimbé d'idéal. Elle établit un parallèle entre la tenue d'un journal intime par un jeune et les rites de passage qui ont lieu dans les sociétés traditionnelles, dont les étapes ont été décrites par l'anthropologue Mircea ELIADE⁹¹ (1970) :

- 1) La mort à une vie antérieure. De même que le rite de passage traditionnel se déroule dans un terrain sacré dont sont exclus les adultes du sexe opposé, par exemple une cabane dans la forêt, le journal intime est « un lieu secret de séparation, jalousement gardé et pourtant désigné à un possible sacrilège » puisqu'il porte souvent les mentions « Confidentiel », « Interdiction de lire ce cahier » ou encore qu'il est scellé par un petit cadenas.
- 2) La rupture avec les liens de l'enfance. Dans son journal, l'adolescent laisse souvent éclater son désir de changer de vie, à savoir dépendre le moins possible des autres ; en premier lieu des parents. Il y critique facilement ses proches, voire les insulte sur le papier. Mais le fait de « se dégager de l'emprise pour trouver une réponse au « qui suis-je ? » implique l'inquiétude sur l'identité narcissique ». Ce mouvement chaotique se traduit notamment par des plaintes et des reproches concernant l'apparence corporelle.
- 3) La naissance à un être nouveau, l'appropriation du monde et de soi-même. Le jeune consigne dans son journal « ses commentaires sur les personnages de ses lectures, son admiration pour des personnages illustres, pour un professeur ou un ami ». Il s'intéresse aussi aux « ancêtres », comme pour effacer la génération de ses parents et « s'instituer engendreur ».

De manière plus spécifique, Thérèse TREMPLAIS-DUPRÉ⁹² (1986) explique le recours de l'adolescent à l'écriture par la nécessité de s'accommoder de la mise en place - toujours déstabilisante - du désir sexuel : « l'élaboration d'une autre scène, celle de l'écriture, tient de la conjuration, de l'exorcisme ; face à l'éclatement pulsionnel, au chaos possible, il tente de réaliser dans l'élaboration, qui a valeur de contre-investissement, l'unification de soi-même ».

e. L'adresse

Cette écriture adolescente n'est pas sans adresse, mais vise d'emblée un destinataire implicite qui est l'autre. L'écriture a alors pour fonction de combler la béance qu'ouvrent les absences, en rétablissant une continuité sécurisante⁹³.

En effet, en écrivant, on se scinde en deux, on se sépare d'une partie de soi-même, pour se soigner. La main qui écrit est une mère pour la partie restée en souffrance. Effort d'auto

⁹⁰ TREMPLAIS-DUPRÉ, T. (1988). *Le journal intime, rite de passage*, dans Aïn, J. et *Adolescences, miroir des âges de la vie*. TOULOUSE. Editions Privat.

⁹¹ ELIADE, M. (1979). *Images et symboles*. PARIS. Editions Gallimard. TEL.

⁹² TREMPLAIS-DUPRÉ, T. (1986) « *Écriture et psychose* ». PARIS. Revue ADOLESCENCE. tome 4, n°1, 1986

⁹³ BESANCON, G. (2002). *L'écriture de soi*. PARIS. Editions L'Harmattan.

symbolisation qui témoigne d'un adulte répondant au départ de l'histoire se fait au départ de la violence subie par le support papier ou la violence des mots.

S'arracher à la confusion en créant ainsi du non moi et un premier interlocuteur ne peut se réaliser que si cela renvoie à une personne réelle qui vient en soutenir et reconnaître le mouvement de dégorgeant. Cette adresse permet ainsi la confrontation entre cette question identitaire, et la question de connaissances du monde.

Rien n'est plus problématique que ce droit d'écrire qu'un adolescent s'accorde soudain de s'assumer à la première personne du singulier.

Voilà l'écriture au fondement de l'interprétation des faits, mémoire d'un cheminement qui, ici, ne saurait être réduit à l'attribution d'une causalité, à une simple démonstration, car, tout phénomène social est aléatoire, non reproductible et irréversible, ce qui exclut l'expérimentation comme explication. Un travail de la mémoire s'instaure, différencie l'écriture de la parole

f. Un terme à la fonction de ce temps d'écriture

Cette écriture demeure jusqu'au moment où le jeune en arrive à formuler une « parole en projet ». L'ipsité est mise en tension. L'ipsité est interpellée par les questions de connaissance du monde : le rapport de questionnement fonctionne, comme le montre, sur le plan historique, l'apparition de textes de spleen « romantiques » chez les adolescents. Le romantisme⁹⁴ peut être considéré comme une démarche questionnant les apports du monde moderne, une réaction contre les avancées de la science, du progrès, de la technique. On retrouve cette démarche, aujourd'hui, dans la mouvance écologiste. Et comme RIMBAUD nous le rappelle, avec l'élaboration du projet, la satisfaction d'ipsité, l'adolescent place son écriture à l'arrière plan.

L'écriture adolescente n'est pas toujours une expression fugace et sans grande valeur littéraire de la manière dont un jeune s'accommode des inévitables turbulences de l'âge dit ingrat. Certains écrivains devenus célèbres étaient des adolescents et, pour des raisons diverses, n'ont écrit qu'à cet âge. Ce fut le cas d'Arthur RIMBAUD - qui rédigea tous ses textes entre quinze et vingt ans -, de Raymond RADIGUET - qui fit de même entre quatorze et vingt ans -, et de LAUTRÉAMONT.

⁹⁴ ADORNO, W. (1999). *Notes sur la littérature*. PARIS. Editions Champs Flammarion.

IV. PANNE DANS LE QUESTIONNEMENT

Comment comprendre ce qui se passe ? Quels sont les éléments qui permettent de saisir le malaise adolescent aujourd'hui ? De nombreuses explications existent pour aborder ce que Gauchet définit comme crise des savoirs.

L'adolescent est confronté à une série de changements : d'abord, il doit comprendre ce qui se passe au niveau de l'évolution de son propre corps. Ensuite son espace quotidien, là où se joue la transmission la famille, l'école se modifie. Enfin la société se transforme également, suite aux apports de la postmodernité, on peut parler d'une crise de sens. Pour l'adolescent, il devient de plus en plus difficile de s'adresser.

Avec la croissance de la modernité industrielle, la construction identitaire s'est fragilisée à l'adolescence : recherche nihiliste parfois, romantique souvent d'une réponse au questionnement adolescent. Ce passage se réalise plus difficilement que par le passé. L'adolescent est de plus en plus fragilisé dans sa quête identitaire. Le questionnement est en panne.

Si le questionnement ne s'opère pas, le jeune ne peut assumer pleinement l'énonciation d'une parole ouvrant au savoir. Il se cloisonne, privilégiant un aspect par rapport à un autre, passe d'un registre à un autre. Il subit l'atomisation, l'absence de liens, puisque la confrontation n'a pu se faire. Il peut devenir ainsi objet d'une connaissance parcellisée, objet de consommation, corroborant ainsi l'évolution de la postmodernité⁹⁵.

7. Difficultés du passage adolescent

p 45

8. Comprendre la panne

p 52

⁹⁵ Postmodernité : glossaire p 96

7. Difficultés du passage adolescent

a. Une approche réductrice	- 45 -
b. Changements sociétaux de la postmodernité	- 45 -
c. Le malaise identitaire.....	- 46 -
d. La famille.....	- 48 -
e. La crise de l'école.....	- 49 -

a. Une approche réductrice

Limiter le malaise adolescent à une crise des savoirs, au malaise de l'école n'est-ce pas réducteur ? L'école en crise est sur le devant de la scène médiatique. On interroge des philosophes, des scientifiques, respectables bien sûr, à qui le système scolaire a pour le moins réussi, mais qui semblent tout de même bien loin des réalités quotidiennes de l'école.

De plus, ce qui se joue dans une situation d'échec scolaire est ramené à des explications de type sociologique, soit de type psychopathologique. Dans le premier cas, le milieu est incriminé. Dans le second cas, l'accent est mis sur une pathologie parentale ou familiale, soit sur une pathologie personnelle du jeune.

Mais il faut prendre distance afin de tracer le cadre qui explicite notre propre démarche :

- le contexte social de la postmodernité.
- La situation du jeune ne permet pas le déploiement de la question identitaire. L'ipséité ne se pose pas de manière globale. Le « Qui suis-je » se limite au spleen, au narcissisme, le désarroi, devient prépondérant. L'émoi sociétal devient plus important.
- La famille en question.
- L'école déboussolée
- Le questionnement à l'arrêt

b. Changements sociétaux de la postmodernité

La racine de ce qu'on appelle la crise est bien là. Le chômage, la délinquance. La postmodernité, correspond à une phase où malgré le potentiel scientifique, culturel, technologique, de la société contemporaine permettant un développement du monde, la société se caractérise par une destructivité incroyable : guerres mondiales, atteintes répétées à la biosphère. Les réponses sociétales apportées au questionnement ne semblent plus satisfaisantes.

La question du sens se pose, l'identitaire et son lien solidaire font problème, l'émoi social provoqué par les changements ne peut se résorber. La déshumanisation est en marche : anonymisation, désubjectivation, dépersonnalisation⁹⁶. Pour RASSIAL⁹⁷, la postmodernité, c'est l'impossibilité à symboliser, donc à « imaginer », ce qui envahit la réalité.

⁹⁶ SZTULMAN, Henri. (2009). *Psychanalyse et Humanisme*. PARIS. In Texte Edition. Rue des Gestes.

Cette situation favorise la désorientation, la perte de sens, la difficulté à se référer aux valeurs sociétales autres que celles liées à la postmodernité (les répercussions de la Shoah par exemple) : tout est permis, tout est possible, il n'y a pas d'histoire, ce qui compte : le ressenti actuel... La frustration n'est plus acceptée.

De nouveaux concepts vont naître : le « droit de l'élève », les « compétences » comme référents sociétaux de la « démocratisation » de l'enseignement.

Igor Caruso⁹⁸ fournit une explication à cette évolution et montre en effet que "les influences culturelles et sociales sont susceptibles d'augmenter ou de réduire la résistance psychique sans pour autant être les "causes" directes de la névrose.

Caruso démontre ensuite que ces éléments sont déterminés eux-mêmes par des forces historiques et économiques, et exercent ensuite leur action, d'ordre psychique, sur la famille. L'évolution du capitalisme sous la décadence imprime donc indubitablement sa marque, renforçant l'aliénation du sujet.

Freud⁹⁹ d'ailleurs le rappelle dans *Le malaise dans la culture* : "La plupart des civilisations ou des époques culturelles - même l'humanité entière peut-être - ne sont-elles pas devenues "névrosées" sous l'influence des efforts de la civilisation même ?"

Le passage à la postmodernité implique un changement radical quant à la prise en compte de l'individu rendant de plus en plus aléatoire le positionnement de l'adolescent comme sujet.

Ainsi, comme Alain BAUBION-BROYE¹⁰⁰, qui s'opposant au sociologisme comme à la conception d'un psychisme aseptisé de social, je place l'accent sur l'idée que, dans son fonctionnement comme dans son évolution, il y a engendrement réciproque des déséquilibres (crises) dans les institués et des déséquilibres (aliénations) dans les structures et fonctionnements des conduites.

Dans ce cheminement, le sujet en déséquilibre hésite sur des choix. Il est amené à se déprendre d'ancrages anciens, à les mettre en doute, à désignifier ses activités habituelles en regard de situations qui risquent de le placer dans l'échec, à critiquer et/ou valoriser.

Les transformations sociétales influent de manière dialectique le psychisme. Il ne s'agit nullement d'un quelconque déterminisme.

c. Le malaise identitaire

Le caractère narcissique de l'individualisme : autoréférence, toute-puissance, négation de la différence, sont antinomiques de la constitution ou du maintien du lien social.

Mais ce malaise identitaire s'accompagne de l'appel à l'initiative individuelle comme moteur de vie autonome. La règle sociale ne vise plus à produire une solidarité communautaire, mais à propager une idéologie de l'autonomie institutionnalisant l'individualisation des devenirs, une réalisation totale de soi.

La société postmoderne, comme le souligne Gilles LIPOVETSKY¹⁰¹ est celle où règne l'indifférence de masse, où le sentiment de ressassement et de piétinement domine, où l'autonomie privée va de

⁹⁷ RASSIAL, J.J. (1998). *Le passage adolescent*. Paris. Editions ERES (actualité de la psychanalyse). C225

⁹⁸ CARUSO, I. (1977). *La psychanalyse contre la société ?* PARIS. Editions PUF (Perspectives critiques).

⁹⁹ FREUD, S. (1998). *Le malaise dans la culture* ; PARIS. Editions PUF – Quadrige.

¹⁰⁰ BAUBION-BROYE, A. (1987). *Les activités psychologiques dans les restructurations sociales*. In : Processus psychologiques et changements sociaux. TOULOUSE. Editions Privat (Psychologie et Education).

¹⁰¹ LIPOVETSKY, G. (1993). *L'ère du vide*. PARIS. Editions Gallimard - Folio Essai

soi, où le nouveau est accueilli comme l'ancien, où l'innovation est banalisée. Ainsi la société postmoderne peut être vue comme société avide d'identité, de différence, de conservation, de détente, d'accomplissement personnel immédiat, où la confiance et la foi dans l'avenir se dissolvent, les lendemains radieux de la révolution et du progrès ne sont plus crus par personne, désormais on veut vivre tout de suite, ici et maintenant, se conserver jeune et non plus forger l'homme nouveau.

L'identification

Si le but du jeu de l'identification est le plus souvent, pour un adolescent de consolider les appuis dans les identifications, il se trouve qu'actuellement certains de ces appuis sont présentés comme étant en heurts les uns par rapport aux autres.

Certains adolescents se positionnent et souvent se fixent dans une non-assignation où se met en pièces l'identité. L'errance est le nom de cette mise en dehors du jeu social. Des jeunes vivent des moments lourds de tant d'incertitude devant l'héritage, qu'aucune mémoire, ni surtout aucun oubli familial, ne peut relancer le projet et le lien. Tout est figé, comme est figé ou plutôt impossible à dire le rapport du ou des parents aux terres où l'on donne la vie et aux terres où l'on déposera après le passage, son corps mortel.

La contrainte subjective de l'adolescent, celle qui mène le sujet à s'approprier la coupure, le manque, peut emporter aussi comme conséquence, lorsque cette appropriation ne se fait pas, une expérience de vide intérieur.

La confrontation à ce vide est souvent bien plus proche de l'horreur que de l'émoi. La déqualification des encadrements magistraux qu'assuraient les ritualisations des passages et des seuils, fait que c'est dans une très vive solitude que l'adolescent remanie les enjeux œdipiens.

L'évacuation du Sujet comme acteur du changement propre au structuralisme peut être interprétée comme le retournement en son contraire de l'individualisme. Cet individualisme est générateur de perte des repères indispensables à la constitution du lien social, perte corrélative d'anxiété existentielle.

Le caractère narcissique de l'individualisme : autoréférence, toute-puissance, négation de la différence, sont antinomiques de la constitution ou du maintien du lien social.

Pour J PALMADE¹⁰², ces thèses en confondant « réalisation de soi » avec libération sexuelle ou revendication narcissique réduisent la notion de sublimation – processus dialectique entre principe de plaisir/principe de réalité, individu/société – à une opposition non dialectique entre besoin/désir, régression/progression. Elles oublient que la quête de réalisation de soi, d'autonomie, nécessite que la quête du plaisir du Sujet individuel s'articule avec les intérêts de la Civilisation.

Si les supports d'identifications sociales sont déjà là, dès la petite enfance en tant qu'inconsciemment ils infiltrent de sens les identifications psychoaffectives, c'est à l'adolescence que les écarts entre les identifications psychoaffectives aux parents et les identifications sociales risquent de donner lieu à des conflits identitaires plus ou moins dépassables. La nature des tensions et des conflits qui leur correspondent et leur mode de résolution donnent lieu à des remaniements identitaires décisifs pour une identité qui vise à intégrer, pour les dépasser, les identifications aux images parentales et les identifications que propose la société par la médiation de ses institutions et des valeurs qui leur correspondent.

La recherche d'équivalents symboliques est le propre du travail de la libido qui lie et non des pulsions de mort ou d'agression qui délient : seule la libido peut être sublimée. Si les changements survenus dans la famille ne favorisent pas les processus d'étayage, et de là de

¹⁰² PALMADE, J (1999). *Postmodernité et fragilité identitaire*. PARIS. Revue CONNEXIONS 55/1999-1 (p7).

symbolisation et de sublimation, on est en droit de faire l'hypothèse que les rapports de tension, de clivage ou d'hégémonie entre le système et le monde vécu ne pourront pas être dépassés.

La crise identitaire est le processus de déconstruction au cours duquel se (re)construit une identité nouvelle, plus ou moins stable, à moins que s'avère l'impossibilité de reconstituer une identité solide : le sujet doit s'accommoder, s'il y parvient, d'un état de crise plus ou moins permanent.

Ce que nous constatons aussi, c'est la perte de l'étayage des identifications sur l'histoire, la tradition, la généalogie familiale. Elle consiste à affirmer que l'investissement, le surinvestissement sur l'avenir, le changement, le moderne, pour être réussis, doivent rompre avec les modèles d'identification proposés par les mythes, la tradition, le passé. Cette rupture des étayages dans l'univers symbolique de l'histoire, de l'antérieur fragilise les identifications tournées vers l'avenir.

d. La famille

La famille, comme institution assumant la fonction de socialisation, ne permet plus de trouver de médiations entre les identifications affectives aux parents et les identifications à la société. La prise en charge, très tôt, de l'éducation de l'enfant par des institutions spécialisées d'une part sépare la satisfaction des besoins vitaux, des besoins d'amour, fragilisant les identifications primaires et secondaires, et en déchargeant les parents de la fonction d'éducation sociale, sépare l'affectif du social.

L'effacement du Père comme objet de médiation entre l'enfant et la mère, l'enfant et les frères, l'enfant et le travail, favorise des processus de clivage entre les identifications psycho-affectives et les identifications sociales.

Ce qui a pris le pas sur cette transmission dont la famille est le creuset, c'est le discours scientiste. Soyons clair : jusque là la désignation des pères et des mères se faisait dans la circulation d'une parole : une femme dit à un homme que l'enfant qu'elle porte est de lui. C'est proprement cette parole singulière qui fonde une mère et un père, pourvu qu'il s'y soumette et y croie.

La paternité, lieu de transmission de la culture, est donc un paradigme qui repose sur une totale incertitude et une foi sans preuve en la parole de l'autre.

La crise de la socialisation des enfants par l'école, achève de dissoudre l'éducation et ses sujets dans un processus général de formation qui doit courir tout au long de la vie.

Son seul but devient alors d'éviter l'échec scolaire. Or les discours sur l'échec scolaire ont fait oublier ce qui forme le quotidien des enseignants : la constatation que beaucoup de ceux qui « réussissent » ne sont guère mieux armés que ceux qui échouent.

La crise de l'éducation, jusqu'à maintenant fonction spécifique de l'école, conduit à la dissolution de l'institution au sein d'un vaste et vague réseau de socialisation et de formation des individus.

La fonction paternelle en question

L'insertion dans la culture des enfants et des adolescents relève d'une fonction d'humanisation que la psychanalyse repère comme " fonction paternelle ". Evidemment cette fonction que l'on croirait naïvement l'apanage des pères, chacun d'entre nous en est responsable. La fonction paternelle, en effet, conditionne les modes d'entrée d'un sujet dans la culture, notamment dans le concret du langage.

A travers la transmission d'un interdit fondateur, l'interdit de l'inceste, s'origine une place dans la communauté humaine pour un sujet. Mais cette transmission, qui situe un enfant dans l'ordre de la culture familiale, à partir du repérage dans la filiation, mais aussi de la culture sociale, puisqu'il

est le terreau à partir duquel un sujet posera des choix de vie qui lui appartiennent, est gravement atteinte dans le cadre de la postmodernité.

L'effacement du Père est corrélatif d'une fixation fraternelle et introduit les adolescents à une société de masse.

L'affaiblissement des identifications secondaires sur l'intergénérationnel, les parents se comportant vis-à-vis des adolescents comme des adolescents, ne permettent plus à l'adolescent de consolider son identité, son besoin d'individuation sur la différence la plus significative qui est l'intergénérationnel. Cet effacement du rapport entre les générations, corrélatif du narcissisme, du refus de vieillir, et du refoulement par la société et les hommes de la mort, fragilise les identifications, comme le suggère ANATRELLA¹⁰³.

Le processus identificatoire constitutif de l'identité et qui sous-tend le travail de symbolisation relève du concept freudien d'étayage, d'après PALMADE¹⁰⁴ : identification par étayage aux images parentales réunies, étayage sur les objets culturels symbolisant le sublime. Il permet de travailler sur l'écart entre le proche et le lointain, l'antérieur et l'ad-venir, les problèmes intérieurs de la personnalité humaine et l'activité extérieure.

Comme le désir de l'éveil à l'adolescence signifie l'effort accompli par le jeune pour s'affirmer en tant que sujet, cet effort signifie la tentative de trouver une réponse aux questions génériques.

La mise en évidence des changements opérés par la postmodernité montre à quel point le jeune est perturbé et ne peut poursuivre sa quête de savoir.

Si le rapport symbolique entre ipséité et épistémè est fragilisé, le questionnement aura du mal à être formulé, rendant ainsi difficile la transmission du savoir.

La limite est introduite sous la forme de l'impossible par le père pour faire butée au fantasme de toute puissance du petit d'homme. Le père a pour fonction d'introduire les fils de l'un et l'autre sexe, comme le disent les textes du Moyen-Âge, à la finitude de la dimension humaine, aux limites, à ce qu'en psychanalyse, on nomme la castration. Le discours scientiste vient mettre à mal le principe même de cette transmission. Il développe une connaissance de toute puissance, où tendrait à disparaître l'impossible.

Or, lorsque les structures symboliques construites à partir de cette éducation primordiale font défaut, la loi imposée de l'extérieur apparaît comme arbitraire et est vécue comme une violence; l'enfant ou l'adolescent y répondra alors par la violence, sous couvert parfois de « sauver sa dignité ». Lorsque la Loi et les valeurs fondatrices de la vie sociale n'ont pas été intériorisées dans le cadre des liens œdipiens, le projet éducatif est aléatoire car il apparaît marqué d'un pouvoir répressif; il en résulte un affrontement, c'est à qui sera le plus fort, qui gagnera sur l'autre, nous en avons l'illustration quotidienne dans certains établissements scolaires.

e. La crise de l'école¹⁰⁵

Alors que la fonction historique de l'école est d'organiser la transmission de connaissances afin de permettre l'élaboration d'un nouveau savoir existentiel perturbé par les changements pubertaires, l'évolution sociétale de l'après guerre trouble cette fonction. L'école s'avère inadéquate. Mai 68 exprime le désarroi du monde scolaire et ouvre aux changements.

¹⁰³ ANATRELLA, T. (1999) ; *Interminables adolescences*. PARIS. Editions Cerf/Cujas.

¹⁰⁴ PALMADE, J. (1999) *Postmodernité et fragilité identitaire*. PARIS Revue CONNEXIONS. 55/1999-1 (p9).

¹⁰⁵ BARROT, A. (2000). *L'enseignement mis à mort*. PARIS. Editions Librio

On peut lire mai 68 comme une contestation importante de la structure scolaire mise en place depuis des années, à condition de tenir compte des autres facteurs qui sont intervenus dans le déclenchement de ces événements. Ce mouvement répondait à cette tendance de la postmodernité d'une hyper individualisation indispensable au développement sociétal : numérisation, informatisation,...

L'école aujourd'hui n'est plus fréquentée par des élèves, mais par des adolescents. Et pourtant L'importance qu'il lui est accordé représente un frein à l'engagement de chacun dans son devenir.

Dans l'école, comme DEMOULIN¹⁰⁶ le remarque, l'autorité était conférée au professeur par l'institution, par un système symbolique extérieur à la relation qui se noue entre l'adulte et l'adolescent.

De par sa fonction, le maître était une autorité.

Aujourd'hui, l'enseignant n'est plus une autorité, il doit en avoir. Il n'est plus le garant d'une loi extérieure, de sorte que le soutien du système symbolique a disparu.

Autrefois, entre le professeur et sa classe, s'intercalait l'institution. Le maître était un double du père, et comme tous les pères traditionnels, il était le représentant de la Loi.

Le professeur est dans une relation immédiate avec sa classe, il est seul. Il n'est plus un père, il est comme une mère trop possessive et trop fusionnelle, qui serre dans ses bras de façon étouffante des enfants en âge de prendre le large. Il ne s'agit pas de voir les adolescents comme de grands enfants assoiffés qui ne rêvent que de se plonger dans une fontaine de savoirs et de savoir-faire.

Aujourd'hui, les profs ne peuvent plus donner cours, il n'y a plus d'élèves, mais des ados. Il s'agit dès lors d'en tenir compte. Comme nous le rappelle Anne D'ALCANTARA¹⁰⁷, l'adolescence est entrée à l'école et s'y déploie. Ainsi, un des éléments de la crise de l'école aujourd'hui serait cette transformation de la scène scolaire, en scène adolescente, où les ados déploient leurs symptômes indépendamment, ou plutôt au détriment de leur statut d'élèves.

Les adolescents se sont donc déployés dans l'école et se sont confrontés à l'institution scolaire qui avait bien du mal à s'adapter, à l'évolution sociétale de la décadence d'une part, à l'apostrophe des adolescents d'autre part. Cette "révolte" correspond non seulement à l'évolution économique de la société, mais aussi aux répercussions psychiques qu'elle a provoqué : la société dans laquelle nous vivons n'est pas sans avoir d'effets sur la situation des gens qui la subissent. Dépendance, aliénation économique, soumission politique, coupure des liens sociétaux, manifestement l'homme a du mal à exprimer son être générique et en souffre.

« L'école, ça sert à apprendre toutes les matières. Les profs devraient être plus attentifs aux élèves. Je n'ai pas de souvenir d'école.

Je déteste les examens ! Car à chaque fois qu'il y a des examens, je panique, j'ai des angoisses et tout ça parce que j'ai peur de rater mon année. Pourtant, j'étudie. Le jour des examens, j'arrive devant ma feuille et j'oublie tout ! Et c'est pour ça que je n'aime pas les examens ! J'apprécie la récréation, car c'est là que les élèves se réunissent, nous parlons de tout et de rien. C'est pour ça que je préfère la récréation que les cours. S'il fallait supprimer un cours, je les supprimerais tous, en particulier la géométrie ! Je ne sais pas quels cours j'ajouterais !

Pour moi, réussir, c'est pouvoir réussir dans la vie, pour savoir la bâtir ! Rater mon année ne me fait ni chaud ni froid ! Les diplômés servent à trouver un bon boulot ! »

Au, atelier d'écriture CThA.

¹⁰⁶ DEMOULIN, L. (1999). *L'hypocrisie pédagogique* ; MONS ; Editions Talus d'approche.

¹⁰⁷ Séminaire "L'adolescence dans tous ses états". Chapelle aux Champs. 2002.

Aujourd'hui, l'école fait symptôme, symptôme de la souffrance d'élèves qui ne parviennent pas à s'adapter à la dichotomie provoquée par l'inadaptation de l'institution scolaire et leurs demandes propres, et qui s'exprime par l'échec scolaire.

Aux bouleversements sociopolitiques dus à la postmodernité, il faut ajouter divers éléments :

La crise des vocations

Les enseignants sont confrontés à l'écroulement du statut, à la féminisation de l'emploi, à cette crise de sens, de valeurs. Que transmettre s'il n'y a plus de valeurs ?

La mutation du métier d'enseignant

Les rôles respectifs de chacun (familles, école, État) tendent à se brouiller. Aujourd'hui, les parents n'ont plus rien à transmettre à leurs enfants en termes de valeurs car ils ne sont plus rien dans le processus de transformation du monde, ils n'ont plus alors qu'à s'en remettre à l'école.

Ce transfert de la famille vers l'école représente la première manifestation de l'abstraction de plus en plus grande que revêtent les rapports sociaux. C'est le « savoir ».

Les professeurs sont des mutants, les professeurs sont confrontés à l'explosion des savoirs, à l'évolution des techniques de l'information, pour conclure que l'enseignant aujourd'hui n'est plus un transmetteur de savoir. Il est confronté à la distinction à faire entre l'apprendre et l'enseigner.

Quant aux enseignants, manifestement ils n'ont pas encore saisi ce changement, malgré toutes les réformes pédagogiques que l'école a pu connaître, réformes touchant le programme d'enseignement, et ils continuent à s'adresser aux adolescents comme s'ils étaient encore élèves.

Dans la relation enseignant-enseigné, nous retrouvons la même place de l'enfant ou de l'adolescent face à un adulte détenteur d'un pouvoir et ici, plus précisément, d'un savoir. Comme dans tout lien éducatif, l'enseignant s'implique personnellement; dans sa façon d'enseigner, il met en jeu, sans forcément en avoir conscience, toutes les composantes de sa personnalité, ses croyances, ses idéaux, ses fantasmes, ses pulsions, avec cependant une distanciation que n'ont pas les parents, l'objet de la transmission se réduisant ici, en principe, au savoir. Ce que Adrien BARROT¹⁰⁸, dans son remarquable petit livre, résume d'un trait saillant: "ils n'écoutent plus".

« Ce que je pense de l'école. C'est chiant toujours de se lever le matin, revoir les gens que l'on n'aime pas. Avoir longtemps des heures de cours. Ça fatigue, puis on pète un plomb. Il faut toujours étudier et faire des devoirs. Mais ça peut être bien de revoir les gens qu'on aime bien. Sinon, l'école, ça m'intéresse vraiment pas. Surtout que je pige rien. Alors je préfère déjà travailler ».

Mel., atelier d'écriture CThA.

La réflexion que mène Gauchet sur l'école paraît très importante¹⁰⁹. J'y reviendrai.

¹⁰⁸ BARROT, A. (2000). *L'enseignement mis à mort*. PARIS. Editions Libro.

¹⁰⁹ GAUCHET, M. BLAIS, MC. OTTAVI, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. PARIS Editions Bayard

8. Comprendre la panne

a.	La panne dans le questionnement	- 52 -
b.	Qu'est ce qui change ?	- 53 -
c.	Les difficultés liées à la perte de sens	- 54 -
d.	Une réponse	- 55 -

a. La panne dans le questionnement

L'épistémè ne répond pas aux questions identitaires. L'Intranquillité s'intensifie.

Il y a non conflictualisation du rapport singularité/altérité. Non prise en compte de l'autre, peur d'affirmer la singularité, difficultés d'affronter le social. Le jeune ne peut faire son deuil. Il ne peut pas lâcher le discours enfantin. Ce discours est la conséquence de la fragilisation psychique du jeune qui trouve son origine dans les difficultés à assumer les changements pubertaires. La transformation identitaire prend de l'importance. La symbolisation a du mal.

L'identitaire est mis à mal. Fondamentalement, l'homme recherche l'équilibre. Mais, il peut y avoir déséquilibre : Narcissisme, lorsque le pôle identitaire prend le dessus. Instrumentalisation, lorsque le pôle sociétal devient trop important.

Et si le déséquilibre persiste, il y a apparition d'un malaise se traduisant par un arrêt du questionnement.

Chez les jeunes à l'arrêt, ce rapport I / E est perturbé, empêche l'émergence d'une parole de questionnement. Comment se manifeste cette perturbation ?

Il y a distanciation entre l'ipsité et l'épistémè. A savoir : l'ipsité n'arrive pas à s'énoncer. L'interpellation ne peut se réaliser entièrement. L'adresse ne peut s'énoncer. Elle est engluée par le spleen, voire le désarroi. La tension entre I et E s'annihile, ou s'intensifie. L'interpellation n'est pas possible. Ceci est illustré par les textes d'intranquillité produits par les jeunes.

La capacité symbolique à faire lien entre les diverses questions permet la confrontation entre Ipsité et épistémè. La conjonction entre les deux éléments ouvre au questionnement. Il s'agit d'une démarche fondamentale qui émerge et pousse au questionnement. Tous les aspects du schéma existentiel sont interpellés par le jeune. Celui-ci cherche et se confronte aux réponses sociétales afin d'élaborer la sienne. Je fais apparaître le rapport entre l'ipsité (I) et l'épistémè (E) : (I) / (E).

En théorisant ces éléments, nous mettons en évidence le concept de questionnement comme permettant une conjonction entre I et E. Ce questionnement, processus psychique, symbolise le mouvement du désir de savoir. Il est lié à l'évolution psychique de l'adolescence. Il fait lien entre les diverses questions qui apparaissent en fonction de l'obsolescence du schéma existentiel de l'enfance et de la nécessité d'apporter de nouveaux savoirs.

Comme je l'ai montré, le questionnement correspond à une démarche fondamentale de l'homme, et de l'adolescence en particulier, qui permet l'expression d'une recherche fondamentale en réponse aux mystères du devenir de l'homme. Ce questionnement correspond à un mouvement générique qui pousse l'homme à s'interroger, à se dépasser, à oser l'aventure, la découverte, à remettre en cause ce qui historiquement a été établi afin de mieux affronter, assumer sa survie.

Ce questionnement est nécessaire dans le processus de l'apprendre indispensable à l'accès au savoir. C'est en fonction de cette articulation, de cette réponse que le jeune peut, par l'accès à l'historicité, par son inscription sociale, la rupture d'avec le parler enfantin, son engagement dans un nouveau projet de vie, s'affirmer en tant que sujet désirant.

b. Qu'est ce qui change ?

Il y a complexification du rapport I / E.

I prend de l'importance, se transforme. La confrontation s'intensifie.

De questions cherchant à comprendre le monde, I s'interroge lui-même. De même, la connaissance du monde se complexifie également.

Si dans un premier temps, le rapport favorisait la place de E, avec la postmodernité, il y a eu glissement vers I.

Le questionnement permet de rétablir le lien entre I / E et de faire sens.

Le rapport épistémique I/E se rétablit et débouche sur une question de sens, par rapport au sociétal, aux valeurs, à la culture pour remodeler le schéma existentiel à l'adolescence.

Le questionnement permet le rétablissement de l'équilibre et transforme le rapport épistémique. Il permet la prise en compte des questions identitaires.

Il s'agit en quelque sorte d'une possibilité de projection, de prise en compte d'un projet en fonction d'un devenir. Le projet est ainsi essentiellement un travail sur un processus imaginaire du devenir de la personne.

La réalisation du chef d'œuvre favorise la confrontation entre l'ipséité et l'épistémè. Un nouveau savoir peut s'élaborer.

Le questionnement intervient dans la transformation de la connaissance en savoir. Il module le rapport épistémique et permet le passage de l'apprentissage à l'apprendre pour élaborer un savoir, en se confrontant à la transmission de connaissances.

Que se passe-t-il avec la panne dans le questionnement ?

Cette confrontation entre ipséité et épistémè est révélée également lorsque la confrontation ne se réalise pas au travers de l'interpellation épistémique, dans les textes. Un pôle, l'identitaire, semble effectivement bloqué et ne peut être abordé. Je développe cet aspect dans le chapitre 16.

Il s'agit de la difficulté d'élaborer la perspective, de s'ouvrir effectivement, en privilégiant momentanément le « non ».

Dire « non », serait donc avant tout une revendication identitaire : dire « cela je ne l'ai pas pensé », c'est dire « cela n'est pas moi, cela n'est pas de moi, cela n'est pas à moi ». Ce sont ces éléments que je m'efforce de repérer afin de déterminer l'énonciation.

Le moi naît de ce refus d'appartenance. C'est le passage de la présence à l'absence que la négation franchit en instituant la représentation.

Le trouble symbolique

Le travail de symbolisation s'avère difficile.

Ces jeunes sont à l'arrêt de symbolisation suite aux difficultés rencontrées par rapport à l'insertion dans le monde réel, au déni de parole, à l'absence de nomination, de reconnaissance, à la difficulté d'assumer le statut scolaire et les diverses impositions qu'elles suscitent.

De plus, leur parole n'est plus prise en compte. Et, lorsque cette parole ne peut advenir, il y a coupure du lien existentiel. Certains adolescents ont des difficultés à dépasser la fragilisation du lien identitaire. L'affaiblissement de ce lien existentiel chez l'adolescent est le résultat d'une

situation particulière liée aux difficultés et contradictions de la croissance. Confronté à la difficulté de prendre en compte le réel, l'adolescent répond par la fuite dans la rêverie, l'imaginaire, en quête d'une nouvelle identification possible.

Il y a parallélisme entre les deux éléments du rapport épistémique. (Un élément est privilégié par rapport à l'autre). La confrontation ne s'opère pas.

Il est clair que les conséquences de la postmodernité remettent, aujourd'hui en cause l'élaboration d'un savoir culturel en fonction d'une représentation tierce de l'homme. Avec la postmodernité, le tiers est exclu, l'individualisme triomphe, le narcissisme s'impose, la culture d'entreprise prend le pas sur un savoir culturel tiers. Le capital s'est engouffré dans tous les interstices de la société : l'argent régit tout et contrôle de manière de plus en plus totalisante le monde social et éducatif. Comme le fait remarquer DUFOUR¹¹⁰, l'échange marchand tend à désymboliser le monde. Le capitalisme cherche à détruire l'excès de sens qui accompagne les produits ou les choses que les humains s'échangent entre eux. La valeur d'échange tend à évacuer la valeur d'usage, la valeur symbolique et l'inscription socio-culturelle qui accompagne les objets.

c. Les difficultés liées à la perte de sens

Les adolescents interrogent le monde et ils se demandent pourquoi il va mal. L'adolescent découvre pour la première fois la possibilité d'une mise en mots et donc d'une élaboration dont il ne disposait pas auparavant. Le remaniement du projet identitaire, à l'adolescence, implique de faire le deuil des certitudes et des images idéalisées sur lesquelles le jeune avait pu faire front. Il est en perte de liens. La réponse proposée met à l'avant plan la prise en compte des demandes individuelles de l'adolescent, détricotant la transmission au profit d'une segmentarisation de celle-ci.

Cette réponse a entraîné la perte du référent, le recul de la fonction de transmission au profit du centrage sur la problématique individuelle du jeune. On peut parler de la « mort du père.

Les adolescents, d'une fonction d'adresse au monde adulte, passent à la résignation informatique pour certains, à l'arrêt scolaire¹¹¹ pour d'autres. Le « no life » semble de mise

Ainsi, si la culture de nos sociétés postmodernes ne propose plus comme idéaux collectifs la Science et l'Art, déplaçant alors l'investissement narcissique des « valeurs les plus élevées » à la valeur marchande de l'utilité économique, la réalisation de soi par (et dans) la sublimation peut se rabattre sur la régression/fixation au narcissisme et aux pulsions agressives ainsi libérées.

On voit aussi fleurir les thèses de l'individualisme. Ces thèses sont souvent synonymes d'affaiblissement de l'intégration sociale et correspondent à l'interprétation du passage des sociétés traditionnelles aux sociétés modernes, des sociétés holistes aux sociétés individualistes, passage corrélatif de l'évolution de la division du travail social.

Mais ce savoir, aujourd'hui se réduit à des connaissances parcellisées, échelonnées, inscrites dans des programmes précis à respecter. L'enseignant apprend l'art de transmettre ce savoir dans des traités de pédagogie¹¹² au cours de ses études. Cette formation pédagogique l'incite à croire à une maîtrise totale du processus d'apprentissage et à une possible transmission dans la neutralité sans implication subjective, sans états d'âme.

¹¹⁰ DUFOUR, DR. (2003). *L'Art de réduire les têtes*. PARIS. Collection Médiations. Editions DENOEL

¹¹¹ Arrêt scolaire : Glossaire p 105

¹¹² Pédagogie : Glossaire p 105

Mais comment transmettre du savoir, sans rappeler les valeurs.

Ceci pose la question de l'acte d'enseigner, de quel savoir enseigner, des relations. Ces jeunes interrogent le sens d'une démarche scolaire : qu'est-ce que l'école a à leur transmettre, si ce ne sont des connaissances que l'on peut trouver aujourd'hui sur le net. Cette souffrance exprime la difficulté de trouver une réponse aux questions posées à l'adolescence. Aujourd'hui le questionnement par rapport au savoir est bloqué. Au lieu de favoriser le questionnement, la transmission se limite à diffuser des réponses toutes faites sous forme de connaissances à acquérir : les fameuses « compétences ».

d. Une réponse

Il est donc important de développer une démarche appropriée qui reconnaisse le jeune comme une personne ayant ses représentations propres de la formation, de proposer une pédagogie variée qui suscite un éventail de démarches. Ceci implique la reconnaissance des potentialités de l'être humain, un idéal d'égalité des chances par la reconnaissance du droit à la différence.

Cette approche favorise l'activité propre du jeune, son observation, sa réflexion, les activités personnelles, sans contrainte, suscite sa motivation, et débouche sur un « temps pour comprendre ». L'approche se construit autour d'une interrogation majeure concernant les relations et la production de sens. Cette démarche pédagogique intègre l'apport de l'atelier d'écriture.

La réponse de l'atelier d'écriture

En effet, la pratique de l'atelier d'écriture, en développant l'interpellation épistémique, favorise ainsi le jeu du questionnement. Il positionne le jeune, en lui permettant d'utiliser des outils qui favorisent l'appel. Par cette pratique, le jeune se réaffirme. C'est le constat qui a été établi et que j'aborde maintenant.

J'envisage par la suite la méthodologie spécifique de l'atelier d'écriture développé au sein du CThA. Ceci est confirmé par des monographies cliniques.

V. INTERPELLATION

Dans l'atelier d'écriture s'ébauchent des histoires. Comme le fait remarquer MF RENARD¹¹³ depuis toujours l'homme se raconte le monde, l'écrit, pour tenter de se l'expliquer et de le transformer. Dans ces écrits, il met en scène, exprime, joue, travestit sa condition, ses problèmes, ses sentiments.

Ainsi, la vision du monde n'est pas un simple enregistrement passif, mais une construction active de l'esprit, qui s'exprime dans le langage, mais aussi dans différentes formes d'expression. Il importe de pouvoir raconter des histoires. C'est ce que font les adolescents au travers de leur adresse.

Cependant, cette écriture ne surgit pas immédiatement, elle se donne le temps d'apparaître en fonction de l'évolution de l'adolescent au sein même de l'atelier.

Il ne s'agit pas d'écrire n'importe quoi, ou de développer une simple écriture ludique. Et ce besoin d'écrire qui révèle un questionnement intrinsèque, particulier à l'adolescence, peut se conjuguer comme « adolescence, temps d'écriture¹¹⁴ ».

La question de l'écriture ne porte pas sur une remédiation pédagogique permettant au jeune d'avoir à nouveau accès aux connaissances scolaires, mais porte clairement sur une clinique particulière, celle d'une écriture propre à l'adolescence, rendant possible le questionnement générique, qui conditionne l'éveil au savoir.

9. Les réponses de l'atelier d'écriture d'interpellation	p 57
10. Les changements observés	p 63
11. L'interpellation en pratique	p 70

¹¹³ RENARD, MF. (2000); La littérature: réserve de sens, ouverture de possibles. P 7.

¹¹⁴ BUCHETON, D. (1995). *Ecriture, réécritures. Récits d'adolescents*. Bern. Peter Lang.

9. Réponse de l'atelier d'écriture

- a. Un premier temps : le mot, ou les premiers mots - 57 -
- b. Un deuxième temps : l'écriture du texte de présentation..... - 59 -
- c. Un troisième temps : l'illustration de texte..... - 60 -
- d. L'écriture collective..... - 60 -
- e. Ce que révèle les textes de ces adolescents en « difficulté » qui fréquentent l'atelier d'écriture..... - 61 -

Si le questionnement ne s'opère pas, le jeune ne peut assumer pleinement l'énonciation d'une parole ouvrant au savoir. Il se cloisonne, privilégiant un aspect par rapport à un autre, passe d'un registre à un autre. Il subit l'atomisation, l'absence de liens, puisque la confrontation n'a pu se faire. Il peut devenir ainsi objet d'une connaissance parcellisée, objet de consommation, corroborant ainsi l'évolution de la postmodernité¹¹⁵.

Cette théorisation prend appui sur le constat de la pratique de l'atelier d'écriture au CThA.

Mais pourquoi ces jeunes se remettent-ils à écrire ?

Il y a bien sûr, le dispositif du CThA. Ensuite, il faut tenir compte de la démarche de l'Atelier d'Écriture¹¹⁶, qui répond, au besoin d'écriture présent à l'adolescence, et donne, également, à l'adolescent la possibilité de reprendre la parole dans un contexte collectif, le confrontant aux pairs, lui permettant de se forger une autre parole et de mettre en mots, symbolisés par l'écriture, les changements ressentis. L'atelier révèle le passage, suite au travail de resocialisation, le passage de la parole enfantine à la symbolisation d'une parole autre de l'adolescent en recherche.

L'intervention de l'atelier de Prise de Parole

Le temps d'inscription par l'écriture (ce qui n'exclut pas d'autres inscriptions) institue un sujet acteur de son propre récit dépassant le prescrit pour déboucher, par l'écriture à développer un discours instituant de nouvelles valeurs : de la parole constituée, du discours stéréotypé, à l'élaboration d'une nouvelle image de soi : le récit s'institue, institue le sujet narrateur.

Une méthodologie

a. Un premier temps : le mot, ou les premiers mots

Ce qui est demandé, dans un premier temps, c'est d'écrire un mot ou deux¹¹⁷.

Ces mots présentent le jeune ou le représentent, et sont écrits en couleur sur une feuille A3, ou sur un autre support.

Il s'agit d'un mot, pas si anodin que cela, un mot qui fait sourire, que l'on aime bien entendre. Un mot qui fait hésiter, un mot qui s'affiche, un mot qui donne une série d'indications.

Ce mot commun prend la résonance d'un nom propre. Il peut surprendre. Il n'a pas seulement le sens que l'on trouve explicité dans le dictionnaire. Il est épais, vivant, vibrant d'expérience. Il plonge au cœur de son origine que l'on ne connaît pas. Ce mot innocent prend consistance, détaché

¹¹⁵ Postmodernité : glossaire p 96

¹¹⁶ DESTRYKER, F et MARTIN, V. (2002). *L'Escale CThA*. BRUXELLES. Editions. Intermittence

¹¹⁷ REBATTET, C. (1997). *Créer des ateliers d'écriture*. PARIS. Editions Hatier.

de la masse informe du vocabulaire. Par ce mot qui ne traduit qu'une impression, une idée, le désir, il n'y a plus d'isolement, bien que touchant la solitude et la nudité.

Le mot est un point de départ, et pose la question de l'écriture, lecture plurielle possible : à savoir que le signifiant peut amener pour l'autre, d'autres signifiants, peut entraîner des différenciations. Le mot s'inscrit, s'affiche. A partir de ces mots peut s'ébaucher un premier récit, surgissant inopinément du rapprochement de deux mots, mettant en jeu autre chose que le danger de s'afficher.

En début de séance, on assiste certes à un flottement, une angoisse passagère devant la consigne, et à des questions sur ce qu'il *faut* faire. Mais les réponses qu'on donne montrent qu'il ne s'agit que de *pouvoir* faire, de faire une tentative dont l'enjeu est d'abord intime. Très rapidement, l'écriture prend le dessus sur les interrogations, s'y substitue. Son effet est d'autant plus perceptible que les propositions ne font pas directement appel à l'imagination (l'angoisse de la page blanche), mais aux matériaux du souvenir, à des perceptions presque directement accessibles, qu'il s'agit de saisir sans souci immédiat de composition ni de rhétorique. Par ailleurs, le fait de décaler le support, d'empêcher que les jeunes écrivent sur leurs traditionnelles feuilles quadrillées, participe de ce déclenchement.

Au « je ne sais pas quoi écrire » qui surgit parfois, je réponds « pour qui ? ». Tout un chacun, si démuné, si isolé soit-il, a quelqu'un à qui il pourrait s'adresser. Quelqu'un susceptible un jour de l'entendre et d'être son interlocuteur.

C'est pourquoi, je pars toujours de mots ou de textes déclencheurs, choisis pour l'essentiel dans le domaine contemporain, chez des auteurs majeurs. Par ailleurs, l'atelier d'écriture permet de provoquer la lecture de textes qu'on n'aurait rarement osé aborder autrement, sur lesquels on prend le temps de s'interroger. Quand bien même cette lecture est rapide, parcellaire, elle a eu lieu, et surtout elle est un point de départ. Une continuité s'instaure directement entre l'acte de lire et celui d'écrire, et soi-même (ce qui impose d'ailleurs que soit située l'importance d'écrire pour l'auteur du texte déclencheur). On provoque un souci, un intérêt biographique au départ, puis autobiographique, et finalement on transmet le goût des livres.

Il y a là aussi ouverture à un certain imaginaire possible.

Ou le texte peut rester figé au signifiant initial, refusant désespérément de prendre son envol. Ou encore, le texte tourne autour du signifié du premier mot.

En cela le mot, l'image exprimée est exposée à la sanction du monde.

Dès lors, le jeu de mots, le jeu avec les mots, n'est pas seulement un travail ludique sur le signifiant, mais peut être un travail de création de sens. Le mot use pour retenir, tenant compte de l'individualité. Isoler le mot d'autres mots, le signifier pour passer à d'autres signifiants proposant ainsi une autre expérience différente de celle du discours officiel se découvrant ainsi comme signe, symbole, porte-parole.

Par contre, ce mot est un point de départ, et pose la question de l'écriture-lecture, à savoir ce que le signifiant peut amener pour l'autre, d'autres signifiés et entraîner d'autres différenciations.

A partir de ce mot peut s'ébaucher un premier récit, surgissant inopinément du rapprochement de plusieurs mots, mettant en jeu autre chose que le danger de s'afficher pour certains.

L'adolescent découvre à nouveau la possibilité d'une mise en mots et donc d'une élaboration dont il ne disposait plus.

« Je pense que les années passées à l'école sont les plus importantes dans une vie car elles sont la base de l'apprentissage. L'école permet de développer l'intelligence et faire travailler le cerveau, la mémoire et surtout un développement social. Personnellement, jusqu'à la première humanité (Saint-Hubert), je

n'ai jamais pu m'ouvrir aux autres, je ne savais pas m'exprimer de peur qu'on se moque de moi et lorsque j'ai changé d'école (Val Duchesse) j'ai appris à avoir confiance en moi grâce aux professeurs et aux élèves. Le choix d'une bonne école est indispensable pour un enfant car c'est à travers elle que l'enfant arrivera à se sentir bien et avoir confiance en lui. »

Mar., atelier d'écriture du CThA

JEUX DE MOTS et ECRITURE

Animé par un « surréalisme avant la lettre », BRETON cherche à transposer en poésie la méthode psychanalytique des associations et invente l'automatisme à association libre (Les Champs magnétiques, Poisson soluble). Mais, influencé par les interrogatoires de guerre, il s'intéresse déjà à l'association dirigée, antinomique de la psychanalyse, qui devait prévaloir dans les productions automatiques des années trente. A partir de 1920 se développent les « sommeils hypnotiques », coïncidant avec les premières traductions de FREUD et la visite de BRETON à Vienne. Les surréalistes, sur le terrain de ce nouveau champ d'expérimentation commun, aident HESNARD à théoriser, obtenant en retour une caution scientifique de leurs propres positions. que la révolution poétique qui s'en dégageait, produisant un anéantissement de l'opposition entre mots et pensées (TZARA, DESNOS, LEIRIS, ARTAUD) qui annonçait la phase suivante

b. Un deuxième temps : l'écriture du texte de présentation

« Qui suis-je ? Pour être franche, je ne sais pas vraiment. Sur ma carte d'identité il est inscrit mon nom, mon prénom, ma date de naissance,... Certes je suis bel et bien B., mais au fond je ne sais pas vraiment qui habite en moi... »

Je ne sais pas par où commencer, quelles questions me poser, je ne sais pas quels chemins prendre,...

Pour essayer de mieux comprendre je questionne mes amis, quand je vais mal, c'est eux aussi que je vais trouver,...

Quand j'ai besoin d'oublier ou de me défouler je vais jouer au hockey, je vais faire des choses pas très catholiques avec mes amies, je vais faire du shopping,...

Pour prendre une bouffée d'air avant, je partais à la campagne à CHEVETOGNE, voir la maison de mon père où chaque vacance nous allions tous y passer du bon temps. Mon père a vendu la maison dernièrement et ma marraine nous a rayé de sa vie.

Je n'attends pas un miracle, j'attends juste un déclic, une explication, une solution. Mais seule je n'y arriverai pas. Voilà ce que les hommes et les femmes vont faire de moi: m'aider à trouver les bouts de rails qui manquent sur mon chemin de fer.

Si j'avais un enfant, je ne lui souhaiterais que du bonheur; une vie paisible et aisée; un avenir glorieux, un présent fabuleux et une enfance merveilleuse... »

Ben, atelier d'écriture du CThA.

Ces textes de présentation relèvent souvent de la rédaction scolaire.

Les questions expriment la problématique identitaire. Mais cette écriture évolue en fonction de la fréquentation de l'atelier d'écriture.

c. Un troisième temps : l'illustration de texte

Le texte illustré permet le jeu de symbolisation et l'ouverture à l'autre. Il met à l'épreuve le jeu de la métaphore et complète le jeu de mots.

Il favorise la mise en image, et contrôle la capacité symbolique de métaphorisation à partir de l'image. La peinture fait trace.

La trace se distingue de l'écrit en ce qu'elle se suffit à elle-même : elle n'acquiert sa valeur de signifiant que si elle peut être lue, mise en chaîne par un sujet¹¹⁸ en devenir. Le sujet est à venir.

La trace proposée, ainsi, renforce le devenir et permet l'inscription, par l'affichage.

Ce qui est posé, c'est la picturalité de l'écriture. L'image, ici, joue un rôle compensatoire et s'inscrit dans les manquements du verbe initial. Bien sûr, l'image n'est pas le reflet du visible, ni l'expression d'un savoir acquis sur le monde. Elle tisse la trame d'un écran sur lequel prennent forme des objets et des êtres renvoyant à une réalité toute symbolique.

Je me réfère ici au travail entrepris par Maeterlinck, au début du siècle dernier.

La symbolisation

Le monde des mots implique un décalage d'avec le monde des choses, en même temps qu'un passage du continu au discontinu, le renoncement à l'immédiateté.

Il a besoin de la symbolisation pour affronter le réel, d'avoir accès à la parole¹¹⁹ de l'autre, à savoir l'élaboration de la loi qui devra être inscrite pour exister, ouvrant la porte à la réalité de l'existence.

Il existe aussi la réponse de l'imaginaire, par le rêve, la poésie l'artiste.

d. L'écriture collective

En effet, dans le groupe, où les échanges sont constants, on peut se risquer à réessayer, on peut oser. Que ce soit pour raconter, produire un écrit, extraire ce qu'on sait d'un écrit à découvrir. Il s'agit de réutiliser le savoir-faire du moment en sachant qu'on peut bénéficier des aides de ses pairs.

La mise en groupe a un effet traumatique sur les jeunes, qui se voient ramenés aux peurs, à la perte d'identité, perte d'influence, dissolution. Ce qui au début, les conduit à se cramponner à une voix univoque, à un récit purement opératoire, au texte de la continuité.

Le groupe fournit des suppléances, des étayages contre les angoisses. L'invitation à la rêverie en commun, à la narrativité permettent de mettre en forme ces angoisses, de les symboliser. Chaque écrivain est à la fois le porteur de sa propre question et le porte plume d'une préoccupation de l'ensemble du groupe.

Cette reconnaissance passe par la place dans un groupe, par la possibilité de partir de ce qu'on sait, de son vécu.

Cela passe également par ce que je désigne comme « écriture plurielle ». Les jeunes élaborent un texte ensemble.

« Je pense à mes problèmes

Avec tous mes problèmes, cela joue sur le moral. Je ne suis pas de bonne humeur. Je ne peux que me plaindre.

Un problème de lever, je n'en ai pas trop. Bien sûr, ce n'est pas facile de sortir du lit. Mais parfois, c'est nécessaire de lever le pied pour ralentir, pour se donner le temps de réfléchir. Le regard

¹¹⁸ Sujet : Glossaire p 105

¹¹⁹ La parole : Glossaire p 105

dévisageant peut me mettre mal à l'aise, leur façon de s'habiller, leur style snob, les situations embarrassantes comme les chutes, les bégaiements, la foule, la peur d'être ridicule, la peur d'être différent, de ne pas avoir confiance en moi, d'être mal à l'aise, parce que je crois que tout le monde me regarde, la peur aussi de décevoir en me montrant comme je suis. Enfin les mauvais jours me dépriment.

Je déprime à cause de ne pas arriver à passer au dessus de tous ces problèmes de timidité. Mais je n'ai pas de problème de parking, bien que je ne sais pas où me garer. Je ne sais pas quelle place occuper dans la société. Les vieux généralisent trop et ne laissent pas la place.»

Ga, Vir, Fa, atelier d'écriture CTha

e. Ce que révèle les textes de ces adolescents en « difficulté » qui fréquentent l'atelier d'écriture

Les textes illustrent ce désarroi et regorgent de nombreuses questions qui portent sur le rapport du lien existentiel entre le biologique (les changements du corps), la connaissance de soi (les émois), le social (le monde, les autres), l'éthique (ce que l'on peut ou pas faire). Ils expriment l'abandon, l'amour, l'amitié, l'inquiétude...

Il y a évolution et rupture d'avec le parler enfantin pour en arriver à l'écriture d'Intranquillité. Les textes illustrent l'Intranquillité et regorgent de nombreuses questions qui portent sur le rapport du lien existentiel entre le biologique (les changements du corps), la connaissance de soi (les émois), le social (le monde, les autres), l'éthique (ce que l'on peut ou pas faire). Ils expriment l'abandon, l'amour, l'amitié, l'inquiétude...

Comme je l'ai montré précédemment, le « Qui suis-je » implique de savoir d'où l'on vient, de chercher l'origine, de comprendre ce que l'on fait, de donner sens à l'action de l'homme et, enfin de chercher à savoir où l'on va.

«Est-ce que je suis? », l'écriture et la parole constituent une réponse sans cesse renouvelée, sans cesse réaffirmée : « Je suis pour l'Autre. »

On peut donc pointer divers éléments : l'écriture est traversée par le Spleen, l'émoi social. Cela produit des textes d'Intranquillité.

« L'écriture m'a beaucoup aidé dans mon évolution, car en écrivant, j'ai pu m'exprimer d'une autre façon qu'avec la parole et en partageant ces écritures, j'ai pu en apprendre plus sur moi-même, j'ai découvert que je n'étais pas si différent des autres finalement ».

Tel., Atelier d'écriture CThA.

Cette écriture adolescente exprime le spleen¹²⁰

Le spleen révèle la tristesse, la solitude, l'incompréhension. On peut se référer, avec la notion de spleen aux conceptions romantiques de l'ennui, de la douleur, du mal de vivre : avec le romantisme, la mélancolie devient pour les écrivains une façon d'être au monde. Une réponse, digne, à leur exil social.

Quel que soit le terme utilisé, celui de mélancolie, celui de mal du siècle, de vague à l'âme ou de vague des passions, de spleen ou de nausée, pour indiquer une certaine désaffection de l'homme à l'égard d'un désir de durer, on peut relever des constantes dans les différentes descriptions, complaisantes, de ces états.

Peut-on dire que ces textes manifestent « l'*hilflosigkeit* » ? L'*hilflosigkeit* est le prototype de toute situation d'angoisse, liée au fait que l'infans est « jeté au monde ». L'*hilflosigkeit* trouve sa

¹²⁰ Spleen : Glossaire p 105

traduction dans d'innombrables mythes, contes légendes où un enfant est abandonné, sacrifié et est en quelque sorte la trame du « roman familial »¹²¹, où l'enfant s'invente une famille idéale. Certains textes réalisés à l'atelier d'écriture expriment, au départ, un vécu d'abandon fondamental avec bien souvent le fantasme d'être orphelin. Ils rappellent en quelque sorte le raconter du « roman familial¹²² », mis en évidence par Freud.

Cette écriture révèle l'émoi social

L'Intranquillité témoigne d'une angoisse face à la non réponse sociétale.

La relation à l'autre est mise en avant ainsi que la souffrance, la tristesse, la plainte, le mal être.

« J'écris un texte. Je sais qu'il va changer parce que j'utilise d'autres mots. L'écriture, c'est un moyen de s'exprimer. C'est plus facile d'écrire que de parler. Il faut affronter les autres, c'est difficile. Avec la feuille, on est seul, et affronter la feuille blanche, c'est plus facile. J'ai appris à écrire en primaire. Il fallait recopier lettre par lettre. J'ai toujours eu de bons points en écriture. J'aimais bien. Ecrire c'est un moyen d'expression. J'écris beaucoup. J'écris pour moi. Je ne connais personne qui écrive beaucoup. Pour moi écrire cela dépend du moment. J'écris le soir avant de m'endormir. La rédaction, c'est un vieux mot, c'est quelque chose que l'on écrit. Je ne connais pas la signification du mot dissertation. Mon père écrit pour le boulot. Ma mère lit énormément. C'est grâce à elle que j'écris.

J'ai déjà songé à écrire un livre. Mais il y a beaucoup d'éléments qui me manquent. Il ne faut pas que cela soit trop vrai. Il faut aussi de la patience pour écrire. Mon père a écrit un petit livre. Ce livre, ce serait le livre de ma vie, depuis le début, en rajoutant des textes écrits. C'est intéressant, l'atelier d'écriture. Mais ce n'est pas toujours évident de travailler. Il faudrait plus travailler en groupe, comme avec G.. Cela permet d'avoir un avis différent. A l'atelier d'écriture, on voyait vivre les autres, on rencontrait de nouvelles idées. C'est rassurant. En ce moment, je n'écris plus. Je n'ai plus rien à dire. Ma tête est vide. »

V., Atelier d'écriture CThA.

Cette écriture d'Intranquillité, nouvelle ouverture est ainsi un point de départ visualisable pour tous et ouvre l'accès possible au symbolique. L'écriture se déroule dans cet espace transitoire.

¹²¹ ROBERT, M. (1977). *Roman des origines et origines du roman*. PARIS. Editions Gallimard. TEL. (p 43).

¹²² ROBERT, M. (1977). *Roman des origines et origines du roman*. PARIS. Editions Gallimard. TEL. (p 63).

10. Les changements observés

- a. Une prise en considération des changements en cours - 63 -
- b. Monographies qui illustrent le propos - 64 -
- c. L'ouverture vers un projet possible - 68 -

Dans l'atelier de Prise de Parole, l'écriture joue sur la question identitaire, et par l'interpellation du texte, une ouverture s'avère possible par la mise en évidence de la question d'épistémè : lien entre singularité et pluralité peut se faire. Le retour du sujet s'avère possible.

Ce travail pose la possibilité de réactiver le rapport épistémique et une nouvelle ouverture vers la transmission. Il permet également un questionnement, qui s'adresse à « l'autre social » : il s'agit de l'écrire d'ipséité, qui implique une élaboration épistémique. (Une recherche de connaissances sur soi, sur l'autre nécessitant une transformation passant d'objet de connaissances par la transmission au sujet élaborant un savoir)¹²³.

« Tout écrit mérite l'attention. Quel qu'il soit, il suppose un rêve de salut dont personne n'est exempt, il relève d'une aspiration qu'ils partagent tous. Sans doute l'écriture n'est pas la seule médiation à même de répondre au besoin d'exprimer ce qui est leur fatalité.

Quel que soit le domaine dans lequel ils aient choisi ou trouvé moyen de s'exprimer, il ne semble pas qu'aucun puisse aussi idéalement permettre de le faire que l'écriture. C'est que tout comme l'art, l'écriture allie la possibilité de subsister au-delà de la mort, même sous une forme non littéraire et réduit seulement à un nom. Ecrire n'est guère dissociable de l'idée, même inavouée ou latente, de laisser une trace qui perdure au-delà de soi et plus longtemps. C'est là un désir qui se confond avec la nécessité pour tout être vivant de s'opposer aux forces d'anéantissement, de se dresser face aux autres, de réagir à l'insatisfaction existentielle ».

J., Atelier d'écriture CThA.

a. Une prise en considération des changements en cours

Je constate qu'un changement s'opère chez des jeunes qui produisent des textes publiés dans INTERMITTENCE, qu'ils passent ainsi de l'écriture vers une action, signifiant peut être, comme Rimbaud, la fin de l'agir au profit d'un écrire existentiel enfin possible.

Freud fait confiance à la parole dans la mesure où elle engage. Elle sert de fil conducteur à la recherche du questionnement au travers d'un labyrinthe qui est celui de l'histoire du sujet et de l'interpellation. Faire confiance à la parole, non pas au sens où elle dirait le psychisme, mais au sens où elle engage celui qui la prononce, qui l'écrit. La parole engage parce que c'est une parole au sens où on dit « tenir sa parole ».

Il est évident qu'un questionnement ne peut jaillir que d'un sujet parlant.

C'est quoi ce questionnement

Le questionnement concerne ce qu'il en est d'un sujet assujetti à l'ordre social, c'est à dire de son mode d'insertion dans le langage. Il n'y a pas d'autre questionnement que celui qui fait parler un sujet.

¹²³ DERRIDA, J. (1967). *L'écriture de la différence*. PARIS. Editions Seuil. (Points)

De ce point de vue le questionnement est lié à la subjectivité, comme nous le rappelle Jean Cocteau, « Un beau livre, c'est celui qui sème à foison les points d'interrogation »¹²⁴.

Je constate que le jeune à l'arrêt redécouvre la faculté de se questionner par rapport au processus d'humanisation en cours. Il s'agit de la possibilité de se mettre en recherche d'une réponse satisfaisant la question du devenir. Il confronte son identitaire au social. Ce qui provoque un certain émoi.

Ce questionnement permet ainsi l'éveil au savoir, et suppose un rapport entre une recherche de connaissance de soi, l'ouverture à soi et l'intégration au monde, l'intégration de connaissances constituant le savoir scientifique et culturel, favorisant l'éveil au savoir et l'élaboration d'une réponse, propre expertise de son rapport au monde et favorise l'affrontement au social. Il met en évidence l'existence d'un questionnement confrontant l'ipsité¹²⁵ et l'épistémè pour élaborer un nouveau savoir.

Il s'agit d'un double mouvement : tentative de contention de l'identitaire, permettant qu'il s'énonce en tant qu'ipsité. En se confrontant au contexte sociétal, celui-ci se mue en questionnement. Celui-ci s'avère indispensable pour que la transmission puisse se transformer en savoir nouveau. Le questionnement est indispensable à l'élaboration d'un savoir sur le monde. Il conditionne, par le développement du questionnement, en quelque sorte l'accès aux activités scientifiques, à la création.

« Ecrire c'est pouvoir se libérer sans être jugée, sans avoir peur de s'exprimer. Ecrire dans un journal intime, c'est pouvoir entretenir son propre jardin secret, se cacher de l'autre, se cacher sans prendre le risque de blesser quelqu'un. L'écriture a pu me permettre d'évacuer, de mettre de côté un peu de mal qui montait en moi, dire non en silence, me plaindre, raconter de bons souvenirs que je n'avais jamais pu exprimer pour ne pas faire de la peine à d'autres personnes ».

Nat., Atelier d'écriture CThA.

Le questionnement est toujours une rupture, novatrice dans une situation donnée où l'aspect subjectif est important. Une fois que le questionnement est en cours, la parole, elle, peut devenir patrimoine du savoir de l'humanité. Elle devient vraie.

b. Monographies qui illustrent le propos

Ces deux monographies illustrent le fonctionnement de l'atelier d'écriture. Elles mettent en évidence l'émergence du questionnement. Le moment de discussion devient ici le temps d'interpellation qui fait surgir la question en filigrane.

1. Béné - 64 -
2. Le baiser de Pie TCHIBANDA - 66 -

1. Béné

L'arrêt

Après un bref passage par l'ENTRELIENS, Bénédicte a fini par rejoindre le CThA. Ce qui se pose pour elle, c'est l'acceptation de la limite. Elle questionne le père, qui n'a pu tenir sa place. Elle est

¹²⁴ Extrait de *Le rappel à l'ordre*.

¹²⁵ Ipsité : Glossaire p 105

dans la démonstration, la parade. Elle cherche à se positionner par rapport à un milieu social qui a été rejeté par la mère. Par contre le père, avec qui elle renoue, la confronte au « mensonge » social du quand dira-t-on. Elle exprime sa peur de l'avenir, auquel elle n'a pas été préparé.

Le texte

A mon entrée tous le yeux se fixèrent sur moi...

Je ne savais pas où j'étais tombée, je ne connaissais personne, je ne savais pas ce que je faisais là. J'avais l'impression d'avoir été abandonnée par ma famille, et par mes amis.

Tout ceux qui m'entouraient disaient que c'était pour mon bien, que ça ne durerait pas longtemps, que ça allait bien se passer, mais comment pouvaient-ils dire ça alors qu'ils ne savaient pas eux-mêmes ce qui m'attendais.

J'avais peur, je me méfiais, j'étais triste, je ne savais pas à quoi m'attendre. J'avais l'impression d'être malade, anormale, différente, stupide, moche, inutile, incapable,...

A quoi est-ce que je servais si Dieu m'avait offert une place sur terre ?

C'était pour me faire souffrir, pour être un poids, pour décorer, pour réussir, pour échouer, pour aider, pour devenir quelqu'un ?

Tant de questions sans réponses, tant de mal être, tant de souffrances.

Pourquoi ai-je atterri ici, vais-je guérir, suis-je au fait malade, ai-je vraiment besoin d'aide ?

J'ai une mère qui se trouve dans le fond du gouffre, un père magicien, il a disparut de ma vie comme par magie.

Je suis encore une gosse, qui n'a pas envie de grandir, qui ne veut plus avoir de responsabilités, une gosse qui à l'enfance a dû se comporter comme une adulte, maintenant je ne veux plus évoluer, j'ai peur de l'avenir, peur de la vie, peur des hommes, peur de mon père, peur de l'école,... Et avec toutes ces peurs, arrive-t-on à construire un futur ? Vais-je voir un jour la fin du tunnel ? Muette et confuse, je m'enfuis dans ma chambre en pleurant

Dans son texte apparaît des éléments qui marquent sa tristesse : elle se sent abandonnée par sa famille, et par mes amis. Elle a peur, elle se méfie, elle est triste.

Elle marque un certain désarroi par rapport à son avenir. Elle affirme ne pas vouloir évoluer. L'interpellation se marque par sa peur de l'avenir.

L'interpellation

J'interpelle à partir de cette question.

Qu'est-ce que cela implique la peur d'évoluer ? Ce qui se pose pour Bénédicte, c'est le retour éventuel dans une structure scolaire, malgré son âge.

Comment faire pour affronter le regard des autres, pour soutenir le « mensonge » du père. Elle élude le problème, pour se consacrer à la réalisation d'un INTERMITTENCE.

Par contre, elle pose deux questions qui concernent son avenir : que faire pour devenir architecte d'intérieur ? Que faire pour rattraper le retard ?

A la première question, la réponse s'élabore par une visite à la Maison Horta, à St Gilles. A la deuxième question, elle répond par un travail de remédiation en mathématique entrepris à l'ENTRELIENS, d'une part, et par un travail sur Victor HUGO qui sera publié dans le journal du CThA. Elle passe ainsi à la possibilité de comprendre ce qui se passe.

L'énonciation d'une parole de questionnement par une mise en projet

Elle livre un texte de sortie.

J'ai tellement de souvenirs ici qu'il est impossible pour moi de n'en citer qu'un seul.

Ce qui m'a le plus marqué ici, c'est sans doute cette grande force que dégage tout le groupe, les jeunes, les psys, les perms, les profs, Delphine, Ann, à nous tous je nous trouvais énormément

puissants. Je crie haut et fort aux jeunes qu'ils n'auront pas une autre chance pareil de s'en sortir, alors qu'ils profitent à fond d'être ici pour régler leurs problèmes et faire un travail sur eux-mêmes. En ce qui concerne mon projet, je suis très contente, j'ai enfin trouvé un projet pour lequel j'ai envie de m'investir.

Ca faisait longtemps, mais je suis fière de moi, jamais je n'aurais cru être capable de tels sacrifices, j'ai tenu jusqu'au bout, même si à la fin ce n'était plus du tout difficile, c'était même devenu normal. Pendant ces 8 mois, j'ai utilisé le CTHA pour faire tout ce que je n'aurais pu faire auparavant. C'est à dire : Parler à mon père pour le retrouver, travailler sur moi même, découvrir qui j'étais vraiment, savoir me mettre des limites, faire une thérapie avec ma mère pour mieux nous comprendre, trouver un projet scolaire,...

Grâce au CTHA, j'ai su me relever, je suis prête pour un nouveau départ !

Merci à tous et toutes...

Si le projet s'ébauche, un retour à l'école, elle reste malgré tout coincée, privilégiant les réponses toutes faites à la recherche d'une alternative.

2. Le baiser de Pie TCHIBANDA

Le baiser de Pie TCHIBANDA illustre parfaitement le retour du questionnement. Mel exprime, dans ses textes le Spleen caractéristique aux adolescentes. Elle répondait à l'Intranquillité¹²⁶ par une fuite dans le racisme. L'interpellation épistémique tente de redonner sens à son vécu.

Lors de son premier parcours au CThA, Mel apparaît relativement absente, transparente, ne formulant aucune demande spécifique par rapport au travail pédagogique. Elle reflète le discours de la Maman, sans aucune contestation. Lors du deuxième séjour, un changement apparaît. Elle cherche à occuper une place privilégiée dans le rapport aux adultes, tout en ne formulant aucune demande précise. Mais un événement important va secouer Mel : le mort de son ami. Elle voudra parler de ce décès. Elle se confie à l'atelier d'écriture.

Le texte

« La vie est vraiment injuste ! Pourquoi lui ??? Dites moi, je vous en supplie... J'aurais donné ma vie pour lui ! Il avait tout ce que je n'avais pas, il ne méritait pas ça, vraiment pas... Il avait tout pour réussir... toujours le sourire, la joie de vivre, des parents qu'il aimait et vice versa, il était bon à l'école, il était en équipe de foot professionnel, il me faisait toujours rire... Il est et sera toujours quelqu'un de magnifique ! Pourquoi des choses pareilles n'arrivent pas à des gens comme moi... Des gens qui n'ont rien à perdre, qui n'ont presque pas d'amis et presque pas de personnes qui tiennent à nous ! »

Mel, atelier d'écriture du CThA.

Le CThA lui propose d'effectuer une démarche : une trace photographique liée à cette tragédie. Mais le projet ne se réalise pas immédiatement. Une évolution apparaît dans L'INTERMITTENCE qu'elle réalise enfin.

« Vivre est un grand mot, mais vivre avec les autres est encore plus grand que tout. Vivre avec les autres permet de regagner sa confiance en soi, de s'exprimer librement, d'avoir moins peur du contact humain, de se sentir moins seule. Certaines personnes peuvent provoquer par un hasard un sentiment de négativité. Le négatif n'est pas bon, il faut l'éviter. Etre rabaisé est dur à vivre. Vivre ensemble demande beaucoup d'efforts et du changement par rapport à soi. Avoir confiance aux autres n'est pas toujours facile quand on ne les connaît pas encore bien. On se méfie, on s'interroge. Il faut à tout prix aller vers les autres, ne pas attendre qu'ils viennent à toi. Avec les autres, on

¹²⁶ Intranquillité : Glossaire p 105

réalise des choses diverses, on se motive, on partage des moments de joie, d'enthousiasme, de motivations diverses. Quand on vit dans un groupe, on se sent utile, entourée, on ne se sent pas seule au monde, on ne se sent plus seule avec soi-même. Aller vers les autres, c'est le contraire du repli sur soi ».

Mel, atelier d'écriture du CThA

Le travail d'écriture l'illustre. Si au début, Mel livre des textes de plaintes, de description où apparaissent les difficultés d'assumer une identité contrariée par la non reconnaissance du père, L'INTERMITTENCE laisse transparaître le désir de passer à autre chose. On peut dès lors parler d'inscription nouvelle, d'une énonciation qui passe du spleen vers un écrire différent. Il y a basculement. Mel s'ouvre, une autre parole transparaît. Elle problématise. Dans un premier temps, Mel exprime son désarroi par rapport au décès de son ami. Elle met en évidence l'existence d'un lien très fort, fusionnel, où elle n'existe pas. Elle rejoue le lien à la mère. Elle manifeste finalement la peur de la perte par rapport aux « étrangers ». Elle manifeste l'Intranquillité.

L'interpellation

L'interpellation va porter sur ce problème et permettre de mettre en évidence la peur. Outre les questions éthiques posées, Mel positionne le « je » de manière différente que dans les premiers textes. Le « Je » laisse transparaître des émotions qu'elle cherche à partager. Cette déclaration d'amour ne correspond pas à la réalité. Elle est du domaine imaginaire. Elle ne se confronte pas aux faits et laisse planer le fictionnel. Lors d'une visite au Musée de Tervueren, elle exprime son dégoût par rapport aux populations africaines.

« Pourquoi je suis raciste ... Tout simplement parce que j'en ai marre de tous ces étrangers qui débarquent dans notre pays, parce que le leur est pauvre et c'est la misère. Chacun son pays quoi ! Le pire c'est qu'ils trouvent encore le moyen de se plaindre et de critiquer la Belgique ainsi que les Belges, et aussi de voler, de violer, d'agresser,...Marre qu'ils veulent faire la loi en faisant les bosses. On est envahi vous ne vous rendez pas compte, ouvrez les yeux bordel, réveillez-vous enfin, si ça continue bientôt c'est eux qui vont dominer ! Il est grand temps de se révolter contre cette société. Qu'on les renvoie chez eux point barre. Le plus drôle est que maintenant que mes pensées commencent à se savoir, je reçois tout simplement des menaces de ceux-ci qui veulent moi disant me frapper...Assez original quand même surtout que moi je suis dans MON PAYS ! Non mais on est où là ? ! Je suis chez moi et je n'ai pas le droit de penser ce que je veux. C'est la fête ou quoi...Moi je vous dis juste, il est encore temps de faire quelque chose...alors vite ! »

Mel, atelier d'écriture du CThA

Après des discussions informelles tournant autour de cette question, nous invitons Pie TCHIBANDA, un comédien d'origine congolaise, afin qu'il explicite sa démarche d'immigration. Celui-ci nous présente une réflexion inspirée de son spectacle « Un noir au pays des blancs ». Au cours du débat, Mel est interpellée par le comédien, tout en restant accrochée aux idées qu'elle défendait. Mel exprime ouvertement son incompréhension et pointe le problème des banlieues. Cette expérience est importante, car elle permet l'énonciation de cette problématique. Nous lui proposons de réfléchir à cette problématique en critiquant un reportage sur les « Skinheads ». Ce travail débouche sur la réalisation d'un diaporama sur le racisme. La question qui émerge est simple « Que viennent-ils faire ici ? ». Se pose ainsi la question de l'immigration, de la langue dans un pays qui n'a pas d'identité nationale particulière : c'est quoi la Belgique ? A ce moment, l'idée d'une visite au Fort de BREENDONK est lancée. Si, du côté des enseignants, cette visite semblait inopportune en fonction des conditions même de la visite, Mel s'est efforcée d'argumenter positivement et a convaincu l'équipe pédagogique d'organiser la visite. Cette visite a été préparée. Et Mel a pu poser une série de questions laissant entrevoir une évolution. Ce qui est apparu, c'est le sentiment d'insécurité évoquée par Mel à l'égard des conditions de vie de sa cité, à Mons. L'idée

de photographe et d'interviewer certains habitants de sa cité est relancée et l'opportunité d'effectuer un trajet photos est admise par Mel.

Ce travail a permis de déplacer, de faire apparaître la véritable nature de Mel, qui ne correspondait absolument pas aux critères racistes, de mesquinerie, de renfermement, d'absence de solidarité. Les discussions, le trajet photo, la visite à BREENDONK ont permis de passer à autre chose, d'envisager des projets d'avenir.

L'équipe pédagogique a ainsi pu proposer à Mel un test d'orientation. Aujourd'hui, toute la démarche permet à Mel de préciser son projet de retour à l'école. Elle semble avoir dépassé le problème de peur et de racisme. Elle veut commencer une formation d'éducatrice.

« Il m'a permis de m'ouvrir un peu plus en écrivant un INTERMITTENCE et en le distribuant. Il m'a orienté et aidé à faire un test d'orientation. Il m'a plus ouvert sur la question du racisme, grâce aux discussions, aux visites au musée de l'Afrique, au camp de Breendonk, à la rencontre avec Pie Tchibanda.

Il m'a informé et aidé à trouver des informations pour ma future formation d'éducatrice dans le cadre de la promotion sociale.

J'aime beaucoup découvrir les musées. J'ai largement préféré les visites du premier séjour. Il y en avait plus, et c'était plus intéressant. Mais ce que j'ai préféré malgré tout, c'était la visite, lors du deuxième séjour du Fort de Breendonk ».

Mel, atelier d'écriture du CThA

Le rencontre à nouveau Mel, en 2007. Elle vit seule. Elle poursuit ses études d'éducatrice, et semble être en lien avec d'autres jeunes. Aujourd'hui, elle travaille effectivement comme éducatrice.

c. L'ouverture vers un projet possible

Ainsi des changements apparaissent suite à la pratique de l'atelier d'écriture.

Il résulte du constat qui vient d'être présenté que l'interpellation par l'écriture semblerait favoriser l'émergence d'un changement, et que celui-ci s'avère important pour favoriser le passage adolescent.

En effet, d'une écriture à l'arrêt, à l'entrée dans l'atelier, écriture de la continuité, reproduisant les schémas rédactionnels hérités de leur parcours scolaire, on assiste à la manifestation d'une évolution, qui transparaît dans l'écriture des textes. Dans un premier temps, le jeune reproduit des schémas connus. En quelque sorte, il active ses connaissances préalables et reproduit. Il propose souvent des écrits stéréotypés. Lors des premières séances, il rédige ce que j'appelle «des rédactions », écrits informatifs tout au plus. Le jeune se nomme.

Il se situe encore dans la continuité d'un processus antérieur qu'il sera amené à remettre en question par une rupture. Il doit rompre avec son parler enfantin qui est devenu obsolète.

Cette première écriture, nouvelle ouverture, est ainsi un point de départ visualisable pour tous. Le Spleen s'y étale. L'Intranquillité y foisonne.

Grâce au dispositif du CThA, au travail thérapeutique qui se déroule au sein du CThA et suite au travail qui se déroule au sein de l'atelier d'écriture, des jeunes reprennent une parole, se questionnent à nouveau, choisissent de rompre avec le délire psychotisant, en arrivent à la formulation d'un nouveau questionnement et réélaborent un projet de vie. Ils passent d'une certaine manière de l'écriture à l'écrire d'un nouveau projet.

La pratique décrite fait surgir un élément nouveau, l'interpellation. Un lien est nécessaire entre les questions, une mise en perspective s'impose : c'est ce que je désigne comme questionnement.

Ce questionnement touche les questions identitaires, qui peuvent être comprises comme *ipséité*¹²⁷. Il touche également les questions de compréhension du monde, qui expriment l'épistémè, c'est-à-dire la manière dont l'homme se situe par rapport au monde, dont il conçoit sa place par rapport à son devenir.

Ceci demande que l'on précise le processus d'apparition de cette parole de questionnement. Le changement s'observe, non dans l'évolution de l'écriture, mais par l'étalement de la question, par l'apparition d'un inédit de la parole d'écriture qui postule la mise en projet possible, la capacité de se projeter, de sortir le "je" de l'Intranquillité, du spleen. De plus, l'adolescent a du mal, les mots perdent sens, les mots de l'enfance le lâchent, et il est lâché. Son langage "enfant" devient obsolète. Il s'invente souvent un nouveau langage, langage secret, lui permettant de se préserver, de prendre distance.

Les effets de cette écriture

C'est ce que produit l'écriture. La parole peut transmettre un savoir de l'expérience¹²⁸. Par contre, l'écrit transmet, ce qui dans ce savoir, touche au réel, et qui devient vrai, qui peut être démontré, transmissible et en quelque sorte toujours déjà là, même s'il est relatif et toujours à compléter.

Cette écriture adolescente intervient comme un soutien précieux, comme suppléance à l'intérieur du projet identitaire. Il s'agit d'une tentative de maîtriser non seulement l'image de soi, mais aussi les effets produits sur les autres, et permet de renouer le lien social.

« Enfin, l'écriture peut nous apporter beaucoup de biens et de satisfactions en ouvrant et en tenant à jour un cahier personnel. En parler est une bonne solution car des personnes peuvent nous conseiller et nous aider. Ecrire est un bon moyen pour faire sortir et exprimer ce que l'on ressent. Ce sont des moments durs où il ne faut pas paniquer. En parler est une bonne solution car des personnes peuvent nous conseiller et nous aider. Ecrire est un bon moyen pour faire sortir et exprimer ce que l'on ressent. Ne pas être entraîné par des mouvements de colère et se maîtriser dans des moments plus délicats ».

MA., Atelier d'écriture CThA.

L'écriture est ainsi révélateur d'un état de déséquilibre momentané, et peut œuvrer à une reconstruction identitaire¹²⁹. Si l'adolescent écrit, c'est parce qu'il n'y a pas d'autre recours. Il n'y a personne à qui parler, personne pour entendre à ce moment précis ce qui se forme en soi, imprécis, vague, mais urgent et nécessaire à communiquer. Intervalle entre parole et écrit, intervalle entre tradition orale et tradition écrite. Ligne du temps où se situe l'acte originel, ses falsifications, déformations, initiales, mythiques. Apparaît ainsi un fil construisant l'histoire au travers de son inscription, grâce l'interpellation.

¹²⁷ Ipséité : Glossaire p 105

¹²⁸ CHAPUT, M. (1999). *Le pouvoir transformateur du récit de vie*. PARIS. Editions L'Harmattan.

¹²⁹ ARNOUX, DJ. (2001). *La dépression à l'adolescence*. PARIS. Edition In Press (Adolescence et Psychanalyse).

11. Pratique d'interpellation

a.	La spécificité de l'interpellation	- 70 -
b.	L'interpellation à partir du texte	- 71 -
c.	Comment ? : La question en filigrane.....	- 73 -
d.	Un outil d'interpellation : le journal	- 74 -
e.	Un exemple	- 75 -

Ces textes qui dans un premier temps paraissent ne s'adresser à personne et consistent essentiellement en un recours contre le désastre existentiel sont implicitement en quête d'un interlocuteur lointain. Tout geste d'écriture vise à constituer un Autre possible que ce soit par l'altercation qui teste la résistance de l'objet ou par le dépôt qui teste sa fiabilité ;

Ecrire, c'est s'en prendre à quelque chose, ou à quelqu'un, c'est chercher quelqu'un, mais à distance, sans forcément le trouver.

L'interpellation répond à cette attente.

Je tente de convoquer directement dans l'écriture l'expérience qu'un jeune a de soi, de ses frictions à autrui et au monde, en évitant cependant la violence d'une intimité trop crûment dévoilée par des contraintes inspirées du texte de départ¹³⁰.

Je prends le parti d'évacuer le problème de l'évaluation, de même que les contraintes "classiques" (composition, orthographe) de la langue écrite en milieu scolaire, pour centrer l'attention sur l'acte créatif et sur sa continuité avec le texte dont il est l'écho.

Le texte permet la configuration du récit, la composition narrative proprement dite. Cette composition se présente comme un scénario dramatique, comportant un commencement, un déroulement et une fin. Ce raconter-là ne se suffit pas à lui-même, il est matériau brut d'une expérience, parfois seulement description. On serait bien loin d'une connaissance et surtout d'une explication de ce qui s'est passé.

La conséquence en est une mise à distance, une dédramatisation, un déplacement de soi face à ce qui est arrivé. Une sélection a été opérée, ce n'est qu'une version de l'histoire, mais elle donne une première intelligibilité.

a. La spécificité de l'interpellation

Cette approche favorise l'activité propre du jeune, son observation, sa réflexion, les activités personnelles, sans contrainte, suscite sa motivation, et débouche sur un « temps pour comprendre ». L'approche se construit autour d'une interrogation majeure concernant les relations et la production de sens.

Les difficultés rencontrées ne sont pas dues à des problèmes de communication, de relations ou de structures, mais traduisent surtout des ratages par rapport au système symbolique donnant sens à la vie sociale.

La démarche se définit comme un positionnement global, par rapport à l'autre, mais aussi par rapport au savoir et à son élaboration.

Nous optons ainsi pour un type de travail qui permette de remettre la production de vérités dans les mains du sujet au lieu de l'écraser sous l'accumulation des connaissances. Cette pratique

¹³⁰ROBERT DEMONTROND, P. (2006). *L'interprétation du discours*. PARIS ; éditions APOGEE.

pédagogique, force à faire un virage à 180° face aux positions classiques de transmission des savoirs. Ce n'est pas le savoir qui prime, mais ce qu'un sujet peut en faire.

L'interpellation est la capacité qui contribue à élaborer une réponse indispensable au repositionnement du lien existentiel. L'interpellation permet de faire lien entre les diverses questions qui surgissent au moment du passage adolescent. Elle interpelle la transmission de savoirs nécessaires, qui favorise la formation du lien existentiel et permet l'élaboration des prémisses d'une réponse possible pour le sujet.

L'interpellation, propre à la démarche adolescente, ne peut être isolée et identifiée temporellement. Elle participe de la maturation du jeune, de sa capacité d'appel et de lecture critique de la société. Il s'avère difficile de soumettre un adolescent à une « évaluation » de son processus de maturation.

« Qui suis-je ? » demande André BRETON à la première ligne de « *Nadja* ». S'agit-il vraiment de décliner une identité ? En posant la question « Qui suis-je », BRETON dans « *Nadja* » ne fournit pas de réponse naturaliste, mais ouvre une autre voie. Souvent dans les textes, à la question du « Qui suis-je ? » aucune réponse ne se livre, mais c'est bien une autre interrogation plus pathétique encore qui se substitue à la première, à savoir « Qui vive ? Est-ce moi ? Est-ce moi-même ? ».

Il ne s'agit certainement pas de parler de soi, quel intérêt ?

Il s'agit d'apposer sa signature quelque part dans les marges du monde.

C'est ainsi le désir qui rappelle au réel, que les textes s'adressent, tournés vers la seconde personne du singulier dont dépend leur condition même d'existence : l'autre.

A la question du « Qui suis-je ? » surgit l'adresse à ce « toi ».

« Je pensais que mon esprit n'avait pas de chance, qu'il était malheureux, qu'il ne serait jamais heureux, mon esprit était en prison. Et moi je trouvais ça trop long. J'avais besoin d'écrire, mais mes mots n'arrivaient pas à sortir. J'aurais voulu communiquer, mais j'étais désespérée. Tout doucement je me suis renfermée, je me suis détournée, de ce monde éclaté ».

Tr., Atelier d'écriture CThA.

b. L'interpellation à partir du texte

La lecture du texte peut être réalisée d'après des angles différents. L'interprétation est toujours subjective. Ainsi cette parole de vérité peut être appréhendée différemment. Par l'interpellation du texte, il y a donc confrontation à l'autre et possibilité d'un dépassement par la mise en évidence de ce qui pose question.

Ainsi ce que l'on peut appréhender dans un texte, ce n'est pas directement le contenu, ni la structure, mais plutôt l'intermittence de ce qui est signifié, de ce qui est produit sensuellement, à savoir la signifiante, comme nous le rappelle Barthes, la recherche de la question.

Ceci implique la manière de considérer le texte.

On peut considérer le texte comme production de savoirs dont la particularité est d'être produits en même temps que cherchés. Une véritable recherche peut se faire non pas sur, mais au moyen de la production de textes littéraires. Karl POPPER ne dit pas autre chose dans la quatrième thèse de « La logique des sciences sociales » : « Pour autant que la science ou la connaissance puissent commencer quelque part, on peut dire ce qui suit : la connaissance ne commence pas par des perceptions ou des observations, par une collection de données ou de faits, mais bien par des problèmes ».

Dès lors, la réalité du texte peut faire l'objet d'une description, puis d'une transcription, d'interprétations multiples pour essayer de comprendre, ou d'expliquer, c'est ce que prétend FARRUGIA.¹³¹

Il s'agit de dépasser les descriptions qui veulent faire l'économie de toute interprétation. Je considère d'abord ce qui est écrit et son sens premier. Mais ce qui est écrit importe en tant que c'est quelqu'un en situation qui le dit. La signification ne s'épuise pas dans le contenu objectif de l'énonciation. Quelque chose de plus transparaît dans ce qui est écrit, qui déborde l'énoncé et doit s'analyser et être interprété.

MANNHEIM¹³² dans « *Idéologie et utopie* » fait remarquer » « ...ceux qui se réclament illusoirement d'une empiricité pure, exempte d'interprétation, de jugements de valeur, et donc de prises de positions métaphysiques ou philosophiques artificieuses, utilisant des descriptions « non interprétatives, à l'abri de toute prise de position dénaturante de leur objet, à l'écart de toute ontologie occupent un espace non négligeable de l'espace disciplinaire et sont convaincus d'atteindre aux « choses mêmes... ».

Il poursuit en disant que « celui qui ne prend pas position n'a pas de questions à soulever et n'est même pas capable de formuler une hypothèse expérimentale qui lui permette de poser un problème. Si la connaissance empirique n'était pas précédée d'une ontologie, elle serait entièrement inconcevable, car nous ne pouvons extraire, d'une réalité donnée, des significations objectives que dans la mesure où nous pouvons poser des questions intelligentes et révélatrices. »

L'émergence du texte

Un texte est une trame construite de séquences ordonnées qui figure un chemin déjà tracé. On peut se demander quel est ce chemin, quelle est l'origine de cette trace ? Le texte, c'est la texture qui tisse le discours. Il s'agit d'une interrogation immanente.

F. JACQUES¹³³ nous propose une piste intéressante. Pour lui, la question à soulever, c'est de se demander d'où vient le pouvoir structurant de telles textures sur les actes, les stratégies, les régimes de discours.

En effet, F. JACQUES propose « trois éléments qui peuvent être pris en considération :

- le texte n'est pas clos.
- les genres sont complexes.
- une raison discursive (ce qui touche à la discussion). Penser, c'est questionner. Si la pensée s'achève en se textualisant, le texte doit comporter un axe discursif. Il faut concevoir un texte non comme suite de réponses, mais comme l'acheminement de la question au niveau où se conquiert la réponse. Ainsi, au lieu d'une structure stable de traits sémiotiques, ou d'une isotopie par genres, on gagne à voir ce qui est en question dans le texte ».

Je pose en quelque sorte la question de connaissances par rapport au monde, à partir de l'énonciation du jeune lui-même, qui relève du sens qui peut évoluer en fonction de la discussion. Ceci suppose aussi la faculté de questionner ce temps, cet espace pour situer l'identité du (Je) et sa place dans le monde. Se pose ainsi la question de l'évolution de l'identitaire, que l'on caractérise par l'ipséité, et le rapport au savoir déterminé par l'épistémè.

Il s'agit de pouvoir s'exister soi-même à défaut de l'avoir été originellement par la parole de l'autre. Ce retournement du sujet sur lui-même s'opère par le clivage narcissique, l'auto déchirure.

¹³¹ FARRUGIA, F. (2006). *Le terrain et son interprétation*. PARIS. Edition L'Harmattan.

¹³² MANNHEIM, K. (1956). *Idéologie et utopie*. PARIS. Editions Rivières.

¹³³ JACQUES, F. (2007). *L'arbre du texte*. PARIS. Editions VRIN.

c. Comment ? : La question en filigrane

L'affirmation de l'humain commence souvent par une négation. L'accession à l'humain socialisé implique une autre négation, fondamentale, l'interdit de l'inceste.

Cela implique de renoncer à une jouissance. C'est dire non, négation primordiale, et cet interdit est garanti par le père, c'est l'amorce de l'ordre symbolique.

Or c'est quoi le père, d'après LACAN ? C'est ce qui tient ensemble, pour un sujet, le réel, le symbolique, et l'imaginaire.

Dans « *La négation* », FREUD¹³⁴ entreprend de placer le « non » à la source de la pensée, comme sa condition même. Au « non » est assignée une fonction « originante » tout autant que meurtrière. C'est à partir du « non » que naît l'expérience psychique de la représentation et du déplacement. La négation permet de séparer la fonction intellectuelle de son processus affectif. Le « non » pose la question de la quête des commencements. Les commencements ne sont jamais saisissables.

La négation est formulée par « Je » qui ne désire pas trop savoir. « Je » est acteur et se positionne. La négation part du « je », ne pas penser. On peut affirmer que le « Je » pense en lui. Le « je » exprime le sentiment de spleen qui porte sur les problèmes de reconnaissance des changements du corps. La négation soulève une question importante : celle de la place. La négation met en évidence l'expression du sujet et formule souvent des questions qui illustrent le spleen, le mal de vivre. Le « je » se révèle, se donne à penser. Il y a aussi focalisation par rapport à l'avoir, d'une part, et par rapport à l'être, qui implique une action possible, ou plutôt l'impossibilité momentanée d'entreprendre une telle action.

Le sujet exprime par la négation son désarroi devant les changements. Le texte propose souvent une série de négations¹³⁵.

Si le texte pose question, il ne s'agit pas nécessairement de la question existentielle fondamentale, mais d'une question qui ouvre à la possible problématisation de la nécessité d'acquérir une connaissance nouvelle afin de résoudre justement la négation qui se pose.

Le jeune se confronte ainsi à ce qui pose problème. C'est à partir de la controverse possible que le travail peut se réenclencher.

C'est en partant de cette négation¹³⁶ apparue dans le texte, que l'interpellation permet à la négation de faire question.

Cette négation exprime la manière dont le jeune est amené à faire son deuil. Cela s'exprime au travers des marqueurs de Spleen et d'émoi social. A quoi renonce-t-il ? A quoi ne renonce-t-il pas ? Que veut-il reconstruire ?

Le texte rompt ce silence, et prend la parole. Mais ce qu'il tait est plus essentiel encore. C'est en arrivant au dernier mot que nous pourrions en prendre conscience. Le texte fournit l'occasion de la formulation de la question. Il ne peut être pris comme diagnostic, signifiant fossilisation de la démarche.

C'est la structure même de l'interpellation qui donne la réponse. La question la plus centrale de la reconnaissance est une question directe et s'adresse à l'autre : « Qui es-tu ? ». Elle dépasse le « qui suis-je ? »

¹³⁴ FREUD, S. (1979). *Cinq leçons sur la psychanalyse*. PARIS. Editions Payot (PBP). (p 55).

¹³⁵ GUILLAUMIN, J. (2001). *Adolescence et désenchantement*. BORDEAUX. Editions L'Esprit du Temps.

¹³⁶ MICHAUX, G. (2000). *Logiques et écritures de la négation*. PARIS. Editions Kimé.

Cela signifie que je ne suis pas un sujet intérieur, clos sur moi-même, solipsiste, ne posant des questions qu'à moi-même. Je ne peux raconter mon histoire qu'à un autre et l'on ne peut faire référence à un « je » qu'en relation à un « tu » : sans le « tu », ma propre histoire devient impossible.

On peut donc proposer une théorie de la reconnaissance : Nous ne pouvons exister sans interpeller l'autre, et sans que l'autre nous interpelle. Cette reconnaissance implique pourtant la différence de la singularité.

Quelles sont les normes de cette reconnaissance par l'autre ? Il s'agit de rendre compte de soi et de céder à l'autre ce dont je rends compte.

Dire « non », serait donc avant tout une revendication identitaire : dire « cela je ne l'ai pas pensé », c'est dire « cela n'est pas moi, cela n'est pas de moi, cela n'est pas à moi ». Ce sont ces éléments que je m'efforce de repérer afin de déterminer l'énonciation.

Le « moi » naît de ce refus d'appartenance. C'est le passage de la présence à l'absence que la négation franchit en instituant la représentation. Ne s'agit-il pas là de l'affirmation de l'ipséité, telle qu'elle est définie par Ricœur ?

Ainsi ce que l'on peut appréhender dans un texte, ce n'est pas directement le contenu, ni la structure, mais plutôt l'intermittence de ce qui est signifié, de ce qui est produit sensuellement, à savoir la signifiante, comme nous le rappelle Barthes, la recherche de la question.

Dans ce va et vient scriptural, l'adolescent tente de faire advenir une inscription qui l'individualise.

d. Un outil d'interpellation : le journal

1. Le journal

Le journal est devenu une référence dans la vie du Centre. Il témoigne de l'histoire passée, des préoccupations du moment, et permet au jeune de se projeter par la réalisation de projets. Il fait lien.

Dès l'accueil, on peut montrer aux jeunes ce qui a déjà été écrit et leur faire comprendre qu'il n'est pas inutile de dire les choses, d'exprimer ce qu'on ressent autrement que par le refus nihiliste, et peut être aussi de se remettre au travail autrement que par le scolaire traditionnel.

Il est le résultat tangible de toute une activité collective axée sur l'expression, d'abord, sur la réflexion ensuite. Il permet la redécouverte d'une communication entre pairs, d'une reprise de confiance, au travers de la prise en considération du discours du jeune, du travail de recherche et d'élaboration.

Quelle est la fonction d'un journal dans un tel schéma ?

Il dépasse l'écriture identitaire. Il se situe après.

Il donne forme à l'interpellation, et concrétise le questionnement à partir des préoccupations quotidiennes du jeune. Il présente l'élaboration de projets.

Le journal peut être vu comme outil de liaison entre les divers temps qui scandent la vie d'un jeune au sein du module pédagogique.

La possibilité d'être publié incite à écrire, à reprendre goût à l'écriture. Bain d'écriture, le journal ouvre les portes d'un domaine différent, parfois inconnu, et on va l'explorer, toujours plus loin. Sollicité d'écrire, désireux d'utiliser ce support offert à son expression, le jeune apprend à dépasser le stade de la spontanéité pour rendre sa pensée communicable. Ceci participe à ce que l'on désigne sous le vocable « quête du sens ».

L'outil journal répond donc parfaitement à une démarche positivante permettant de donner au jeune une image non négative de soi, de dépasser le sentiment d'injustice et de s'adresser au milieu environnant, voire la société.

Il s'agit d'un moment, bien sûr, tablant sur l'établissement d'une relation de confiance, tablant sur la possibilité de créer du positif et de donner une autre image de soi.

Le chef d'œuvre : où la construction d'un objet de connaissances

On peut considérer le texte comme production de savoirs dont la particularité est d'être produits en même temps que cherchés. Une véritable recherche peut se faire non pas sur, mais au moyen de la production de textes littéraires. Karl POPPER ne dit pas autre chose dans la quatrième thèse de « La logique des sciences sociales » : « Pour autant que la science ou la connaissance puissent commencer quelque part, on peut dire ce qui suit : la connaissance ne commence pas par des perceptions ou des observations, par une collection de données ou de faits, mais bien par des problèmes ».

Le projet réalisé est présenté, avec d'autres travaux, et est soumis à une lecture critique. Cette lecture permet la mise évidence d'une liaison possible avec un savoir à construire, retrouvant ainsi la fonction première de l'école.

Nous mettons à leur disposition des outils informatiques et audiovisuels afin qu'ils puissent élaborer, à leur tour, ce que nous nommons, en suivant de la Garanderie¹³⁷, la construction d'un objet de connaissance (COC). Il s'agit ainsi d'élaborer, par une mise en projet, une réponse à la question soulevée. Ceci nécessite un recours à la transmission. Divers outils sont proposés en fonction de la problématique soulevée par le jeune :

- Diaporamas destinés à présenter une réflexion.
- Les rencontres découvertes centrées sur des questions importantes.

Je présente ci-après trois monographies.

e. Un exemple

Nat.

L'arrêt

Elle a 17 ans. Nat. ne dit pas grand-chose. Elle est assise, seule, en retrait. Elle attend, elle rêve, elle est ailleurs. Elle supporte une situation familiale difficile, confrontée à l'alcoolisme de la mère, à la violence du père. Les parents se sont rencontrés via une agence matrimoniale.

Elle a vécu difficilement le passage du primaire vers l'école secondaire. Cette situation correspond plus ou moins au décès du grand père.

Elle ne parle pas à son père depuis quatre années. Mais elle ne formule aucun reproche.

Elle est pourtant appliquée, mais n'a aucune confiance en elle. Elle ne supporte pas le regard de l'autre. Elle exprime la haine du père. Des possibilités d'inceste ne semblent pourtant pas être pris en considération. Nat. lui reproche simplement de ne pas respecter son intimité. Une pathologie du lien se manifeste ainsi, où Nat. manifeste en fait sa loyauté au père, qui est socialement isolé, en jouant à son tour l'isolement.

Le texte

¹³⁷ de la GARANDERIE, A (2003). *Comprendre les chemins de la connaissance (Une pédagogie du sens)*. LYON. Editions Chronique sociale.

« Après cet abandon, j'ai eu la sensation de me perdre dans un monde où il n'y avait plus que moi seule. L'obscurité s'est refermée sur moi, et je suis devenue prisonnière de ce passé, incapable de m'en défaire.

Toujours les mêmes pensées, les mêmes questions sans réponses, obsédantes.

Pourquoi ?

Et que vais-je devenir maintenant ? Je n'avais même pas la volonté de mettre un terme à cela définitivement. La révolte a succédé à la tristesse et la culpabilité.

Avec elle, le besoin d'agir. Mais sans la coopération de celui qui était désormais un ennemi, mes démarches n'ont servi à rien. Je suis rentrée chez moi, complètement abattue.

Je me suis renfermée sur moi-même, barricadée dans ma souffrance.

Aujourd'hui je ne l'aime plus. Mais la violence de cette rupture reste gravée en moi. Je n'arrive pas à m'en défaire. Combien de temps me faudra-t-il pour l'effacer de mes pensées, pour me défaire de cette emprise qu'il a gardé sur moi sans le savoir ? »

Nat., atelier d'écriture CThA.

Elle exprime son spleen, elle se sent perdue dans ce monde. Son désarroi se marque par une question importante : que vais-je devenir ? Deux négations apparaissent, l'une porte sur ce qu'elle est : « je n'avais pas la volonté », l'autre l'empêche de faire : « je n'arrive pas ».

L'interpellation

Après la lecture du texte, Nathalie met en évidence deux expressions : errer et tourner en rond. A partir de là, elle trace le schéma qui suit. Il y a essai de déclinaison.

Elle propose une orientation, pour faire bonne figure. Ce qui transparaît manifestement c'est la peur du regard de l'autre.

A partir de la question, Nathalie élabore le tableau suivant :

Tourner en rond	
Errer	Déclin – perdition – stagner - mort
Perte de temps	
Moule	
ETRE A L'ARRET	PERTE DE TEMPS, RISQUES DE RECULER - PERTE
D'ESPOIR	
STATUT CO	

QUE FAUT-IL FAIRE ?

Aide

Déclat

Prise de conscience Volonté d'agir

Aller de l'avant avenir

Dans un second temps, elle reprend le schéma, et livre le texte qui suit.

« Quand je pense à l'avenir, je me vois ayant une maison, un travail, un mari et des enfants. C'est très joli tout ça (et très banal), mais pourtant je n'ai pas encore de projets, pas d'idées de ce que j'aimerais exercer comme métier plus tard alors que c'est le plus important pour l'instant. Je dois d'abord passer par une certaine réflexion pour savoir exactement ce que je veux faire comme études, puis réussir celles-ci et enfin trouver du travail. L'ennui c'est que tout ça n'est ni très gai ni très facile... Pour le moment j'ai même l'impression que c'est impossible, que je n'y arriverais jamais. Pourtant si je veux atteindre cet avenir que j'ai en tête, il est indispensable que je passe par là. Il y a ajouté à cela la crainte que ça se termine entre mon copain et moi. Il n'y a aucune raison

mais je me sens tellement peu sûre de moi. Si nous ne sommes plus ensemble, je perds tous mes espoirs en l'avenir. »

Nat., atelier d'écriture CThA.

Je relève le problème de son assurance : pourquoi es-tu peu sûre de toi ? A cause du manque de projets, de sa peur de l'école, de sa capacité de travail scolaire.

Je lui propose de réaliser dans le cadre de l'atelier, un TP (travail préparatoire) sur un sujet qui l'intéresserait.

Elle propose « Mai 68 », parce qu'elle ne connaît pas. Mais la problématique qu'elle aimerait aborder concerne la « libération de la femme ».

Elle rejoint ainsi la question de son propre positionnement. Est-ce qu'une femme peut réussir, que faire, quelles difficultés ?

L'énonciation d'une parole de questionnement par une mise en projet

Elle souhaite reprendre des études. Je lui propose un stage dans un studio de bio-esthétique. Cela fonctionne.

« Voilà neuf mois que je suis au CThA. A ce stade de mon séjour, je dois rédiger un texte de sortie, ce qui ne m'enchantait vraiment pas.

Quand je suis arrivée ici, je ne me sentais pas vraiment faisant partie intégrante du groupe. Au fur et à mesure que les anciens partaient et que les nouveaux jeunes entraient les choses ont commencées à bouger. Je me sentais mieux parmi eux, je communiquais plus facilement. Ce qui m'a aidé à avancer.

Maintenant, j'ai un projet d'avenir, je veux devenir « réflexologue » La réflexologie, c'est soigner, soulager les maux de certains organes par des massages ou des pressions sur le pied. J'aimerais aussi avoir mon cabinet et faire de l'esthétique à côté.

Je suis triste à l'idée de quitter le CThA, les jeunes, les perm', les profs, toutes ces personnes qui m'ont aidées à retrouver espoir en la vie. C'est aller pêcher en mer atlantique et bronzer six mois durant.

C'est pour moi, construire un avenir. »

Nat., atelier d'écriture CThA.

Si elle semble comprendre le besoin d'évoluer, de dépasser l'arrêt scolaire, elle ne capte pas la question du départ, de sa séparation d'avec la mère. Ainsi le retour à l'école s'avère être mis en échec.

Elle formule un projet, mais en attente d'une formation en promotion sociale.

VI. PERTINENCE

Les Monographies montrent le cheminement qui se déroule au sein de l'AE et le surgissement d'une parole de questionnement. On assiste à plusieurs changements. On peut donc mettre en évidence, suite à la lecture des monographies clinique trois éléments : l'identitaire, la socialisation, le questionnement.

Mais peut-on la généraliser ?

Peut-on l'appliquer à des jeunes non psychiatisés ?

Il s'agit de montrer que des jeunes à l'arrêt, par l'interpellation épistémique qui se déroule dans le cadre de l'atelier d'écriture, en arrivent à reformuler une parole de questionnement.

Nous choisissons de montrer la validité de la démarche grâce à un nouveau cadre. Il s'agit de l'Entreliens.

J'ai voulu savoir si les effets révélés par le travail de l'atelier d'écriture se déroulaient également en dehors d'un contexte thérapeutique déterminé du CThA. L'expérience des ateliers d'écriture menés avec des jeunes en décrochage scolaire semble confirmer cette situation.

Mais je fais part également des difficultés rencontrées.

12. Quelle pertinence ?

p 79

13. Difficultés d'interpellation

p 85

14. Les effets

p 89

12. Quelle pertinence ?

- a. L'Entreliens comme pertinence - 79 -
- b. Qui sont les jeunes qui fréquentent l'Entreliens ? - 80 -
- c. Des illustrations par des monographies - 80 -

Afin de montrer la pertinence de la démarche, j'ai choisi de travailler avec d'autres jeunes, non psychiatisés, qui sont à l'arrêt, en panne dans leur questionnement.

Je présente d'abord le dispositif de l'Entreliens. Je présente ensuite des monographies de jeunes ayant fréquenté l'Entreliens. Les monographies témoignent du passage de l'arrêt scolaire à l'énonciation d'un sujet de questionnement. Sar., Jul., Fan., évoluent de manière positive en fonction de l'écriture et de l'interpellation.

a. L'Entreliens¹³⁸ comme pertinence

Le blocage par rapport à l'école, qui se solde souvent par un échec scolaire est souvent le reflet d'une situation complexe. Mais ce qui se joue, à côté des difficultés d'affirmation identitaire propre à l'adolescence, c'est la problématique d'une difficulté de compréhension globale liée à l'approche des divers savoirs déposés par l'école. L'école se limite trop souvent à transférer des connaissances, à une fonction de contrôle de ce transfert de connaissances, en restant ainsi à un simple travail d'apprentissage, sans aborder la question de la transmission.

Ces adolescents perdent le lien avec le monde de l'école, des jeunes et des adultes, qui ne connaissent de leur situation que le certificat médical qu'ils reçoivent.

La nécessité s'est fait sentir d'ouvrir le dispositif psychopédagogique mis en place à l'intérieur du CThA, afin de répondre à la demande croissante de jeunes extérieurs. C'est ainsi que L'Entreliens a été créé, grâce à l'appui du Professeur van MEERBEECK et qui fonctionne selon les mêmes principes pédagogiques élaborés par l'Ecole Escale au CThA, mais dans un lieu séparé. Aujourd'hui, l'Entreliens est financé par l'Ecole Escale. L'ENTRELIENS s'est donné pour objectif de développer un outil adéquat qui soit utilisable par d'autres via la communication que nous pouvons faire vers l'extérieur à cette fin.

Articulés autour d'une ligne qui favorise l'émergence de l'éveil au savoir, le travail psychopédagogique de l'Entreliens fait le lien entre des activités de re-symbolisation qui visent à l'affirmation du processus identitaire de l'adolescent, et les activités de réflexion s'ouvrant au questionnement et participant à l'opportunité offerte d'une élaboration d'un nouveau projet. Cette démarche psychopédagogique diffère de la remédiation scolaire¹³⁹.

¹³⁸ L'Entreliens : lire la présentation de Valérie MARTIN, dans les annexes.

¹³⁹ IMBERT, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. LILLE. Editions Matrice.

b. Qui sont les jeunes qui fréquentent l'Entreliens ?

Confrontés aux changements induits par l'adolescence, moment de passage, où le jeune s'expérimente à devenir sujet autonome, certains se révèlent incapables de faire une série de choix et se vivent à l'arrêt par rapport à toute inscription et à tout lien social, arrêt de symbolisation.

De plus en plus d'élèves sont confrontés à un « blocage » par rapport à l'école et se sentent empêchés de poursuivre leur scolarité. Pourtant, la plupart d'entre eux ont jusque là un parcours sans faute et sont très soucieux de pouvoir faire des études. La question scolaire est pour eux très importante et ils sont tout à fait dépassés par ce qui leur arrive, qu'ils n'imaginaient pas et qu'ils ne souhaitaient pas. Ils sont en demande d'aide. Ces jeunes sont à l'arrêt de symbolisation. Ils sont incapables, momentanément, de symboliser ou de formaliser le vécu par la parole.

Ils ont des difficultés à se situer en tant que sujet d'un devenir possible et se vivent comme objet d'un désir qui n'est pas le leur : désir des parents, désir de l'école, ... Ils sont en rupture de liens, liens familiaux, liens sociétaux. En quelque sorte, ils sont victimes d'une transmission qui a fait défaut.

c. Des illustrations par des monographies

1. Sar, ou « à la poursuite de Siddhârta »

L'arrêt

Déscolarisée à la suite d'une longue hospitalisation, et elle n'a fréquenté l'enseignement secondaire qu'une année durant. Elle a décroché pour être hospitalisée dans plusieurs services de psychiatrie et ceci pendant quatre années. Elle est à l'arrêt, incapable de se retrouver, à 18 ans, dans une classe de 2^{ème}.

Elle a pu néanmoins bénéficier d'un suivi par l'Ecole à l'hôpital. Cette jeune fille nous a rejoint, à l'Entreliens, au mois de janvier. Elle souhaite vaguement retourner à l'école, mais... Dans un premier temps, elle est conforme, mais ne prend pas d'initiatives.

La question du texte

« Pluie de solitude

Je marche en silence. Je suis partie de chez moi sous une pluie de solitude.

Le but de mon voyage je l'ignore, c'est peut-être pour faire des rencontres sur les plages touristiques de ces pays exotiques; ou alors pour que sous le poids d'une soif intense, j'arrive à entendre les bruits intérieurs des mouvements de mon âme.

Peut importe où ce chemin me mènera voici venu le temps de vivre.

Je suis comme le voilier sur l'océan déchaîné à essayer de trouver un peu de calme entre la vie et la mort.

Le risque ne me fait pas peur, je suis prête à mener l'aventure jusqu'au bout, mon cœur est voyageur l'avenir est au hasard.

Et c'est décidé jamais, je ne reviendrai dans cette prison où la routine me conduisait vers un naufrage assuré; où pour moi comme un éternel soir ou un éternel matin, il était impossible de dire : un soleil qui n'indiquait plus d'heure, restait là toujours, pour présider à ce resplendissement des choses mortes ».

Sar., atelier d'écriture de l'Entreliens

Dans ces textes, elle aborde le thème du voyage, des Indes en particulier. Ils sont explicites. Elle met en évidence le silence, la solitude, l'océan déchaîné, elle cherche à trouver le calme. Il s'agit

là de marqueurs de spleen. De plus, elle exprime une certaine intranquillité : elle ignore le but du voyage, peu lui importe le chemin. Si elle utilise merveilleusement bien la métaphore, elle laisse place également à la fiction. Ce qui surgit, c'est le thème du voyage.

L'interpellation

Je l'interpelle à partir du concept de partir. L'enjeu pour Sarah semble être une confrontation à un passé dont elle n'a pu parler lors d'un premier séjour aux Indes. Je lui propose la lecture de « Siddhârta », de Hermann HESSE. Elle réalise un diaporama. Elle se confronte ainsi à la nécessité de situer son « voyage », de l'incorporer dans un cadre culturel. Elle réalise un vidéorama, où elle présente « Siddhârta » et constitue un dossier historique et géographique sur l'Inde.

L'énonciation d'une parole de questionnement par une mise en projet

Un projet s'élabore : un voyage à Katmandou. Tout est mis en œuvre pour que ce projet aboutisse. Les parents marquent leur accord. Sarah, qui passe manifestement de l'intranquillité à une narration différenciée, trouve un lieu de stage, un lieu d'hébergement pour une durée d'un mois. Manifestement, il y a dépassement de l'inaction et ouverture.

A son retour, Sar. réintègre l'école, en septembre. Elle questionne la scolarité et la formation dont elle n'a pas bénéficié.

Ce parcours nous montre à quel point la réponse médicale semble inappropriée aux questions existentielles posées par l'adolescence. Il s'agit hélas dans beaucoup de cas d'une escalade symétrique qui stigmatise le jeune et l'éloigne toujours plus de son inscription sociale, l'environnement scolaire.

Nous avons rencontré Sar. en septembre 2007. Que peut-on conclure ? Son témoignage est explicite par rapport au chemin parcouru. Elle pointe l'importance du travail réalisé dans le cadre de l'Atelier d'écriture pour réaliser son projet.

2. Jul, c'est quoi être malade ?

L'arrêt

Jul. a 18 ans lorsqu'elle est prise en charge par l'Entreliens, en 2002.

Dans ses premiers textes, Jul aborde la question de la représentation de la maladie. Ce sera cette piste qui sera suivie : réalisation d'un vidéotexte définissant la maladie. Ensuite, nous tentons d'élargir le champ en posant la question du sida. Nous avons invité un médecin pour présenter cette problématique. Par après, le diaporama sur le sida qu'elle a réalisé, a été présenté à la Direction de son école.

Jul interroge les liens aux parents. Elle questionne son statut de malade.

La question du texte

« Jul

La gloire est le soleil des morts

Lorsqu'une personne a apporté un élément fondamental contribuant à promouvoir le progrès de la civilisation, il devient éclairé et ce même dans la mort.

C'est une action importante accomplie durant son vivant qui met en lumière la personne défunte, qui apporte une reconnaissance de la vie passée et évite ainsi l'oubli.

(Pourquoi se souvenir ?)

Rendre le soleil aux morts, c'est rendre un culte aux morts. Cette action permet de se souvenir des défunts et des éléments qu'ils nous ont apportés. Elle nous différencie également des animaux car l'homme met tout en œuvre pour garder un contact avec les défunts (momies, tombaux, sépulture, ...) contrairement aux bêtes qui n'enterrent même pas leurs morts. L'être humain, lui, rend un réel

hommage à ses congénères décédés via notamment certaines fêtes comme la Toussaint le deux novembre de chaque année. L'homme a toujours pensé qu'après la mort, il existait un autre monde. Mais qu'est ce qui fait qu'une personne décédée est mise en lumière ou non ? Quels actes permettent à la gloire de subsister si longtemps ?

(Exemples)

Actuellement, beaucoup d'hommes sont mis en lumière et ce dans divers domaines. Que se soit en philosophie avec Platon, en médecine avec Pasteur, en littérature avec du Bellay ou dans le milieu artistique avec Jacques Brel, ...

(Pourquoi mettre de telles personnalités en lumière ?) ».

Jul, atelier d'écriture de l'Entreliens

L'interpellation

Jul a repris les cours en septembre après avoir réussi un examen d'entrée à l'EPFC. Elle a continué pourtant à nous solliciter ponctuellement pour des questions liées à des évaluations dans le cadre de cette formation. Nous lui avons proposé de venir une fois par mois, en lui présentant cette visite à l'Entreliens comme un filet de sécurité mais en énonçant aussi qu'elle était capable de prendre en charge elle-même ses études.

Va-t-elle franchir le pas ?

Nous lui avons également fait offre d'un entretien avec ses parents étant donné qu'elle évoque une difficulté persistante (qui existe depuis qu'elle a fait son épisode anorexique) à communiquer avec eux sur ses études. En fait, elle ne leur dit absolument rien pour se protéger des intrusions excessives de la mère. Jul a donc instauré un climat de silence autour de sa vie estudiantine et c'est sans doute très lourd de vivre en famille avec ce tabou. Jul a accepté notre offre et a pris rendez-vous avec ses parents. La question a été posée par Jul de savoir ce qu'elle DOIT leur dire et nous avons acté qu'elle en était là par rapport à ce sujet. Ses parents sont un peu plus sereins par rapport au silence de Jul.

L'énonciation d'une parole de questionnement par une mise en projet

Elle problématise petit à petit et s'intègre à nouveau dans la vie estudiantine.

Par la suite, elle est venue nous montrer son bulletin. Elle réussit brillamment. Elle nous adresse ses résultats à défaut de pouvoir le faire vis-à-vis de ses parents. Depuis elle a entamé des études de médecine.

« Ca faisait longtemps, mais je suis fière de moi, jamais je n'aurais cru être capable de tels sacrifices, j'ai tenu jusqu'au bout, même si à la fin ce n'était plus du tout difficile, c'était même devenu normal.

Pendant ces 8mois, j'ai utilisé le CTHA pour faire tout ce que je n'aurais pu faire auparavant. C'est à dire : Parler à mon père pour le retrouver, travailler sur moi même, découvrir qui j'étais vraiment, savoir me mettre des limites, faire une thérapie avec ma mère pour mieux nous comprendre, trouver un projet scolaire,...

Grâce au CTHA, j'ai su me relever, je suis prête pour un nouveau départ !

Merci à tous et toutes... »

Si le projet s'ébauche, un retour à l'école, elle reste malgré tout coincée, privilégiant les réponses toutes faites à la recherche d'une alternative.

3. Fan., à la découverte de l'univers

En quoi le jeune est-il à l'arrêt

Fan fréquente l'Entreliens depuis décembre 2007. Elle est alors inscrite en 5^{ème} général de l'enseignement général dans une école à Mons. Elle nous est envoyée par son médecin psychiatre

traitant qui la couvre par un certificat médical pour son absence scolaire, mais qui l'invite à nous rencontrer pour avancer par rapport à sa question scolaire. Elle est également suivie dans une thérapie individuelle par une psychologue de sa région.

Elle a arrêté de fréquenter l'école de façon régulière depuis la 3^{ème} année. Elle a pourtant présenté ses examens à chaque fin d'année, qu'elle a à chaque fois réussis. C'est une jeune fille reconnue par ses professeurs comme étant très brillante. Elle a 16 ans au moment de son arrivée à l'Entreliens. Elle fait essentiellement valoir le fait qu'elle ne supporte pas le regard des autres, qu'elle a toujours été l'objet de moqueries. Evoque des problèmes « phobiques » qui la paralyse et l'empêche de franchir le seuil de l'école.

Elle problématise également le fait qu'elle est fille unique, vivant avec ses deux parents et repliée dans une alliance fusionnelle avec sa mère étant donné que le père semble présenter une psychose paranoïaque sévère. La mère est retraitée et le père est en incapacité de travail sans doute à cause de son trouble psychique. Tout le monde est donc à la maison. Fan. a pourtant une activité à laquelle elle tient, puisqu'elle possède un cheval et fait donc régulièrement de l'équitation et s'occupe de son animal. Par ailleurs, elle et sa mère ont pris l'habitude de s'auto-médiquer. Elle prend régulièrement des anxiolytiques et des somnifères.

Fan arrive donc à l'Entreliens en décembre, elle n'a pas fréquenté l'école depuis septembre et est en rupture depuis plus de deux ans. Alors qu'elle est parvenue à maintenir le niveau qu'elle devrait avoir si elle avait continué une scolarité « normale ».

Le premier texte du jeune

« Plage

Cela fait plusieurs heures que je marche seule sur la plage.

J'écoute la mer et je suis dans mes pensées.

La nuit tombe mais ça n'a aucune importance, je réfléchis au sens de ma vie.

J'oublie mes habitudes et mon travail.

Je me demande si ma vie me rend heureuse.

Je suis toujours si seule et je pense souvent à une amie imaginaire...

Mais pour le moment, le bruit de la mer m'apaise et j'aime le contact du sable sous mes pieds.

Je marche jusqu'à avoir de l'eau jusqu'aux mollets, elle est froide mais c'est agréable.

Lorsque je m'apprête à rentrer chez moi, j'entends quelqu'un qui crie.

J'observe les alentours et éclairée par la lumière d'un phare, je vois au loin, là où la mer est profonde et dangereuse, une silhouette.

Je suis prise de panique, je ne sais pas quoi faire...

Je ne peux pas laisser cette personne se noyer.

Heureusement, je sais très bien nager et avec ma volonté et mon assurance, je surmonterai cette difficulté, j'en suis sûre.

Je dépose mon sac, plonge et après quelques mètres, je n'ai plus pied et les vagues sont énormes.

Je continue de nager et aidée par les appels à l'aide, j'atteins la silhouette qui parvient à attraper ma main et finit par se cramponner à moi.

C'est une jeune femme, essoufflée et glacée que je réussis à sauver.

Je lui donne mon pull pour essayer de la réchauffer.

Ensuite je vais chercher mon Gsm que j'avais laissé au bord de l'eau dans mon sac et j'appelle les secours.

Quand nous sommes montés dans l'ambulance, sur le trajet, je me suis mise à penser.

Cette jeune femme couchée à mes côtés devait avoir mon âge et elle aussi, elle était seule. Tellement seule que si je n'avais pas été là, elle serait sans doute morte. Alors une idée me traversa l'esprit, et si nous devenions amies... Etait-ce enfin aujourd'hui le jour où mon amie imaginaire devenait une réalité ? Je l'espère de tout cœur. »
Fan., atelier d'écriture de l'Entreliens.

Ce que montre l'interpellation

Mais une mise en évidence de quelques éléments que je qualifie de « marqueurs d'Intranquillité ».

« Je me demande si ma vie me rend heureuse.

Je suis toujours si seule et je pense souvent à une amie imaginaire... »

« *Je ne sais que faire* », « *je n'ai plus pied* », « *si je n'avais pas été là* » : négations d'une situation bien particulière qui ouvrent à ce qu'il faut appeler une recherche.

Elle exprime une sorte de spleen, de désarroi. Je nomme cela l'Intranquillité du texte. C'est à partir de la mise en évidence de ces marqueurs, qu'une interpellation peut se faire.

Une série de questions sont apparues : pourquoi la mer est dangereuse, pourquoi perdre pied, pourquoi la froidure ?

Ainsi de questions en questions, nous en sommes arrivés à poser le problème des marées. Ceci a poussé Fan. à s'interroger sur le mouvement des astres. Elle prenait son envol pour une recherche concernant la lune, les explorations, les étoiles, la météo. Mais surtout, elle dépassait la focalisation sur son spleen, et pouvait adresser ses questions.

Ceci met en évidence une des raisons de ce que nous qualifions la panne du questionnement : la discordance entre la question identitaire et le contexte dans lequel elle est énoncée.

Elle a réalisé un diaporama. Celui-ci a été présenté au groupe. Ensuite, le diaporama a été transformé en vidéo texte.

Un retour vers un travail plus structuré s'avérait possible.

13. Difficultés d'interpellation

- a. L'écriture semble avoir une autre fonction..... - 85 -
- b. Exemples :..... - 85 -
- c. Ce que je constate - 88 -

Certains jeunes éprouvent des difficultés par rapport à l'interpellation. Ils se sentent menacés et persistent dans le « clivage ». L'interpellation est mise à distance au profit d'une demande de transmission « traditionnelle ». Ce que les enseignants d'aujourd'hui ont du mal à assumer. Ces jeunes sont donc mis à mal, malgré un potentiel indéniable.

a. L'écriture semble avoir une autre fonction.

La difficulté de mettre en mots, d'exprimer la souffrance du changement opéré à l'adolescence s'exprime de manière différente. Ce qui ressort essentiellement de ces textes, c'est une mise à distance de la question du désir pour se focaliser sur des interrogations.

Je nomme ces textes comme étant des « textes d'assertion »¹⁴⁰.

Il s'agit d'expliquer le monde. L'effort narratif vise à s'assurer du monde en le tenant en face et en lui permettant de vérifier sa permanence dans les traces laissées. Par la fiction narrative, il y a utilisation du « il » et « fictionnarisation » mettant à distance le processus psychotique possible. Le narrateur n'est plus tout à fait lui.

Aux prises avec la violence du monde et la violence des pulsions, dont on se protège en l'irréalisant par l'écriture.

Il s'agit d'une protection contre le trauma de la sexualité adulte en devenir. « *Rien en moi ne forme un tout à moins que je n'écrive*, écrivait Virginia Woolf (Journal).

Ce travail d'écriture sert de garde fou contre le désir d'anéantissement et donne une première enveloppe capable de contenir et de supporter un autre travail d'écriture plus élaboré et d'une efficacité symbolique plus forte.

Si la question en filigrane peut être entraperçue, par contre il s'avère difficile d'en discuter. Le jeune se limite à l'extériorité.

b. Exemples :

MAT.

« *L'incertitude*

Elle est présente souvent lorsqu'on est dans une période qui nous amène à nous remettre en question. Il ne faut pas trop se montrer impatient car cela peut nous rendre la vie encore plus difficile. On se demande si la meilleure solution n'est pas de retirer tout ce qui se passe dans l'esprit bien que ce soit très difficile à chasser et à évacuer. S'interroger sur ce que l'on aurait pu éviter est douteux et reste quelque chose qui peut nous mettre et nous plonger dans de cruelles

¹⁴⁰ CADOUX, B. (1999). *Ecritures de la psychose*. PARIS. Editions Authier – Psychanalyse.

déceptions. Il est certain que *l'on n'est pas souvent joyeux* quand on est confronté à devoir maîtriser des situations souvent périlleuses. On a tendance à croire que les journées qui nous attendent prennent d'énormes proportions et qu'il faut escalader des montagnes pour s'en défaire. Cela nous montre ce qu'il y a comme obstacles à franchir pour y arriver. Il est clair que *ce n'est pas en restant sur ses déceptions* que l'on aura le moral remonté. Elle nous réserve parfois des faits auxquels on *ne s'y attend pas* toujours. On ressent une *certaine tension* qui est lié à toutes ces questions que l'on se pose. »

Mat., atelier d'écriture CThA

Mat. nous offre son approche d'un monde menaçant.

Mais Mat. livre des textes différents, où *Dans le cheminement du travail d'interpellation, j'ai été confronté à des difficultés. Souvent elles résultaient d'une gêne à aborder la question identitaire. L'interpellation risquait de mettre le jeune mal à l'aise.*

le sujet s'énonce d'une autre manière. L'extériorité apparaît. Le texte en reste au niveau d'une représentation d'une réalité extérieure, d'un énoncé scientifique. Isolé dans le groupe, il fréquente l'atelier d'écriture et nous livre un INTERMITTENCE, de 19 pages, intitulé « *Il faut oublier et tirer un trait* ». Il est à la recherche d'une parole paternelle. Les textes qu'il livre : Les pensées intrusives, les responsabilités, les ennuis, les déceptions, les conflits, l'adolescence, la vie en groupe, la vie en famille, la persévérance, la maltraitance, la colère, la pression, l'inquiétude, l'incertitude, l'indépendance.

« L'adolescence

Période de transition dans la vie qui dure plus ou moins six ans, qui commence vers l'âge de douze-treize ans et qui se termine vers plus ou moins dix-huit vingt ans. Passage de l'enfance à la période adulte pour le reste de sa vie. Moment difficile à passer car c'est un cap difficile à franchir. Difficile période à gérer parce que le corps change et que ce sont quelques années très dures où la mentalité change. Parfois on a des rapports difficiles avec ses parents car on n'est pas d'accord avec eux. Tensions que l'on a aussi avec la famille et des proches amis. On a des complexes envers et par rapport aux autres parce que l'on hésite à fumer et à boire pour ne pas décevoir ses amis. »

Mat., atelier d'écriture, CThA.

Il se présente dans un texte : « *Je suis inquiet* » et enchaîne par un texte où il exprime son

«... désir de vouloir s'implanter dans un groupe, je crois qu'il est crucial de bien fonctionner à une cadence qui est plus ou moins comparable à celle des autres personnes, car sinon nous risquons de ne plus faire partie du lot ». ...

Le malheur

C'est quelque chose qui est dur à vivre. Dans son malheur, on se sent seul, abandonné de tous; Le malheur c'est comme une prison, et vous emprisonne dans les griffes de l'angoisse et de la déprime passagère.

Le malheur peut nous détruire, nous rendre morose.

Le malheur peut toucher tout le monde suite à une perte ou autre chose. Le malheur, on le crée soi-même, on crée sa propre tristesse.

Mat., Atelier d'écriture CThA.

Après la réalisation de son INTERMITTENCE, Mat. se met à tourner en rond. L'écriture semble achevée, il n'a plus de balises.

Cette écriture se caractérise par la perte de sa capacité de douter, il a remplacé la réalité par une néo-réalité.

Par sa pratique solitaire, cette écriture protège l'adolescent des affects phobiques, et si elle lui permet de réélaborer son espace psychique, elle le soustrait momentanément à l'épreuve de réalité.

Ainsi, Mat. qui vit un épisode psychotique (tentative de suicide, auto mutilation) rompt provisoirement avec une certaine réalité : il ne dénie ou ne rejette qu'une partie de la réalité. Chez lui, les objets parentaux intériorisés demeurent très actifs; c'est à eux et à son corps sexué que s'adressent la haine et la fureur qu'il dirige contre son corps.

De plus, le père se suicide.

Le sujet s'est dépossédé de sa création, et ce sera une hallucination et un délire, et ça lui vient de l'extérieur. Dans ce cas il y a simple nomination de la réalité, le texte en reste au simple registre de la représentation.

Ce qui transparait

Dans ces textes, Mat. s'énonce par une mise à distance. Il décrit, et présente une série de définitions en rapport avec une recherche de vérité qui le met à distance de la réalité du monde extérieur. Il affirme. Il cherche à « *Faire partie du lot* ». Il questionne les changements du corps.

Mais l'interpellation est restée limitée : pas question de toucher à la question identitaire.

L'interpellation

Je me suis rendu compte qu'il s'avérait difficile, voire délicat de pousser la réflexion au-delà de ce que le texte révélait comme signification immédiate.

La question du texte s'énonce comme objet extérieur et se présente sous forme de destin que le sujet contemple, quitte à faire perdurer l'interrogation. Où suis-je ? par rapport au désir de l'autre, ou pour l'autre que je ne nomme pas. Comment connaître la vérité pour savoir ? Que peux me faire ce monde ? Elle manifeste la peur de se perdre dans l'autre. Apparaît la difficulté de confrontation à l'autre, et le retour vers le scolaire traditionnel semble compromis.

Dans cette situation, la négation est formulée de manière extérieure, ne porte pas sur le « JE », mais émane d'un élément tiers, d'une mise à distance. Le « je » a été pensé hors de. « je » est attribut d'une action qui se déroule hors de. La négation porte sur un sujet qui ne s'affiche pas. La négation provient d'une description qui porte sur l'autre. La négation découle d'une définition.

Dans ces exemples, l'écriture se fait extérieure au sujet s'énonçant.

Des questions surgissent, mais elles sont fonctions d'une extériorité n'impliquant pas l'énonciation du sujet. Il y a mise à distance. Le « je » a été pensé, parlé ailleurs. Le « je » est en enjeu avec les mots, qui mettent le désir à distance.

Phil

La première rencontre avec Phil. ne s'est pas très bien passée. Entouré de ses parents, il refusait la parole et développait les rares fois où il s'est exprimé des idées morbides. Il a rejoint L'ENTRELIENS avec une demande précise : il cherchait des « activités ». Il a refusé l'écriture, ce qui a rendu difficile le travail de symbolisation.

Il élude la question identitaire.

Il nous apprend finalement qu'il est le fruit d'une conception in vitro. Le travail de recherche se poursuit par : une recherche sur ses origines biologiques. Un travail sur les connaissances génétiques a été réalisé :

Une rencontre avec un médecin sur la question génétique.

Une visite du laboratoire de biologie génétique de l'UCL.

Un travail sur l'origine du système solaire et sur le mouvement des planètes.

Il semblait satisfait par les réponses scientifiques données, et il s'est orienté par après sur son activité préférée, les mathématiques, tout en refusant systématiquement toutes les propositions d'insertion sociale.

En fin de parcours, il a réitéré sa demande de pouvoir sortir de son isolement social.

Il s'est intégré dans l'atelier collectif de l'Entreliens.

Dans ses interventions lors des débats auxquels il a assisté, il défendait à chaque fois la règle, la loi. Il reste ainsi collé au mot sans pouvoir donner sens au verbe.

Le retour à l'école semble compromis. En effet, alors que son interrogation porte essentiellement sur le scolaire, et plus spécifiquement sur le cadre scolaire afin de trouver un contenant, il accepte difficilement le regard de l'autre, le jugement de l'enseignant.

Difficultés à prendre du recul par rapport aux mots. Il prend tout à la lettre. En situation de collage avec la maman. Le père est présent au travers de son engagement professionnel et financier.

c. Ce que je constate

En effet, l'interpellation semble être plus délicate avec des jeunes qui produisent des textes d'assertion. Dans ces textes, la question identitaire n'est pas abordée. L'interpellation en reste donc à développer la question de connaissance.

La postulation d'un inénarrable constitue une menace, une menace de mort¹⁴¹. Depuis, il s'est engagé dans une école privée. Il a réussi l'examen d'entrée pour commencer des études universitaires

Le refus de l'interpellation pour risquer de ne pas se confronter au devenir suppose la poursuite de la narration, afin d'éviter la dissolution qui pourrait être provoquer par l'action.

Pour LAPLANCHE, le monde adulte délivre des messages qui sont énigmatiques pour l'enfant, au point de l'étouffer, ce qui produit un sentiment d'impuissance et suscite un désir de maîtrise.

Avec ces jeunes, le travail d'écriture doit s'adapter, et éviter ce qui peut être pris pour de « l'intrusion ».

¹⁴¹ MASSON, A. (1999). *Adolescence et risque psychotique. Trouée événementielle et temporalité*. In Cahiers de Psychologie Clinique, n° 13 – L'aliénation. BRUXELLES. Editions De Boeck.

14. Les effets

- a. Un premier changement : l'identitaire - 89 -
- b. Un deuxième changement : le social - 89 -
- c. Un troisième changement : le questionnement - 90 -

a. Un premier changement : l'identitaire

Les textes d'Intranquillité, grâce à l'expression de la question d'ipséité favorisent le remaniement du projet identitaire. Ils participent à la nécessité de faire le deuil des certitudes et des images idéalisées sur lesquelles le jeune avait pu faire front.

Le récit est écrit non pour lui, mais pour l'autre à qui l'interrogation est adressée. Ce texte est celui qui peut enfin être entendu et compris. Le texte permet de rendre compte auprès de l'autre, de se raconter, de se faire comprendre et cet aspect éthique qui valorise et reconnaît l'existence de l'autre n'est pas à négliger. C'est la base nécessaire pour renouer le lien social. Le jeune se confronte, ce qui ouvre au questionnement.

L'écriture permet de réactiver le rapport au savoir et ouvre ainsi la possibilité de renouer avec le processus de transmission. Elle permet l'expression d'une nouvelle affirmation identitaire, et apparaît comme moyen d'étayer cette fragilisation identitaire en permettant l'adresse du questionnement, une adresse à l'autre social, un retour de symbolisation permettant un questionnement sur les connaissances¹⁴².

b. Un deuxième changement : le social

Renouer le lien social. Une adresse à l'autre. Il ne s'agit pas de favoriser l'écriture pour elle-même, mais de permettre le cheminement du jeune à la recherche de son questionnement, de sa mise en mots. Ces écrits, qui ne sont pas destinés à être communiqués, peuvent par contre être surpris. Il s'agit de provoquer la curiosité et d'attirer l'attention sur le fait qu'il y a du secret dans l'écriture. Ainsi, l'écriture en secret exhibée sans être communiquée constitue un moyen, parmi d'autres, d'attirer l'attention sur une transformation. Ainsi ces textes qui apparaissent incognito sur la table de l'atelier d'écriture.

L'écriture est projection, passage du privé au public, elle ritualise une crise, un parcours initiatique à travers le labyrinthe des mots jusqu'au détachement, jusqu'au départ.

L'adolescent, pour accepter d'entrer dans le mouvement d'un devenir autre – ambivalence de l'adolescent pris entre le désir de sortir de lui-même et celui de ne pas se perdre dans ce mouvement d'expansion – peut utiliser la médiation d'une image de lui-même qu'il va construire et déposer dans un écrit, et suppléer ainsi au manque d'étayage de l'image parentale.

C'est pourquoi il donne à l'écriture cette valeur de nécessité transitoire, relais en attendant que les autres et sa propre activité lui renvoient de lui-même l'image d'un « Je » devenu réellement autre.

¹⁴² POMMIER, G. (1996). *Naissance et renaissance de l'écriture*. PARIS. Editions PUF.

Répondre à la question « qui ? », c'est raconter son histoire. Histoire qui dit le qui de l'action. L'identité du « qui » est donc une identité narrative. L'on pose un sujet identique à lui même dans la diversité de ses états. Le soi-même est défini par la narration et peut inclure le changement, la mutabilité dans la cohésion.

Pour l'adolescent, s'il devient difficile d'être entendu¹⁴³, s'il est difficile de part et d'autre d'être de parole, l'écrit vient témoigner de cette carence, et supplée, permettant de recréer le lien, témoignant aussi du lien retrouvé.

La fonction de l'écriture adolescente dévoile un aspect spécifique du lien social. Elle fait suppléance : suppléance de la fragilisation du lien social, du lien sexuel, du lien culturel. L'écriture permet de réaffirmer sa démarche identitaire et permet de dépasser en quelque sorte le roman familial qui maintient un lien fantasmatique, imaginaire et de poser la question de l'ipséité, qui cherche à obtenir une réponse à la question de l'origine. Avec le renouement du lien, et le dépassement de la crise identitaire, grâce à l'élaboration de la question de l'ipséité et l'adresse, le jeune accède à nouveau à sa parole : il élabore des projets de vie. Elle permet l'adresse.

Ce que l'on peut donc mettre en évidence, c'est que l'écriture, par l'émergence d'une inscription identitaire, exprimant le Spleen, l'émoi social, se confronte à la réalité d'une connaissance à acquérir afin de comprendre. Elle produit l'émergence d'un questionnement. Elle interfère aussi sur le processus de socialisation.

c. Un troisième changement : le questionnement

De quelle perspective est porteuse la société et dans quelles conditions d'existence nous place-t-elle, nous et les générations qui nous suivent ? Les transformations actuelles de la société exacerbent encore cette tendance et ne sont pas sans avoir de répercussions sur la vie quotidienne, sur les valeurs défendues par la société elle-même, sur la représentativité des institutions, ...

Le problème, c'est de trouver une solution aux contradictions de son existence. Il lui faut découvrir une forme d'union spécifiquement humaine et socialisée qui ne l'empêche pas d'être, en même temps, pleinement individualisé. Il s'agit là de la recherche de sens, de connaissances sur le monde, que l'on peut qualifier d'épistémè. Il ne s'agit pas de découvrir ce qui se cache dans le texte, mais de mettre en évidence la possibilité d'une interpellation de ce qui se passe pour le jeune.

Mais, il ne s'agit pas de dire sa vie, comme dans une démarche d'ego littérature. Il s'agirait là d'un naturalisme de l'intime se présentant sous le modèle d'une quête identitaire reconduisant l'individu jusqu'au lieu d'une origine retrouvé (l'enfance, la famille, la patrie, l'autrefois régressif, le roman familial d'une plénitude enchantée) où il puisse jouir infantilement de la consolation d'être enfin soi-même¹⁴⁴.

L'atelier fait apparaître ainsi la question de connaissance à partir de l'intérêt propre du jeune. L'épistémè prend ainsi un sens différent et intervient en fonction de l'identitaire.

¹⁴³ BUCHETON, D. (1995). *Ecriture, réécritures. Récits d'adolescents*. BERN. Editions Peter Lang.

¹⁴⁴ CHIANTARETTO, JF. (1996). *Ecriture de soi et psychanalyse*. PARIS. Editions L'Harmattan.

Ceci permet que ne se développe une nouvelle démarche, celle d'interpellation du texte avec le jeune. Je généralise l'interpellation, et je constate qu'il peut y avoir le surgissement d'un questionnement. La discussion, avec le jeune, fait apparaître une série de questions, dont certaines sont liées à l'ipséité. Cette interpellation relève d'une tentative de confronter la question identitaire à la situation de désarroi que présente le jeune, et débouche sur une possibilité d'action, de mise en projet. Je me demande comment s'opère le passage de la question identitaire, repérée dans le texte, au questionnement ?

Le jeune se retrouve en situation d'élaboration d'un nouveau projet existentiel.

Ainsi les textes produits par le jeune sont des essais de solution, servant à quelque chose, non pas à décrire le monde, mais à découvrir quelques problèmes de l'existence, à essayer de comprendre. Ce questionnement lui permet également d'apostropher le monde et de tenter de se construire un nouveau rapport au savoir, favorisant ainsi le retour du lien social.

VII. QU'EN FAIRE ?

En interrogeant cette pratique d'atelier d'écriture, une compréhension nouvelle de la crise du savoir apparaît : celle d'une panne dans le questionnement, exacerbant en quelque sorte le déficit de transmission. On peut utiliser cette expérience. Mais comment ?

L'écriture joue sur la question identitaire, et par l'interpellation du texte, une ouverture s'avère possible par la mise en évidence de la question d'épistémè : lien entre singularité et pluralité peut se faire. Le retour du sujet s'avère possible.

Ce travail pose la possibilité de réactiver le rapport épistémique et une nouvelle ouverture vers la transmission. Il permet également un questionnement, qui s'adresse à « l'autre social » : il s'agit de l'écrire d'ipséité, qui implique une élaboration épistémique. (une recherche de connaissances sur soi, sur l'autre nécessitant une transformation passant d'objet de connaissances par la transmission au sujet élaborant un savoir).

Je propose des orientations pour un travail psychopédagogique.

15. Une démarche psychopédagogique adaptée

p 93

15. Démarche psychopédagogique

a. Que faire ?.....	- 93 -
b. Notre recherche.....	- 94 -
c. La démarche.....	- 95 -

L'hypothèse d'un retour de questionnement provoqué par l'interpellation du texte est efficiente et mérite d'être prise en compte. Elle permet d'intervenir par rapport à la désimplication existentielle que certains adolescents véhiculent, en ce moment.

a. Que faire ?

Sur base de l'expérience, je constate pourtant qu'une remise en mouvement s'avère possible. Des jeunes à l'arrêt, souvent déscolarisés depuis des mois, qu'il faut considérer comme victime du phénomène que l'on vient d'évoquer, se remettent en marche, et suite à une pratique d'écriture, ils en arrivent à nouveau à formuler un désir d'apprendre. Ils formulent à nouveau un projet existentiel.

En interrogeant cette pratique d'atelier d'écriture, une compréhension nouvelle de la crise du savoir apparaît : celle d'une panne dans le questionnement, exacerbant en quelque sorte le déficit de transmission.

Il est donc important de développer une démarche appropriée qui reconnaisse le jeune comme une personne ayant ses représentations propres de la formation, de proposer une pédagogie variée qui suscite un éventail de démarches¹⁴⁵. Ceci implique la reconnaissance des potentialités de l'être humain, un idéal d'égalité des chances par la reconnaissance du droit à la différence.

Cette approche favorise l'activité propre du jeune, son observation, sa réflexion, les activités personnelles, sans contrainte, suscite sa motivation, et débouche sur un « temps pour comprendre ». L'approche se construit autour d'une interrogation majeure concernant les relations et la production de sens.

L'école considère encore trop souvent le jeune comme sujet déjà constitué : la question identitaire ne se pose pas. La confrontation entre I/E est éludée au profit d'un des éléments. L'école privilégie le E, le jeune devient ainsi sujet de connaissances. Dans ce contexte, l'écriture n'est que formalisée, relève du domaine de l'utilitaire. L'école ne peut répondre ainsi au besoin d'écriture de l'adolescent. La frustration prédomine. Le questionnement interviendra ultérieurement.

¹⁴⁵ HANNOUN, H. (2002). *Propos philosophiques sur l'éducation*. PARIS. Editions L'Harmattan.

b. Notre recherche

Ce que nous recherchons c'est permettre au jeune une affirmation de soi, de ses désirs d'apprendre, de sa disponibilité à l'autre, de sa faculté à s'assumer en tant que sujet critique, de réassumer le lien social de manière autonome, et surtout de faire la part des choses en entreprenant son nouveau parcours. Ce travail permet au jeune de se repositionner par rapport au travail scolaire, de faire à nouveau des choix, d'interpeller, de se situer par rapport aux divers savoirs distillés par l'école.

Cette pratique, force à faire un virage à 180° face aux positions classiques de transmission des savoirs. Ce travail consiste à interpeller le jeune, à l'inviter à entrer dans une culture et à la questionner à son tour.

Ce n'est pas le savoir qui prime, mais ce qu'un sujet peut en faire. Ce que nous essayons de traiter, ce n'est pas le jeune, c'est la **situation en tant que telle**. On prend ainsi en considération la dimension institutionnelle de l'arrêt, qui prend une forme précise, celle d'être scolaire, d'interroger l'institution scolaire elle-même¹⁴⁶.

Peut-on parler d'une démarche nouvelle ? Il ne s'agit pas de créer une nouvelle discipline, mais de focaliser une série de concepts afin de pouvoir expliciter la démarche suivie pour rencontrer l'adolescent en souffrance et lui permettre, par l'interpellation clinique, de retrouver le chemin d'un savoir¹⁴⁷.

Platon, en opposition aux maîtres sophistes, met en scène la haute figure de Socrate. Celui-ci déclare qu'il ne sait rien, il veut dire qu'il ne peut rien savoir à la place des autres et il donne comme conseil "connais-toi toi-même" et en position éducative, se définit comme "accoucheur d'âme". Penser, pour Socrate, n'a rien à voir, comme le prônent les sophistes, avec l'adoption du savoir de l'expert, que l'on accumule comme un capital monnayable dans les relations aux autres pour mieux les dominer, non, penser, pour Socrate c'est découvrir sans cesse ce que l'on est en le disant. On peut ici voir poindre deux figures antagonistes d'éducateurs. Disons que les "Protagoras" et les "Gorgias" occupent aujourd'hui le haut du pavé et pavoisent sous le couvert des sciences cognitives et des processus de l'endoctrinement éducatif.

La conférence sur *Psychanalyse et Pédagogie* présentée par Sandor Ferenczi¹⁴⁸, le collaborateur hongrois de Freud, au premier Congrès international des Psychanalystes à Salzbourg en 1908, montre l'ampleur des conséquences que les découvertes de la psychanalyse entraînent pour l'éducation. L'interrogation sur les «enseignements pratiques que la pédagogie peut tirer des observations dues à la recherche psychanalytique» s'inscrit dans le contexte des préoccupations scientifiques de l'époque : ce sont celles des psychologues de l'enfant, américains et européens, et des réformateurs scolaires soucieux d'élaborer une théorie et une pratique de l'éducation sur la base des nouvelles données que sont les besoins et les intérêts de l'enfant dans sa globalité.

Si le questionnement de Ferenczi n'a en lui-même rien d'original, il se fonde sur des hypothèses hardies, voire sur la conviction que «la pédagogie actuelle constitue un véritable bouillon de culture des névroses les plus diverses», parce qu'elle «cultive la négation des émotions et des idées».

Ainsi refoulées et immergées dans l'inconscient, elles constituent des tendances latentes nécessitant des organisations défensives puissantes, souvent pathogènes, et une vaine dépense d'énergie psychique. Ferenczi fustige l'hypocrisie, et l'inauthenticité d'une pédagogie qui mutile

¹⁴⁶ DE MUNCK, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. PARIS. Editions PUF.

¹⁴⁷ MAURY, L. (1988). *FREINET et la pédagogie*. PARIS. Editions PUF.

¹⁴⁸ FERENCZI, S. (2000). *Psychanalyse I. Œuvres complètes*. PARIS. Editions Payot – Science de l'homme.

considérablement la personnalité de l'enfant et conduit à «l'écrasement tyrannique de la volonté individuelle».

Il prône une réforme pédagogique qui permettrait à l'être humain de parvenir à la connaissance de soi et d'être plus indulgent aux défauts d'autrui; ainsi disparaîtrait le névrosé égoïste et hypocrite, produit d'une éducation basée sur le refoulement.

L'importance et l'espoir de changement que Ferenczi attache à la compréhension, à cette perception intérieure que permet «la nouvelle méthode de recherche psychologique individuelle» et qu'il oppose à la « cécité introspective » manifeste combien la psychanalyse « mise » sur une pédagogie «à fonder sur la compréhension, l'efficacité et non sur les dogmes» pour prévenir les affections psycho-névrotiques. Quant aux névroses existantes, il reste aux médecins le «remède» de l'analyse pour les guérir.

c. La démarche

Cette démarche se distingue de l'approche psychiatrique ou d'une intervention orthopédagogique, elle s'intéresse d'abord à la parole du jeune et à ce qu'il a à dire et prend ainsi en compte la problématique du jeune. Il ne s'agit pas de percevoir le jeune comme en retard, ou manquant de bases, toutes choses qu'il s'agirait de combler par des leçons particulières et supplémentaires, de penser que le jeune a besoin d'être aidé¹⁴⁹.

Cette pédagogie prône, comme axe de travail la Prise de Parole du jeune qui au travers de la mise en place d'outils appropriés : l'imprimerie et le journal, les fichiers autocorrectifs d'apprentissage, le tâtonnement scientifique, la découverte du milieu, soutient le travail de questionnement du jeune et favorise l'élaboration d'un nouveau savoir. La fonction de l'enseignant est clairement identifiée comme facteur d'interpellation, qui à partir du questionnement du jeune permet, en fonction des exigences collectives, l'élaboration d'un nouveau savoir.

Cette réponse, prend en compte la parole, positionne le jeune comme sujet et défend une certaine idée philosophique de l'homme, - ce qui est propre à toute démarche de pédagogie institutionnelle - comme le rappelle Mireille Cifali¹⁵⁰ lorsqu'elle défend que "la démarche clinique n'appartient pas à une seule discipline, ni n'est un terrain spécifique; c'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité".

Loin d'un quelconque fonctionnalisme, cette démarche répond à la question de la panne. Il est évident que répondre à l'arrêt scolaire par une simple remédiation n'a pas grand sens : faire école, alors que les jeunes sont dans l'incapacité de s'y rendre ne se révèle pas adéquat.

Par contre, en replaçant les enseignants au cœur de la problématique de l'arrêt, elle permet d'étayer les faiblesses du jeune mises en évidence par l'arrêt scolaire lui-même.

La massification de l'école évacue en quelque sorte la conflictualisation liée à la construction d'un nouveau savoir, et elle abandonne l'interpellation. Chez les jeunes à l'arrêt scolaire, il n'y a pas d'élaboration d'un nouveau savoir répondant au questionnement existentiel provoqué par le passage adolescent.

¹⁴⁹ VASQUEZ, A OURY, F. (1974). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. PARIS. Editions Maspéro.

¹⁵⁰ CIFALI, M. (1998). *Démarche clinique, formation et écriture*. In PAQUAY, L et Charlier, E. *Former des enseignants professionnels*. BRUXELLES. Editions De Boeck (Perspective en éducation).

VIII. CONCLUSIONS

- a. KRISTEVA, distingue trois registres dans l'écriture : - 96 -
- b. Que montre cette expérience ? - 97 -
- c. Des pistes proposées - 99 -

Les monographies cliniques illustrent parfaitement l'intérêt de la démarche. Elles montrent le cheminement qui se déroule au sein de l'atelier d'écriture et le surgissement d'une parole de questionnement.

Je rappelle que la crise identitaire est le processus au cours duquel se (re) construit une identité nouvelle, plus ou moins stable, à moins que s'avère l'impossibilité de reconstituer une identité solide : le sujet doit s'accommoder, s'il y parvient, d'un état de crise plus ou moins permanent. .

L'écriture est un mode spécifique de symbolisation¹⁵¹. La chose écrite, littéraire, journalistique est l'ensemble des textes qui préexistent à l'adolescent et sont à sa disposition, créant ainsi une intertextualité qui a une fonction de relance. L'écriture se nourrit du déjà dit, du déjà écrit, pour dire l'inouï en soi. Comme mode de symbolisation, l'écriture est un travail de liaison, de figuration et de mise en représentation. L'atelier est témoin du rapport à autrui, du retour vers la parole symbolique, mais peut-on affirmer qu'il offre la possibilité de dire, de verbaliser la trame inconsciente, de retrouver le chemin d'un retour à la symbolisation, en conférant à l'adolescent la possibilité de dire, de verbaliser tout ce qu'il a inconsciemment trouvé, dans son cheminement au cours de son séjour thérapeutique, qu'il soit parvenu à dépasser le blocage dû aux mots obsolètes de son enfance ?

a. KRISTEVA,¹⁵² distingue trois registres dans l'écriture :

a. Une activité sémiologique productrice de signes écrits. Il s'agit d'une activité matérielle et musculaire en lien avec l'appropriation de l'autre mais aussi du corps propre, dans une gratification narcissique trans-masturbatoire.

b. Une production de fiction romanesque qui implique une activité imaginaire.

c. La dérobaie à la sanction de l'autre qui protège l'adolescent d'affects phobiques liés à la transformation du corps. L'écriture soustrait ainsi à l'épreuve de réalité.

Je propose d'y adjoindre un nouvel élément, propre à l'écriture adolescente : le questionnement, qui s'exprime par l'adresse et qui chez les jeunes à l'arrêt est ravivée par l'interpellation. Ce questionnement permet de reconstruire une autre réalité, compatible avec les changements en cours.

La caractéristique de cette écriture

L'écriture permet de réactiver le rapport au savoir et ouvre ainsi la possibilité de renouer avec le processus de transmission. Elle permet l'expression d'une nouvelle affirmation identitaire, et apparaît comme moyen d'étayer cette fragilisation identitaire en permettant l'adresse du

¹⁵¹ BAUCHAU, H. (2000). *L'écriture à l'écoute*. ARLES. Editions Actes Sud.

¹⁵² KRISTEVA, J. (1978). *Recherche pour une sémanalyse*. PARIS. Editions Seuil. Points.

questionnement, une adresse à l'autre social, un retour de symbolisation permettant un questionnement sur les connaissances.

L'écriture est ainsi révélateur d'un état de déséquilibre momentané, et œuvre à une reconstruction identitaire¹⁵³. Si le jeune écrit, c'est parce qu'il n'y a pas d'autre recours. Il n'y a personne à qui parler, personne pour entendre à ce moment précis ce qui se forme en soi, imprécis, vague, mais urgent et nécessaire à communiquer. Ligne du temps où se situe l'acte originel, ses falsifications, déformations, initiale, mythiques. Apparaît ainsi un fil construisant l'histoire au travers de son inscription.

L'adolescent développe un *instrument* pour soutenir la Question identitaire : l'écriture. Le texte adolescent apostrophe les éléments du schéma existentiel de son enfance et confronte la réponse institutionnelle. Il ouvre ainsi au questionnement. Celui-ci, en fonction de la confrontation permet l'élaboration d'un savoir existentiel nouveau, réponse signifiant généralement la fin de l'écriture.

Cette confrontation permet l'adresse de questions qui demandent l'élaboration d'une réponse à partir d'une transmission de connaissances.

Ce questionnement constitue du rapport entre ipséité et Epistémè.

L'écriture permet l'expression de la confrontation. Comment ? Le texte adolescent véhicule le spleen et se confronte à une certaine Intranquillité¹⁵⁴. Le Texte adresse une question identitaire. Il interpelle l'Epistémè.

Si l'adolescent écrit, c'est parce qu'il n'y a pas d'autre recours. Il n'y a personne à qui parler, personne pour entendre à ce moment précis ce qui se forme en soi, imprécis, vague, mais urgent et nécessaire à communiquer. Intervalle entre parole et écrit, intervalle entre tradition orale et tradition écrite.

b. QUE MONTRE CETTE EXPÉRIENCE ?

L'atelier est témoin du rapport à autrui, du retour vers la parole symbolique, mais peut-on affirmer qu'il offre la possibilité de dire, de verbaliser la trame inconsciente, de retrouver le chemin d'un retour à la symbolisation, en conférant à l'adolescent la possibilité de dire, de verbaliser tout ce qu'il a inconsciemment trouvé, dans son cheminement au cours de son séjour thérapeutique, qu'il soit parvenu à dépasser le blocage dû aux mots obsolètes de son enfance ?

En effet, par l'écriture, l'adolescent à l'arrêt, peut se transcender et se risquer à nouveau comme sujet : la pratique d'écriture lui permet une nouvelle prise de risques. Pour l'adolescent, l'écriture rend possible, postule l'ouverture à l'autre, signifie l'adresse, et favorise le rétablissement du lien. Force de subversion qui permet de reconsidérer le réel, qui peut changer la vie, « poésie » peut être pour reprendre les mots de RIMBAUD, voilà comment on pourrait caractériser l'écriture adolescente

Se joue ainsi la question de la re-liaison possible dans le contexte de la vie où se reproduit dans l'intervalle de l'écriture la possibilité de recréer le lien.

¹⁵³ ARNOUX, DJ. (2001). *La dépression à l'adolescence*. PARIS. Editions In Press (Adolescence et Psychanalyse).

¹⁵⁴ Intranquillité : Glossaire p 105

Ceci peut se résumer de la manière suivante :

L'écriture adolescente est une adresse à l'autre. Le texte reflète l'Intranquillité, propre à l'adolescence.

L'Intranquillité du texte adolescent se manifeste doublement, au sein de ce que RICŒUR définit comme ipséité :

- par le spleen, lié au narcissisme de la question identitaire, le « qui suis-je ? ».
- mais également par l'Emoi provoqué par l'angoisse du nouveau lien social.

Ces éléments amènent le questionnement et nécessitent la recherche de nouvelles connaissances.

Celles-ci doivent être transmises : l'épistémè.

Il y a ainsi confrontation à l'épistémè. Cette confrontation entre ipséité et épistémè est nécessaire à l'élaboration du savoir.

Une vision différente de la fonction de l'écriture peut s'élaborer.

Le concept de questionnement et le rapport I/E pousse à envisager l'écriture d'une manière légèrement différente que celles envisagées précédemment. L'écriture est utilisée par les jeunes afin de permettre le jeu de questionnement.

Dans le système éducatif actuel le rapport épistémique ne tient que peu compte du questionnement. Le savoir y est vu comme émanant de la seule transmission de connaissances qu'il s'agit d'ingurgiter. Il n'y a pas élaboration, mais instrumentalisation.

L'écriture fait ainsi fonction de suppléance, qui par l'adresse permet l'interpellation du jeune.

Les jeunes en panne de questionnement, grâce à l'interpellation épistémique développée dans l'atelier d'écriture, peuvent renouer à leur tour avec le questionnement.

Car le savoir n'est pas qu'une affaire privée, se jouant entre l'enfant et son entourage immédiat. Les connaissances accumulées par l'humanité au fil des siècles, qu'il s'agisse, pour aller vite, des savoirs explicites que propose la science, des modes de penser et de ressentir que construisent les différentes formes artistiques, ou de l'ensemble des pratiques quotidiennes transmises par une culture donnée au fil des générations, tissent un réseau de façons d'être, une mise en forme du monde au sein de laquelle l'enfant va se construire¹⁵⁵. Cette mise en forme du monde se transmet via les imaginaires des sujets pour se renforcer et se pérenniser. C'est ce que Cornélius CASTORIADIS appelle *L'Institution imaginaire de la société*. C'est ce que je développe au sein de l'atelier d'écriture.

La crise des savoirs, concept développé par GAUCHET, peut être lue comme panne dans le questionnement. Cette panne résulte de :

D'une disjonction de la confrontation entre ipséité et épistémè. Il y a distanciation entre les deux éléments.

Chez certains jeunes, fragilisés psychologiquement, l'ipséité ne se pose plus correctement. Le spleen est exacerbé. L'emoi social ne reçoit aucune réponse.

Chez d'autres, l'absence de réponses à la question épistémique renforce l'Intranquillité. Ils sont à l'arrêt de scolarité.

Mais cette panne dans le questionnement touche également des jeunes qui poursuivent une scolarité « normale ». Cette situation se révèle par les difficultés, pour un nombre de plus en plus croissant de jeunes d'initier un projet existentiel conséquent. L'ipséité n'a plus beaucoup de sens, si ce n'est la réponse du « No life ». Quant à l'épistémè, la transmission se réalise plus

¹⁵⁵ MILLOT, C. (1997). *FREUD antipédagogue*. PARIS. Editions Champs Flammarion.

délicatement, comme le laisse supposer les problèmes de passage de l'enseignement secondaire vers l'université.

Un travail d'écriture et un travail d'interpellation seraient bénéfiques.

L'atelier d'écriture favorise l'interpellation, le tissage de nouveaux liens entre ipséité et épistémè. L'interpellation touche à la formation de l'ipséité, elle encourage également le développement de la question épistémique. Cette interpellation ouvre, chez l'adolescent, à l'élaboration d'un nouveau savoir. Elle invite effectivement la transmission de l'épistémè.

c. DES PISTES PROPOSÉES

Un première piste pourrait être de promouvoir des lieux et des temps de structuration intellectuelle : quels critères de pensée leur proposer, concernant la réflexion, l'action et l'existence en général ?

D'un point de vue intellectuel, il s'agit de rendre l'adolescent capable de structurer sa pensée et de l'exposer clairement. Et ceci pour permettre au jeune d'apprendre à penser, à se penser, en déployant un regard critique et intéressé sur le monde qui l'entoure. Il peut y inclure ses questions existentielles mais en ayant le recul de l'ouverture à ce que d'autres ont pensé ou exprimé sur ces sujets.

Une deuxième piste pourrait tendre à procurer des lieux et des temps de socialisation:

Quelles médiations, quelles expérimentations favoriser en ce qui concerne les relations et les mécanismes sociaux et culturels ? D'un point de vue relationnel et comportemental, il s'agit de rendre l'adolescent capable de communiquer et de prendre sa place dans la société. L'écriture est vue comme moment d'inscription, permettant de soulever diverses questions liées à la problématique adolescente, questionnement se prolongeant au travers d'une réflexion philosophique.

Une troisième piste pourrait viser à fournir des lieux et des temps de finalisation : quelles références présenter concernant le sens de la vie?

Il s'agit là d'aider un adolescent à devenir capable de prendre de la distance et de développer un sens, de donner une orientation à sa vie en fonction des valeurs auxquelles il croit.

Cet accès à la réflexion aboutit alors à l'exercice par le sujet d'une certaine liberté et l'amène à se situer, à choisir et à élaborer un projet de vie.

Ce que l'éducation transmet avec le savoir, c'est avant tout, une relation qui peut être d'acceptation ou d'interrogation. Il s'agit de pouvoir interpellier les démarches qui limitent, soumettent, organisent, modulent l'expérience du réel comme quelque chose d'évident.

IX. BIBLIOGRAPHIE

- ACHARD-BAYLE, G. (2001). *Grammaire des métamorphoses..* BRUXELLES. Editions Duculot.
- ADORNO, W. (1999). *Notes sur la littérature.* PARIS. Editions Champs Flammarion.
- AGAMBEN, G. (2004). *Image et mémoire, écrits sur l'image, la danse et le cinéma.* PARIS. Editions Desclée de Brouwer.
- AGAMBEN, G. (1998). *Idée de la prose* PARIS. Editions Bourgois.
- ANDRE, A. (1990) *Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire.-* Editions Syros Alternatives.
- ANDRÉ-SALVINI, B. (2000). *L'abcaire des Ecritures.* PARIS. Editions Flammarion.
- ANIS, J. (1988). *L'écriture, théories et descriptions.* BRUXELLES. Editions De Boeck.
- ANZIEU, D. (1998). *Approche psychanalytique du processus créateur,* in Créations, psychanalyse, Monographie de la Revue Française de psychanalyse. PARIS. Editions PUF.
- ANZIEU, D. (1999). BECKETT. PARIS. Editions Gallimard. Folio Essais.
- ANZIEU, D. (2003). *Psychanalyse et langage.* PARIS. Editions Dunod.
- ARTIÈRES, P. (1998). *Clinique de l'écriture.* LE PLESSIS-ROBINSON. Editions Institut Synthélabo.
- ASSOUN, PL. (1996). *Littérature et psychanalyse.* PARIS. Editions Ellipses.
- ASSOUN, PL. (1998). *Frères et sœurs, un lien et son écriture.* PARIS. Editions Anthropos.
- AURIAC-PEYRONNET, E. (2003). *Je parle, tu parles, nous apprenons (coopération et argumentation au service des apprentissages.* BRUXELLES. Editions De Boeck.
- BAKHTINE, M. (1987). *Esthétique et théorie du roman.* PARIS. Editions Gallimard – Tel.
- BARANES, JJ. (2003). *Les balafres du divan. Essai sur les symbolisations plurielles.* PARIS. Editions PUF.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (1993). *Les collégiens et l'écriture.* PARIS. Editions ESF.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture.* BRUXELLES. Editions De Boeck Université.
- BARROT, A. (2000). *L'enseignement mis à mort.* PARIS. Editions Libro.
- BARTHES, R. (1977). *Fragments d'un discours amoureux.* PARIS. Editions Seuil.
- BARTHES, R. (1981). *Introduction à l'analyse structurale du récit.* PARIS. Editions Seuil. (Points)
- BARTHES, R. (1972). *Le Degré zéro de l'écriture.* PARIS. Editions Seuil. (Points)
- BARTHES, R. (2000). *Le plaisir du texte.* PARIS. Editions Seuil.
- BATAILLE, G. (1967). *La part maudite.* PARIS. Editions de Minuit.
- BATAILLE, G. (2002). *La littérature et le mal.* PARIS. Editions Gallimard. Folio Essais.
- BAUCHAU, H. (2000). *L'écriture à l'écoute.* ARLES. Editions Actes Sud.
- BAUDRILLARD, J. (1995). *Le continent noir de l'enfance.* In La lettre du Grape. PARIS. Editions Erès.
- BELLEMIN-NOËL, J. (1983). *Psychanalyse et littérature.* PARIS Editions PUF.
- BELLEMIN-NOËL. 1996). *Vers l'inconscient du texte.* PARIS. Editions PUF Quadrige.
- BENTOLILA, (2003). *Ecole et langage.* PARIS. Editions Nathan.
- BENTOLILA, A. (2000). *Le propre de l'homme.* PARIS. Editions Plon.
- BERTAUX, D. (1998). *Les récits de vie.* PARIS. Editions Nathan Université.
- BERTRAND, M. (1998). *Psychanalyse et récit.* BESANÇON. Editions PUFC.
- BESANCON, G. (2002). *L'écriture de soi.* PARIS. Editions L'Harmattan.
- BESSE, JM. (2000). *Regarde comme j'écris.* PARIS. Editions Magnard.
- BETTELHEIM, B. (1983). *La lecture et l'enfant.* PARIS. Editions Editions Laffont.
- BIGRAS, J. (1987). *L'enfant dans le grenier ou le récit comme thérapie des terreurs infantiles précoces.* PARIS. Editions Aubier (Ecrit sur parole).
- BINOT, L. (2001). *André BAILLON, portrait d'une folie.* BRUXELLES. Editions Le Cri.
- BIRMAN, J. (2000). *Qu'est-ce que ça veut dire ? Ecrire en psychanalyse.* PARIS. Editions Denoël.
- BLANCHET, A. (1997). *Recherches sur le langage en psychologie clinique.* PARIS. Editions Dunod.
- BLANCHOT, M. (1986). *Le livre à venir.* PARIS. Editions Gallimard. Folio Essais.
- BLAVIER, A. (2001). *Les fous littéraires.* PARIS. Editions des Cendres.
- BOLLACK, J. (2005). *Les transferts littéraires.* PARIS. Editions Erès. (Savoir et clinique n° 6).
- BONIFACE, C. (1992). *Les ateliers d'écriture.* PARIS. Editions Retz
- BOULOUMIE, A. (2003). *Ecriture et maladie.* PARIS. Editions Imago.
- BOURDIEU, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique.* PARIS. Editions Seuil. (Points)
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire.* PARIS. Editions Fayard.
- BRETON, A. (2003). *Nadja.* PARIS. Editions Gallimard.

- BROUSTRA, J. (1991). *Ecrits sur l'expression*. MONTETON. Editions Cahiers de l'Art Cru, n° 14 (mai 1991).
- BROUSTRA, J. (1996). *L'expression. Psychothérapie et création*. PARIS. Editions ESF.
- BRUNER, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* PARIS. Editions Retz.
- BUCHETON, D. (1995). *Ecriture, réécritures. Récits d'adolescents*. BERN. Editions Peter Lang.
- BUTLER, J. (2007). *Le récit de soi*. PARIS. Editions PUF.
- CADOUX, B. (1999). *Ecritures de la psychose*. PARIS. Editions Authier – Psychanalyse.
- CAMILLERI, C. (1999). *Stratégies identitaires*. PARIS. Editions PUF.
- CANETTI, E. (1976). *La conscience des mots*. PARIS. Editions Livre de Poche (Biblio Essai).
- CAVALLIER, F. (1997). *Le langage et la pensée*. PARIS. PARIS. Elipses.
- CHABROL, H. (2001). *La dépression de l'adolescent*. PARIS. Editions PUF. (Que sais-je)
- CHAPUT, M. (1999). *Le pouvoir transformateur du récit de vie*. PARIS. Editions L'Harmattan.
- CHARMEUX, E. (1979). *L'orthographe à l'école*. PARIS. Editions CED C.
- CHARTIER, R. (2001). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. PARIS. Editions Seuil
- CHASSEGUET-SMIRGEL, J. (1971) *Pour une psychanalyse de l'art et de la créativité*. PARIS Editions Payot (Science de l'homme).
- CHIANTARETTO, JF. (1998). *Ecriture de soi et trauma*. PARIS. Editions Anthropos.
- CHIANTARETTO, JF. (1996). *Ecriture de soi et psychanalyse*. PARIS. Editions L'Harmattan.
- CHIANTARETTO, JF. (1999). *Ecriture de soi et sincérité*. PARIS. Editions In Press.
- CHIANTARETTO, JF. (1999). *Ecriture de soi, écriture de l'histoire*. PARIS. Editions In Press.
- CHILDE, G. (1964). *La naissance de la civilisation*. PARIS. Editions Denoël Gonthier – Médiations.
- CHOMSKY, N. (1980) *Le langage et la pensée*. PARIS. Editions Payot (PBP).
- CHOUVIER, B. (1998). *Matière à symbolisation*. LAUSANNE. Editions Delachaux et Niestelé, Champs psychanalytique.
- CIFALI, M. - IMBERT, F. (1998). *FREUD et la pédagogie*. PARIS. Editions PUF.
- CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. PARIS ; Editions PUF (L'éducateur).
- CIFALI, M. (1998). *Démarche clinique, formation et écriture*. In PAQUAY, L et Charlier, E. *Former des enseignants professionnels*. BRUXELLES. Editions De Boeck (Perspective en éducation).
- CLEMENT, C. (2001). *Les révolutions de l'inconscient*. PARIS. Editions EdLM.
- CLERGET, J. (2002). *L'enfant et l'écriture*. PARIS. Editions ERES.
- Collectif CICLOP. *Qui veut lire ? CICLOP : 30 ans d'ateliers d'écriture*. PARIS. Editions Interculturelles, 2006.
- COMPAGNON, A. (1998). *Le démon de la théorie, littérature et sens commun*. PARIS. Editions Seuil.
- COOMBS, P. (1989). *La crise mondiale de l'éducation*. BRUXELLES. Editions De Boeck Université.
- CORCOS, M. (2005). *L'adolescence entre les pages*. PARIS. Editions In Press.
- COVILLE, A. (1993). *La parole adolescente*. PARIS. Editions Universitaires.
- DABENE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles. Editions De Boeck.
- DE CERTEAU, M. (1994). *La prise de parole*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- de la MONNERAYE, Y. (1999). *La parole rééducatrice*. PARIS. Editions Dunod.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2000). *Les histoires de vie – de l'invention de soi au projet de formation*. PARIS. Editions Anthropos.
- DE MUNCK, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. PARIS. Editions PUF.
- DEPRAZ, N. (1999). *Ecrire en phénoménologue*. LA VERSANNE. Editions Encre Marine.
- DERRIDA, J. (1997). *MARX en jeu*. PARIS. Editions Descartes et Cie.
- DERRIDA, J. (1967). *L'écriture de la différence*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- DESMARAIS, D. (1996). *Pratiques des histoires de vie*. PARIS. Editions L'Harmattan.
- DESTRYKER, F. (2005). *Entreliens, pour raccompagner vers l'école des jeunes à l'arrêt*. In *Au plus près des gens, une mosaïque d'idées et d'expériences autour de la santé mentale*. BRUXELLES. Editions Colophon (Fonds Reine Fabiola pour la Santé Mentale).
- DIRKX, L. (1998). *L'écrivain, ses personnages et son lecteur interne. Entretien avec Jacqueline HARPMAN* In Cahiers de Psychologie Clinique, n° 11 – Le même, le double, le semblable. BRUXELLES. Editions De Boeck.
- DOMENACH, JM. (1976). *Le sauvage et l'ordinateur*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- DREVET, P. (1998). *Le voeu d'écriture*. PARIS. Editions Gallimard.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. PARIS. Editions A Colin.
- DUCHESNE, A ET LEGUAY, T. (1996). *Petite fabrique de littérature*. PARIS. Editions Magnard.
- DURRANDE, JL. (1996). *Claude LOUIS-COMBET : l'œuvre de chair*. LILLE. Editions PUL Septentrion.
- ECO, E. (1985). *Lector in fabula*. PARIS. Editions Livre de Poche (Biblio Essai).
- ECO, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- ELIADE, M. (1979). *Images et symboles*. PARIS. Editions Gallimard. TEL.
- ESTIENNE-DEJONG, F. (1991). *Plaisir et langage*. PARIS. Editions Universitaires.
- FERNADEZ-ZOILA, A. (1999). *Récits de vie et crises d'existence*. PARIS. Editions L'Harmattan.
- FLAHAULT, F. (1978). *La parole intermédiaire*. PARIS. Editions Seuil.

- FLEM, L. (1993). *FREUD et CASANOVA : scènes d'enfance et de curiosité*, in « La curiosité, une question de vie ou de mort ». PARIS. Editions Revue Autrement.
- FLORENCE, J. - RENARD, MF. (2000). *La littérature : réserve de sens, ouverture de possibles*. BRUXELLES. Editions Facultaires Saint-Louis.
- FLORENCE, J. (1997). *Art et thérapie, liaison dangereuse ?* BRUXELLES. Editions Facultés universitaires Saint Louis.
- FLORIN, A. (1999). *Le développement du langage*. PARIS. Editions Dunod. Les topos.
- FOUCAULT, M. (1990). *Les mots et les choses*. PARIS. Editions Gallimard (Tel).
- FOUCAULT, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. PARIS. Editions Gallimard (Hautes Etudes).
- FOUCAULT, M. (1976). *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité*. PARIS. Editions Gallimard. (NRF).
- FREINET, C. (1945). *L'école moderne*. BRAINE L'ALLEUD. Editions Education populaire.
- FREINET, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. PARIS. Editions Maspero
- FREIRE, P. (1971). *L'éducation, pratique de la liberté*. PARIS. Editions du Cerf.
- FREUD, S. (1998). *Le malaise dans la culture*. PARIS. Editions PUF – Quadrige.
- GAUCHET, M. BLAIS, MC. OTTAVI, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. PARIS Editions Bayard
- GELBERT, G. (1995). *Lire, c'est vivre*. PARIS. Editions Odile Jacob.
- GELY-GHEDIRA, V. (2000). *La nostalgie du moi. Echo dans la littérature européenne*. PARIS. Editions PUF.
- GILBERT, M. (2001). *L'identité narrative. (Une reprise à partir de FREUD de la pensée de Paul RICŒUR)*. GENÈVE. Editions Labor et Fides.
- GILLIBERT, J. (1993). *Folie et création*. CHAMP VALLON. Editions L'Or d'Atalante.
- GOLDER, EM. (2005). *Au seuil du texte : le sujet*. PARIS. Editions ERES.
- GOLDSCHMIDT, GA. (1989). *NARCISSE puni*. PARIS. Editions Plon.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique*. PARIS. Editions de Minuit.
- GORI, R. (1996). *La preuve par la parole, sur la causalité en psychanalyse*. PARIS. Editions PUF.
- GREGOIRE, J. (1994). *Evaluer les troubles de la lecture*. BRUXELLES. Editions De Boeck.
- GRUNBERGER, B. (1979). *La sublimation, les sentiers de la création*. PARIS. Editions Sand. Tchou.
- GUILLAUMIN, J. (1998). *Le moi sublimé*. PARIS. Editions Dunod.
- GUILLAUMIN, J. (2001). *Adolescence et désenchantement*. BORDEAUX. Editions L'Esprit du Temps.
- GUSDORF, G. (1990). *La parole*. PARIS. Editions PUF.
- GUTTON, P. (1999). *Cure en adolescence*. PARIS. Editions L'Harmattan.
- HAGEGE, C. (1996). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. PARIS. Editions Gallimard. Folio Essais.
- HAMON, P. (1997). *Texte et idéologie*. PARIS. Editions PUF. Quadrige.
- HANNOUN, H. (2002). *Propos philosophiques sur l'éducation*. PARIS. Editions L'Harmattan.
- HATCHUEL, F. (2005). *Savoir ? apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. PARIS. Editions La Découverte
- HEIDEGGER, M. (2003). *Acheminement vers la parole*. PARIS. Editions Gallimard. Tel.
- HESS, R. (1975). *La pédagogie institutionnelle, aujourd'hui*. PARIS. Editions universitaires.
- HOUDEBINE, JL. (1977). *Langage et marxisme*. PARIS. Editions Klincksieck.
- ILlich, I. (1990). *ABC, l'alphabétisation de l'esprit populaire*. PARIS. Editions La Découverte.
- IMBERT, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. LILLE. Editions Matrice.
- JACQUES, F. (2007). *L'arbre du texte*. PARIS. Editions VRIN.
- JAMART, C. (1999). *Le corps et l'écriture*. PARIS. Editions L'Harmattan.
- JONES, E. (1967). *Hamlet et Œdipe*. . PARIS. Editions Tel – Gallimard.
- JOYAUX, J. (1969). *Le langage cet inconnu*. PARIS. Editions SGPP.
- KAËS, R. (1994). *La parole et le lien. Processus associatifs dans les groupes*. PARIS. Editions Dunod.
- KAES, R. (1996). *Contes et divan, médiation du conte dans la vie psychiques*. PARIS. Editions Dunod.
- KALTENBECK, F. (1992). *Le transfert et la fonction de l'écrit*. In Quarto n° 50. BRUXELLES. Editions de la Revue de la cause freudienne en Belgique.
- KOK, N. (2000). *Confession et perversion. Une exploration psychanalytique du discours pervers dans la littérature française moderne*. LOUVAIN. Editions Peeters - Vrin.
- KONICHECKIS, A. (1999). *Narration et psychanalyse*. PARIS. Editions L'Harmattan.
- KRISTEVA, J. (1993). *Les nouvelles maladies de l'âme*. PARIS. Editions Livre de Poche (Biblio Essai).
- KRISTEVA, J. (1996). *Sens et non-sens de la révolte. Pouvoirs et limites de la psychanalyse*. PARIS Editions Livre de Poche (Biblio Essai).
- KRISTEVA, J. (1997). *La révolte intime. Pouvoirs et limites de la psychanalyse II*. PARIS. Editions Livre de Poche (Biblio Essai).
- KRISTEVA, J. (1974). *La révolution du langage poétique*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- KRISTEVA, J. (1978). *Recherche pour une sémanalyse*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- KRISTEVA, J. (1986). *Le roman adolescent ; in Adolescence, n° 1, tome quatre*. PARIS. Editions GREUPP.

- LADAME, F. (1986). *La fonction de l'écriture à l'adolescence*. in *Adolescence*, n° 1, tome quatre. PARIS. Editions: GREUPP.
- LADMIRAL, JR. (1989). *La communication interculturelle*. PARIS. Editions Armand Colin.
- LAINE, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*. PARIS. Editions Desclée de Brouwer.
- LAPLANCHE, J. (1998). *Narrativité et herméneutique*. In *Revue française de psychanalyse*. Tome LXII, juillet. PARIS. Editions PUF.
- LAPLANCHE, J. (1998). *Problématique III : la sublimation*. PARIS. Editions PUF – Quadrige.
- LAZAR, J. (1985). *Ecole, communication, télévision*. PARIS. Editions PUF.
- LE GAILLOT, J. (1977). *Psychanalyse et langages littéraires*. PARIS. Editions Nathan.
- LEBAR, P. (1995). *Créer par la parole*. LYON. Editions Chronique sociale.
- LEFEBVRE, H. (1966). *Le langage et la société*. PARIS. Editions Gallimard (NRF IDEES).
- LEFEBVRE, H. (1970). *Le manifeste différentialiste*. PARIS. Editions Gallimard (NRF IDEES).
- LEGRAND, M. (1993). *L'approche biographique*. PARIS. Editions EPI Hommes et Perspectives.
- LEGROS, G. (1997). *Ecrire : entre langue et texte*. In *Enjeux*. NAMUR. Editions CEDOCEF.
- LEJEUNE, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- LEVY, D M. (1996). *Sexualité Ecriture : de l'inscrit au transcrit*. PARIS. Editions L'Harmattan.
- LUDWIG, P. (1997). *Le langage*. PARIS. Editions GF Garnier Flammarion.
- MADISON, G. (1975). *Sens et existence. Hommage à RICŒUR*. PARIS. Editions Seuil.
- MANDEL, L. (1998). *Ecritures, miroir des hommes et des sociétés*. REILLANNE. Editions Ateliers Perrousseaux.
- MANNONI, M. (1979). *La théorie comme fiction*. PARIS. Editions Seuil.
- MANNONI, O. (1985). *Clefs pour l'Imaginaire, ou l'autre Scène*. PARIS. Editions Seuil – Points.
- MARICOURT, T. (1990). *Histoire de la littérature libertaire en France*. PARIS. Editions Albin Michel.
- MARRION, P. (1994). *Métaphore et narrativité*. LOUVAIN. UCL. Département de communication.
- MARTIN, M. (1996). *Jeux pour écrire*. PARIS. Editions Hachette.
- MARTY, F. (1996). *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. PARIS. Editions CILA.
- MARTY, F. (2002). *Transactions narcissiques à l'adolescence*. PARIS. Editions Dunod.
- MARX, W. (2005). *L'adieu à la littérature*. PARIS. Editions de Minuit.
- MASSON, A. (1999). *Adolescence et risque psychotique. Trouée événementielle et temporalité*. In *Cahiers de Psychologie Clinique*, n° 13 – L'aliénation. BRUXELLES. Editions De Boeck.
- MAURY, L. (1988). *FREINET et la pédagogie*. PARIS. Editions PUF.
- MEIRIEU, P. (1991). *Outils pour apprendre en groupe*. LYON. Editions Chronique Sociale.
- MEIRIEU, P. (1999). *Des enfants et des hommes, littérature et pédagogie*. PARIS. Editions ESF.
- MEMMI, G. (1996). *FREUD et la création littéraire*. PARIS. Editions L'Harmattan.
- MEYER, M. (1995). *De l'insolence*. PARIS. Editions Livre de Poche (Biblio Essai)
- MICHAUX, G. (2000). *Logiques et écritures de la négation*. PARIS. Editions Kimé.
- MILLER, R. (1999). *Images singulières*. BRUXELLES. Editions Luc Pire.
- MILLOT, C. (1997). *FREUD antipédagogue*. PARIS. Editions Champs Flammarion.
- MILNER, M. (1997). *FREUD et l'interprétation de la littérature*. PARIS. Editions SEDES.
- MOESSINGER, P. (2000). *Le jeu de l'identité*. PARIS. Editions PUF.
- MONCHAU, MP. (2003). *L'esprit des mots*. PARIS. Editions Arléa.
- MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. PARIS. Editions Odile Jacob.
- NATAF, A. (1985). *La parole perdue*. PARIS. Editions Les lettres libres.
- NEIL, AS. (1970). *Libres enfants de Summerhill*. PARIS. Editions Maspéro.
- NICOLAÏDIS, N. (2001). *Alphabet et psychanalyse*. BORDEAUX. Editions L'Esprit du Temps.
- NUNEZ, L. (2006). *Les écrivains contre l'écriture*. PARIS Editions Corti.
- NYSSSEN, H. (1969). *Les voies de l'écriture*. PARIS. Editions Mercure de France.
- OLSON D. R. (1998). *L'univers de l'écrit*. PARIS. Editions RETZ.
- OULIPO. (1988). *La littérature potentielle*. PARIS. Editions Gallimard. Folio Essais.
- OULIPO. (1981) *Atlas de littérature potentielle*. - Gallimard, Folio/essais n° 109, 432 p.
- PALMIER, JM. (1978). *L'expressionnisme comme révolte*. PARIS. Editions Payot.
- PIAGET, J. (1989). *La formation du symbole chez l'enfant*. NEUCHÂTEL. Editions Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. – CHOMSKY, N. (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- PICARD, M. (1995). *La littérature et la mort*. PARIS. Editions PUF (collection écriture).
- PIMET, O. (1999). *Ateliers d'écriture, mode d'emploi*. PARIS. Editions ESF.
- PINEAU, G. (1993). *Les histoires de vie*. PARIS. Editions PUF.
- POMMIER, G. (1996). *Naissance et renaissance de l'écriture*. PARIS. Editions PUF.
- PONTALIS, JB (1988). *La lecture*. In *Nouvelle Revue de Psychanalyse*. PARIS. Editions NRF.
- RABINOVITCH, S. (1997). *Ecritures du meurtre*. PARIS. Editions Erès.
- RADAR, E. (1978). *Invention et métamorphose des signes*. PARIS. Editions Klincksieck.
- RAGON, M. (1986). *Histoire de la littérature prolétarienne de langue française*. PARIS. Editions Albin Michel.

- RAIMBAULT, G. (1989). *Les indomptables, figures de l'anorexie*. PARIS. Editions Seuil. Odile Jacob.
- RANCIERE, J. (2003). *Les scènes du peuple*. LYON. Editions HORLIEU.
- RANCIERE, J. (1998). *La parole muette. Essais sur les contradictions de la littérature*. PARIS. Editions Hachette. Pluriel
- REBATTET, C. (1997). *Créer des ateliers d'écriture*. PARIS. Editions Hatier.
- RICHARD, F. (1998). *Les troubles psychiques à l'adolescence*. PARIS. Editions Dunod Les topos.
- RICHELE, M. (1972). *L'acquisition du langage*. BRUXELLES. Editions Mardaga.
- RICOEUR, P. (1975). *La métaphore vive* PARIS. Editions Seuil. (Points)
- RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit. 2. La configuration dans le récit de fiction*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit. 3. Le temps raconté*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- ROBERT DEMONTROND, P. (2006). *L'interprétation du discours*. PARIS ; éditions APOGEE.
- ROCHE, A. (1998). *L'atelier d'écriture ; PARIS ; Dunod.*
- RODRIGUEZ-TOME, H. (1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. PARIS. Editions PUF.
- RONDAL, J. (1978). *Langage et éducation*. BRUXELLES. Editions Dessart. (PSH).
- ROSOLATO, G. (1969). *Essai sur le symbolique*. PARIS. Editions Gallimard.
- ROSSET, C. (1999). *Loin de moi. Etude sur l'identité*. PARIS. Editions de Minuit.
- ROSSIGNOL, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France*. PARIS. Editions L'Harmattan.
- SAPIR, E. (2001). *Le langage, introduction à l'étude de la parole*. PARIS. Editions Payot (PBP).
- SARTRE, JP. (1988). *BAUDELAIRE*. PARIS. Editions Gallimard. Folio Essais.
- SARTRE, JP. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. PARIS. Editions Gallimard. Folio Essais.
- SCHAFF, A. (1969). *Langage et connaissance*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- SCHARBACH, H. (1996). *Arts et folie*. MEYZIEU. Editions CÉSURA.
- SEBAN, G. (2001). *Création artistique et figuration délirante*. PARIS. Editions L'Harmattan.
- SIMONET-TENANT, F. (2001). *Le journal intime*. PARIS. Editions Nathan Université.
- SKRIABINE, P. (1992). *L'encre et le pinceau*. In Quarto n° 50. BRUXELLES. Editions de la Revue de la cause freudienne en Belgique.
- SOLER, C. (2001). *L'aventure littéraire ou la psychose inspirée*. PARIS. In Progres. Editions du Champ lacanien.
- SOLLERS, P. (1968). *L'écriture et l'expérience des limites*. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- STEINER, G. (1969). *Langage et silence*. PARIS. Editions UGE 10/18.
- STEINER, G. – LADJALI, C. (2003). *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*. PARIS. Editions Albin Michel.
- STRAUSS-RAFFY, C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. PARIS. Editions L'Harmatan
- SUDRES, JL. (1997). *L'adolescent en création*. PARIS. Editions L'Harmatan.
- SUDRES, JL. (1998). *L'adolescent en art-thérapie*. PARIS. Editions Dunod.
- TADIE, JY. (1994). *Le récit poétique*. PARIS. Editions Gallimard. TEL.
- TAJAN, A. – DELAGE, G. (1981). *Ecriture et structure*. PARIS. Editions PB PAYOT.
- THERIVE, A. (56). *Clinique du langage*. PARIS. Editions Grasset.
- THÉVOZ, M. (1978). *Le langage de la rupture*. PARIS. Editions PUF Perspectives critiques.
- TLATLI, S. (2000). *Le psychiatre et ses poètes – Essai sur le jeune Lacan –* PARIS. Editions Sand. Tchou.
- TODOROV, T. (1968). 2. Poétique. PARIS. Editions Seuil. (Points)
- VAN MEERBEECK, P. (2007). *Ainsi soient-ils !* BRUXELLES. Editions De Boeck.
- VAN MEERBEECK, P. (1998). *Que jeunesse se passe*. BRUXELLES. Editions De Boeck.
- VAN SEVENANT, A. (1999). *Ecrire à la lumière. Le philosophe et l'ordinateur*. PARIS. Editions Galilée.
- VANEIGEM, R. (2003). *Le Chevalier, la Dame, le Diable et la mort*. PARIS. Editions Le cherche midi.
- VANEIGEM, R. (2002). *De la tyrannie du symbole*. In Cahiers Internationaux de Symbolisme. N° 101-102-103. MONS. Editions CIEPHUM.
- VASQUEZ, A OURY, F. (1974). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. PARIS. Editions Maspéro.
- VASQUEZ, A OURY, F. (1979). *Vers une pédagogie institutionnelle*. PARIS. Editions Maspéro.
- VERMEERSCH, Gérard. (1994). *La petite fabrique d'écriture*. - Petite fabrique de littérature 4, collection "textes et contextes", "périphériques". PARIS. Editions Magnard, 224 p.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. PARIS. Editions La dispute.
- WINCKLER, M. (2000). *En soignant, en écrivant*. MONTPELLIER. Indigène Editions.

X. ANNEXES

Le glossaire
Textes en annexe

p 105
p 109

Glossaire

Apprendre, Epistémè, Intranquillité, Ipséité, Monographies, Parole, Savoir et connaissances, Spleen, Sujet, Société postmoderne, Questionnement, Transmission.

Apprendre

Tout apprentissage est fondé sur le désir, sur quelque chose qui ne peut être saisi comme pur processus cognitif. Pouvoir apprendre signifie pouvoir conquérir progressivement son rapport aux autres, son rapport au questionnement, son rapport à la pensée symbolisée, son rapport à soi. Il ne s'agit pas seulement d'un phénomène d'acquisition, mais aussi d'une transformation de la personne, prenant en considération la globalité de l'acte éducatif, dépassant le cloisonnement des différentes disciplines pour s'attacher à l'étude des problèmes concrets, en prêtant une attention toute particulière aux problèmes relationnels, au « vécu » des jeunes.

Epistémè

L'épistémè suppose une relation entre la recherche de la connaissance de soi, l'ouverture et l'intégration au monde, l'intégration des connaissances constituant le savoir scientifique et culturel et une capacité à symboliser. C'est à partir de ce rapport que s'effectue la transmission, qui permet la construction d'une réponse.

Il s'agit des valeurs nouvelles que l'adolescent doit connaître pour advenir en tant que sujet. L'épistémè implique la transmission des valeurs sociales, culturelles, religieuses, politiques par la famille, l'école.

Intranquillité

La perte, les changements en cours provoquent l'angoisse face à la nouveauté d'un monde qui reste à découvrir. Le terme a été forgé par le poète portugais Pessoa.

Ipséité

Il s'agit de la recherche identitaire fondamentale, du « qui suis-je ? » qui apparaît à divers moments de l'existence. Chez l'adolescent, cette question véhicule souvent une certaine tristesse par rapport à la perte, un spleen. Elle soulève également un émoi social, une peur, de l'angoisse que je qualifie d'intranquillité.

Au moment du passage adolescent, le développement de ce lien existentiel pose question. Ces questions portent sur le sens des changements qui sont occupés à mettre à mal l'identité enfantine, les liens à la famille, les apprentissages et sur leur devenir. Ces questions éparpillées portent sur le devenir du lien existentiel et demandent une réponse, qui dépassent le processus de négation en cours.

Monographies

A la suite de l'atelier d'écriture, je me suis efforcé de présenter l'évolution du travail réalisé par le jeune. Il faut d'abord raconter, j'inscris la pratique, je lui donne une structure, celle de la narration. Je la démarque ainsi du non dit et de l'inénarrable. Elle rejoint ainsi, par le récit, mon histoire, mais aussi l'histoire de l'atelier d'écriture. Je l'inscris dans le temps. Le récit est donné à lire, afin qu'il soit éclairé par d'autres. Cela rompt la solitude de l'animateur, cela dépasse la dualité entre moi et le moi de l'écriture. Il y a triangulation. Le récit devient écrit. En quoi, la monographie ne peut se révéler que subjective.

Parole

Les animaux n'accèdent pas à la langue, ils sont toujours déjà en elle. L'homme au contraire, en tant qu'il a une enfance, en tant qu'il n'est pas toujours déjà parlant, scinde l'unité de cette langue et apparaît comme celui qui, pour parler, doit se constituer en sujet du langage et doit dire « je » et nier l'état originel.

Seule la parole assure la liberté du sujet qui apprend. Il ne s'agit donc pas d'utiliser de nouvelles astuces pédagogiques, de proposer de nouvelles méthodes, mais d'œuvrer à ce que le jeune puisse se prendre en main, puisse faire confiance à sa parole.

Par la parole, on peut rendre des comptes, apporter des preuves qui fondent la valeur des propositions avancées. Lorsque le jeune donne son opinion, il s'expose à être contredit par une opinion opposée, mais lorsqu'il décide d'utiliser la parole de vérité, il engage bien autrement sa propre responsabilité. Il s'inscrit alors dans la volonté collective de donner sens au désordre et au tumulte du monde.

Il faut apprendre à parler juste, c'est-à-dire avec l'audace d'affirmer son pouvoir de parole, mais aussi l'infinie considération que l'on doit à l'Autre. Il faut apprendre à lire juste, avec le respect que l'on doit au texte d'un autre, mais aussi la volonté d'en donner une interprétation personnelle. Il faut apprendre à écrire juste en savourant le plaisir de chacun des mots choisis, mais en ayant aussi le souci d'un lecteur que l'on veut exigeant.

Savoir et connaissances

Il existe une distinction entre savoir et connaissances. La connaissance s'accumule, alors que le savoir se construit à partir des connaissances accumulées. Le savoir s'élabore.

Le savoir implique un rapport, que je désigne comme lien épistémique, entre l'identitaire, le social, l'éthique et les connaissances qui débouchent sur un questionnement.

C'est en fonction de ce lien que la constitution du sujet devient possible permettant au jeune de se référer à une certaine historicité, à s'inscrire dans un processus social, à se positionner en faux et dépasser ainsi ce qui précède.

Spleen

On peut retenir la connotation romantique. Le Spleen manifeste cette tristesse momentanée ressentie par les adolescents lorsqu'ils sont confrontés à la perte de l'enfance. La tristesse de ne pouvoir faire de l'action la sœur du rêve, ce dont Chateaubriand, Vigny, Musset, Hugo ont souffert différemment dans la nostalgie de "l'épopée impériale", les écrivains la revendiquent comme une façon de concevoir l'existence. La mélancolie est une réponse, digne, à leur exil social. Lamartine, avec la naïveté émouvante de l'être simple, se demande pourquoi son "âme est triste", dans le poème 9 du livre III des Harmonies poétiques et religieuses ; il énumère les questions qui justifient, à l'époque, la complaisance à la mélancolie : "Et qu'est-ce que la terre ? (...) Et qu'est-ce que la vie ? (...) Et qu'est-ce que la gloire ? (...) Et qu'est-ce que l'amour ?"

Bien sûr, chaque réponse proposée est dépréciative : la terre est une prison flottante ; la vie, un court étonnement ; la gloire, "une dérision de notre vanité" ; l'amour serait tout, "s'il ne devait finir". Cette suite interrogative n'est pas seulement rhétorique : l'existence est vécue comme une question sans réponse acceptable. Le ciel est obscur, et le soleil noir depuis que Jean-Paul Richter, en Songe, l'a vu tel.

Sujet

Le sujet entend l'accès à la parole, la capacité de symboliser, de mettre de la distance, de créer des liens sociaux, et d'intégrer la loi, impliquant le respect de la parole, se concrétisant par l'inscription symbolisant la loi générique.

Société postmoderne

La postmodernité signifie rétraction du temps social et individuel alors même que s'impose toujours plus la nécessité de prévoir et d'organiser le temps collectif, épuisement de l'élan moderniste vers l'avenir, désenchantement et monotonie du nouveau, essoufflement d'une société ayant réussi à neutraliser dans l'apathie ce qui la fonde : le changement. Igor CARUSO¹⁵⁶ fournit une explication à cette évolution et montre en effet que "les influences culturelles et sociales sont susceptibles d'augmenter ou de réduire la résistance psychique sans pour autant être les "causes" directes de la névrose".

CARUSO démontre ensuite que ces éléments sont déterminés eux-mêmes par des forces historiques et économiques, et exercent ensuite leur action, d'ordre psychique, sur la famille. L'évolution du capitalisme sous la décadence imprime donc indubitablement sa marque, renforçant l'aliénation du sujet.

Questionnement

Il s'agit de la capacité, pour l'adolescent, de généraliser les questions d'ipséité qui se posent et de les confronter aux connaissances nécessaires afin de pouvoir élaborer un nouveau savoir. Le passage à la postmodernité implique un

¹⁵⁶ CARUSO, I. (1977). *La psychanalyse contre la société ?* Paris. PUF (Perspectives critiques).

changement radical quant à la prise en compte de l'individu rendant de plus en plus aléatoire le positionnement de l'adolescent comme sujet.

Transmission

Il s'agit d'un processus qui fait que pour l'homme, son devenir nécessite une intervention éducative pour accéder au sujet adulte, intervention lui permettant d'intégrer le message culturel, historique, pour trouver une réponse à son questionnement sur l'être générique.

Sans transmission il n'y a pas d'histoire parce qu'il n'y a que du devenir. La notion même d'histoire est inconcevable en dehors d'un agencement du présent, du passé et du futur qui est transmis et dans lequel le sujet doit s'inscrire.

La transmission est justement la capacité donnée à l'homme de transmettre ses connaissances à propos de la question essentielle qui lui est posée, celle de l'ipséité déterminant l'identité et le devenir de l'homme, questionnement qui surgit justement à l'adolescence.

La transmission se fait à partir de l'élaboration d'un savoir sur la question fondamentale de l'homme, quant à son être générique, question de son devenir qui ne peut se comprendre sans aborder la connaissance sur ses origines.

Textes en annexe

a.	Historique de l'école à l'hôpital.....	- 108 -
b.	La démarche du CThA, l'approche d'Isabelle PRIMO	- 115 -
c.	La parole à Valérie MARTIN, psychologue et enseignante à l'Entreliens.....	- 116 -
d.	Des jeunes se présentent	- 118 -
e.	Des jeunes parlent de l'école	- 122 -
f.	Des jeunes parlent d'écriture	- 124 -

a. Historique de l'école à l'hôpital

.....du sanatorium caserne, éloigné des centres urbains à l'école à l'hôpital, tout un chemin a été parcouru, évolution d'une instrumentalisation vers une prise en compte de la personne de l'enfant. Dans un premier temps, il s'agit de retracer l'histoire du suivi éducatif des jeunes hospitalisés, de l'histoire récente de l'école à l'hôpital.

Freud avait, tout le premier, rassemblé l'action de guérir avec celle d'éduquer (et de gouverner) dans le groupe des tâches impossibles.

Mais que signifie guérir, après les apports de Lacan ? Que signifie "éduquer" quand se développe une crise de l'école ?

a. Une vieille tradition

Il semblerait que l'intervention éducative au sein des établissements de soins relève d'une vieille tradition. Les lieux de santé ont entretenu des relations particulières avec l'enseignement en aménageant des espaces propres où l'art de guérir pouvait s'accomplir pleinement tout en permettant la transmission des savoirs¹⁵⁷. Comme le rappelle Yves ROBAEY¹⁵⁸, Les temples dans l'Antiquité; les hôpitaux des mosquées ou des monastères, les hôtels-Dieu, les hospices, les maladreries, les léproseries durant le Moyen Âge ont accueilli des enfants malades.

Les hôpitaux se sont organisés dans un premier temps à l'ombre des édifices religieux ou destinés aux cultes, mais ils se sont néanmoins éloignés, petit à petit, des endroits de cultes pour devenir indépendants même si les ordres religieux ont été omniprésents.

Le caractère spécifique d'accueil des hôtels-Dieu, hospices, etc. fit de ces lieux des endroits où se côtoyait toute une population hétéroclite. Selon leurs capacités physiques et intellectuelles, les jeunes recueillis contribuaient au bon fonctionnement de l'institution tout en recevant une instruction de base: l'apprentissage d'un métier, les rudiments d'une alphabétisation, etc.

C'est à Sienne, à l'hôpital de la Scala, que DOMENICO DI BARTOLDO (1428-1447) apporte la preuve picturale de l'existence des écoles en hôpital. Il Mais aussi, plus gratifiant, dans les hôpitaux pour enfants abandonnés, des nourrices allaitent et jouent avec les tout-petits, non encore placés à la campagne, et des maîtres de lecture et d'écriture viennent instruire tous ceux qui, ayant survécu aux premières années, reviennent en ville recevoir, aux frais de l'institution, une instruction minimale (les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul) indispensable à leur future formation d'artisan: car les hôpitaux mettent ensuite

¹⁵⁷ ROBAEY, Y. (2004). *Enseigner à des jeunes malades, accidentés, hospitalisés ou convalescents*. Bruxelles. Editions Erasme. C367

leurs jeunes ressortissants en apprentissage professionnel, avant de les installer ou de les doter, comme le montrent aussi les fresques de l'hôpital de la Scala, à Sienne. Pas de services spécialisés dans l'hôpital médiéval, mais un suivi de toute une vie, jusqu'à l'autonomie... ou la mort.

Quant à la spécificité d'une éducation réservée aux jeunes hospitalisés qui étaient contraints, dans une certaine mesure, de s'accommoder de la présence de malades et de miséreux adultes, le principe fonctionna de façon marginale en dépit des multiples modèles hospitaliers proposés. Même si les jeunes hospitalisés furent, pour une part d'entre eux, d'abord « protégés » des périls de l'abandon, du vagabondage et de la délinquance, une transmission des savoirs s'organise, notamment, au travers de l'acquisition d'un savoir-faire venant compléter utilement le fonctionnement des hôpitaux: catéchèse, rudiments de lecture, d'écriture et de calcul, initiation aux métiers manuels, apprentissage des usages, occupations divertissantes. La proximité des lieux de prières, de soins et d'éducation ont indubitablement favorisé des rencontres fortuites; les jeunes séjournant dans les hôpitaux y côtoyaient des personnes savantes et des bourgeois à même de partager avec eux le fruit de leurs connaissances, l'aménagement de ces démarches ponctuelles résultant d'initiatives individuelles.

L'instruction dispensée par les ordres religieux eut un rôle fondamental, mais les structures laïques et civiles marquèrent progressivement de leur empreinte la prise en charge éducative des jeunes placés en institution hospitalière.

Toujours, selon Y ROBAEY, sur un arrière-plan de luttes de pouvoir entre les structures religieuses et laïques, les bouleversements politiques, sociologiques, éthiques, scientifiques et artistiques qui émergèrent significativement à la Renaissance pour prendre davantage corps au siècle des Lumières constituent les fondements historiques des écoles en hôpital modernes, la prise en charge des jeunes dans les hôpitaux généraux représentant le commencement d'une structure formelle d'éducation en milieu hospitalier

L'accroissement des documents écrits à la Renaissance fut sans doute un des paramètres qui participa à l'échafaudage du concept des écoles en hôpital, les temps d'apprentissage et les lieux d'enseignement étant susceptibles d'être différés et délocalisés en fonction de l'état de santé de l'apprenant blessé (salle commune, chevet, etc.) une solution alternative brisant la règle implicite selon laquelle, en tant que victime expiatoire toute désignée des fautes humaines⁶⁴, celui-ci devait être exclu du processus d'éducation.

Dans cette mouvance, la création d'hôpitaux pour « enfants malades » s'avère clairement comme le début d'une réforme des attitudes envers les jeunes qui jusque-là n'avaient que trop peu bénéficié du soutien des structures officielles.

L'hospitalisation quels qu'en soient les désagréments, offre l'avantage d'une forme d'instruction figurant un apport tout à fait remarquable à une époque où la majorité des jeunes sont analphabètes et non scolarisés.

Conséquence logique du renouveau de pensée initié à la période médiévale et amplifié par la Renaissance et le siècle des Lumières, l'augmentation des savoirs (entre autres, le développement des connaissances et des techniques médicales) rend indispensable l'édification d'un système scolaire planifié si l'on souhaite transférer utilement le volume des acquis aux générations suivantes

Le mot « malade » fondant son origine sur le terme de « malin » en référence au diable.

Les premières techniques hospitalières réellement efficaces mises au point grâce aux avancées de la médecine (vaccination, hôpitaux pavillonnaires, hôpitaux spécialisés, etc.) permettent d'envisager l'intégration de l'éducation des jeunes sous un jour plus favorable.

En Belgique, c'est le Chanoine Pierre Joseph TRIEST qui, avec ses Sœurs et Frères de la Charité et avec l'aide du premier psychiatre le docteur Joseph GUILLAIN, modifie fondamentalement la situation des malades mentaux, à Gand, et prévoit, à l'hôpital du Docteur GUILLAIN.

b. Une prise en charge médicale

La prise en charge des jeunes malades a toujours fait l'objet de l'intérêt de la part de certains médecins comme DECROLY, DEMOOR, DUBOIS, VAN GEFFEL. Par contre la problématique des adolescents fragilisés sur le plan psychique est ignorée.

Le combat pour la santé des enfants s'était focalisé sur la lutte contre la tuberculose et la prise en charge des enfants « déficients ». Si l'hôpital reconnaît que les enfants ont besoin d'une attention particulière, d'une instruction adaptée, il ne les trouve pas assez malades pour les garder en son sein. Historiquement,

les jeunes avaient peu de chances d'accéder à l'éducation, dès lors pour ceux qui véhiculaient un handicap... Ainsi, le sort des enfants aveugles, des enfants sourds, des enfants handicapés mentaux ne sera pris en compte que très récemment. Ces jeunes étaient pris en charge par des institutions de bienfaisance. Ces institutions ne datent pas d'hier et sont révélatrices des divers courants de crainte, de rejet, de curiosité scientifique, de charité chrétienne qui ont traversé les sociétés aux différentes époques de l'histoire. Dans les écoles d'autrefois les enfants étaient parfois malades, et «manquaient l'école» pour quelques jours, pour une semaine ou plusieurs. La rougeole, les oreillons, la scarlatine et la grippe ne sont pas des nouveautés. D'autres part un certain nombre de maladies n'étant point curables, la question de la scolarisation des enfants atteints ne se posait malheureusement pas. Alors que dire des troubles psychiques.

D'après DETRAUX JJ, (1989), dans son article *Contexte psychologique et sociologique de l'éducation spécialisée*, «au début du 20^{ème} siècle, trois événements jouent selon nous un rôle important à l'égard de la situation et du statut des jeunes déficients : - l'instauration de la scolarité obligatoire ; - la mise au point des échelles d'intelligence ; - le développement des sciences psychopédagogiques»¹⁵⁹.

En effet, d'après cet auteur, l'instauration de la scolarité obligatoire attire l'attention sur des enfants dont on ne se préoccupait pas jusque là, et, c'est à partir du début du XXème siècle que les sciences humaines connaissent un essor considérable : la psychologie et la pédagogie vont se développer sur le plan scientifique et converger au niveau de l'école. C'est à ce moment là que Binet a mis au point ses échelles d'intelligence permettant de dépister les « mauvais élèves ».

Dans les premières années du XXè siècle, des réalisations pratiques apparaissent en différents pays, qui ont en commun le souci d'assurer la santé et le développement total des enfants par une éducation vraiment «libérale et naturelle». On cite traditionnellement l'école de Plein Air de Charlottenburg en Allemagne (1904), en France l'Internat du Docteur VERNAY à Lyon (1906).

On assiste à la création de sanatorium, de préventorium : en 1884 à Ghlin, l'Institut pour aveugles, en 1908 à Charleroi l'école des Estropiés, en 1916 à Havré le Préventorium. Il s'agit d'une mobilisation entraînant la création de structures lourdes, souvent en province, accueillant les enfants malades loin de la famille, du milieu d'origine. Les enfants sont isolés, et traités par le «grand air».

En Belgique, si la première loi organique organisant l'enseignement primaire date de 1842, l'obligation scolaire (loi du 19.05.1914) met en évidence la difficulté de certains enfants à suivre l'enseignement normal. La loi prévoit «...là où l'importance de la population le permet, les communes sont tenues d'organiser des classes pour enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux...» (art 28). Il ne s'agit pas encore de prendre en charge les enfants malades et hospitalisés. Il fallut attendre 1931 pour que l'obligation scolaire soit étendue aux enfants atteints d'infirmités physiques et mentales et 1959 pour les déficients sensoriels, dans le cadre de la loi du Pacte Scolaire.

Dans l'ensemble l'évolution de l'éducation spécialisée obéit à trois courants ainsi que le souligne GELINAS (1981), *Analyse critique de l'évolution de l'éducation spécialisée*. : «Un courant de ségrégation, d'étiquetage et d'institutionnalisation»¹⁶⁰ et nous y ajouterons un courant de pathogénéisation. On constate en effet qu'une fraction de plus en plus importante de la population scolaire présente des «troubles» qui réclament des traitements particuliers. Ces traitements ne peuvent être appliqués que dans un environnement spécialement conçu pour cet usage. Mais un courant prônant l'intégration souple dans la société civile a vu le jour également.

c. Les années d'après guerre

En Belgique, les années cinquante furent celles de l'implantation d'écoles dans les hôpitaux. L'École ROBERT DUBOIS de l'hôpital Saint-Pierre (Bruxelles) fut la première école en milieu hospitalier organisée de façon officielle (1951), l'Instruction publique de la ville de Bruxelles ayant, sous l'impulsion du Docteur R. DUBOIS, délégué un personnel enseignant sur place.

¹⁵⁹ DETRAUX, JJ. (1989). *Contexte psychologique et sociologique de l'éducation spécialisée*, in RONDAL, JA et PIERART, B. (1997) *Psychopédagogie de l'éducation spécialisée*. Bruxelles. Labor.

¹⁶⁰ GELINAS. (1981). *Analyse critique de l'évolution de l'éducation spécialisée*. Québec, Coopérative d'édition universitaire en éducation.

En 1951, le Docteur Robert DUBOIS crée au service de pédiatrie de l'Hôpital Saint Pierre, une classe annexée à l'école normale Emile André destinée aux enfants âgés de 3 à 14 ans.

Avant cette date, de nombreux enfants atteints de méningites tuberculeuses étaient hospitalisés en pédiatrie. Cette maladie et son traitement étaient traumatisants pour l'enfant et ses parents.

Les premières initiatives pédagogiques furent bénévoles et se pratiquaient au chevet des enfants malades. Dès 1952, l'Instruction publique de la Ville de Bruxelles délègue du personnel enseignant.

A l'époque, l'image de l'enfant malade est encore celle d'un enfant couché et inactif et ce type de création était pour le moins inhabituel. Le docteur VAN GEFFEL ¹⁶¹, nous apporte un élément de réponse quant aux raisons qui ont poussé la ville de Bruxelles à ouvrir cette unité pédagogique :

« La création de cette école à l'hôpital avait avant tout pour origine l'intérêt que le Professeur DUBOIS portait à l'enfant dans sa totalité (ainsi qu'il avait coutume de nous l'enseigner) en n'oubliant jamais de nous rappeler la valeur des facteurs émotifs, psychologiques et intellectuels qui accompagnent la croissance et leurs effets sur l'avenir de chaque enfant. A l'époque de type d'humanisme n'était pas très apprécié dans les milieux hospitaliers et les moyens n'auraient pas été donnés au professeur Dubois si les circonstances n'avaient pratiquement imposé l'école. Lorsque aux USA, le professeur WAKSMAN devait réussir à isoler la streptomycine et à démontrer son efficacité sur le bacille de Koch, le professeur DUBOIS s'était rendu aux USA, d'où il avait rapporté des ampoules de sulfate de streptomycine. A partir de ce moment, de toute la Belgique, affluent au service de Pédiatrie de l'Hôpital Saint-Pierre des enfants atteints de méningite tuberculeuse. De nouvelles salles doivent être ouvertes, le laboratoire doit être spécialement équipé et tous les médecins du service participent à l'action. Les résultats favorables s'accumulent mais le traitement, au risque d'une rechute mortelle, doit être poursuivi pendant de longues, très longues périodes (en moyenne, un an). Comportant plusieurs ponctions lombaires par jour, il ne peut être poursuivi qu'à l'hôpital avec les conséquences que l'on devine sur le développement psychologique et intellectuel de nos jeunes malades, astreints à ces très longues hospitalisations.

Ces enfants ont un intense besoin d'activité. Seule, une école peut leur apporter à la fois les connaissances et les possibilités d'épanouissement qui leur sont nécessaires. Ces faits vont servir d'argument, et l'école sera créée. Partant du problème de la méningite tuberculeuse, les bienfaits de l'école s'étendront par la suite à tous les enfants hospitalisés ».

La ville de Liège, en accord avec les responsables du service pédiatrique de l'hôpital de Bavière, décide de créer une classe (1956) pour accueillir les jeunes (polio) de six à seize ans hospitalisés pour une longue durée, les jeunes (transportables)} recevaient leur enseignement dans un local réservé, les autres dans leur chambre. En 1961, les cas de polio devenant plus rares, il fut décidé d'étendre la scolarisation à tous les cas d'hospitalisation plus ou moins longue, la mesure amenant les autorités à créer de nouvelles classes. Dans le Hainaut, les années 70 marqueront le début de l'enseignement en hôpital, même si l'École-Clinique (Charleroi) et le Clair-Logis (Havré) ont apporté des réponses concrètes dans le domaine de la scolarisation des jeunes patients depuis le début du Xe siècle

La nécessité de dispenser une pédagogie spéciale aux enfants qui sont d'authentiques malades n'a pas toujours paru évidente. Un débat a vu le jour à cette époque et les mentalités changent au sein du milieu médical.

Ainsi, le professeur LAFON se déclare partisan de l'introduction d'éducateurs dans les services hospitaliers. Il précise que bien des enfants qui vont devenir des malades chroniques, ne présentent pas, au début de l'affection, de perturbations psychologiques. Ce n'est qu'au fur et à mesure, en fonction d'un certain conditionnement créé par le séjour à l'hôpital et par le fait aussi qu'il devient, pour la famille que va se créer une sorte de complexe «socio-sécuritif» qui l'incite à se servir de sa maladie chronique pour vivre. (LAFON, P ; (1957).¹⁶²

¹⁶¹ Le Journal de l'APHCFB, juin 1996 n° 3

¹⁶² LAFON, P. (1957). *La formation professionnelle et la mise au travail des jeunes handicapés*, in Sauvegarde de l'enfant, 1 à 4, p 527.

Le professeur LATOUR est également d'avis qu'il n'existe pas de vrai retentissement psychoaffectif premier chez les jeunes malades chroniques. Les handicaps psychoaffectifs sont secondaires dans la plupart des cas et ne sont pas directement liés au handicap somatique. (LATOUR P ; (1957)¹⁶³

Le docteur ROBERT, rappelle qu'antérieurement aux années 1952-53, date de l'apparition des associations d'antibiotiques, la tuberculose était une maladie trop grave pour permettre une activité scolaire suivie tant en préventorium qu'en sanatorium. On s'efforçait davantage d'occuper les enfants que de les instruire.(....) Actuellement, cette situation s'est beaucoup améliorée, et on admet que dans les établissements de cure qui hébergent de jeunes malades, une structure pédagogique doit se superposer à la structure médicale. (ROBERT, J ; (1960).¹⁶⁴

Le docteur JAMET assigne, quant à lui, trois objectifs principaux aux établissements de cure pour tuberculeux : le rétablissement de la santé compromise par l'accident tuberculeux, la poursuite d'une scolarité adaptée, que des installations adéquates et un personnel enseignant suffisamment nombreux doivent rendre efficace, la recherche du bonheur de l'enfant. (JAMET, J ; (1960).¹⁶⁵

d. On peut ainsi dégager les options pédagogiques défendues.

Il est évident que le fait d'aller à l'école, y compris quand on est à l'hôpital, permet à l'enfant de sortir de son statut de malade, de redevenir tout simplement un enfant et de puiser dans l'école les forces dont il a besoin pour affronter cette épreuve. Depuis, l'exemple de l'école Robert DUBOIS, de la classe à l'hôpital de Braine a été suivi. La plupart des grands services de pédiatrie ont maintenant une école, avec une seule classe pour tous les enfants. La loi de 1972, sur l'enseignement spécial a favorisé ce mouvement.

Dans de nombreux services, on favorise la création de locaux scolaires et de jardins d'enfants, rattachés à une ou plusieurs unités de soins. On organise ainsi la journée de l'enfant de façon à ce qu'elle ne soit plus une alternance de soins anxigènes et d'inactivité totale.

Françoise ANTOINE, directrice de la crèche de l'ULB, constate pour sa part que

« ...Hospitaliser un enfant provoque toujours des réactions d'anxiété, de peurs chez les parents et l'enfant concernés. Celui-ci craindra l'hôpital dont il a déjà franchi les portes en visiteur, celui-là ressentira les réactions négatives de son entourage et les transposera en gestes ou en mots de bébé. (...) L'enfant hospitalisé est un être en souffrance qui a des besoins spécifiques. Il doit être considéré comme un individu à part entière et être pris en charge dans sa globalité. Un personnel bien formé et motivé aura à cœur de prodiguer des soins de qualité dans une ambiance sereine mais aussi de créer un climat de vie chaleureux, accueillant afin de permettre à l'enfant de traverser positivement cette période anxigène et d'en sortir sans séquelles psychologiques. »¹⁶⁶

L'APHCFB : Association des Pédagogues Hospitaliers de la Communauté Française de Belgique, est créée le 18 février 1993 et représente 19 écoles de type, tous réseaux d'enseignement confondus. Elle veut œuvrer au développement de l'enseignement de type 5 par la création de classes dans d'autres hôpitaux, par l'organisation de la prise en charge éducative et pédagogique des adolescents hospitalisés, par l'organisation de rencontres pédagogiques.

C'est donc une pédagogie différenciée qui sera mise en place par les différentes écoles à l'hôpital. Il s'agit d'une pédagogie différenciée impliquant, a priori, le besoin de favoriser l'accession à l'autonomie, de favoriser le dialogue sous toutes ses formes, de favoriser l'acquisition d'une méthode personnelle de travail, d'exercer l'élève à prendre des responsabilités et à s'engager dans des choix progressifs, en fonction du développement de la maladie.

On peut définir cette pédagogie comme une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la formation, comme une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches.

¹⁶³ LATOUR P. (1957). *Les malades chroniques* ; in Sauvegarde de l'enfant, 1à 4, 1957 ; p 499.

¹⁶⁴ ROBERT, J. (1960). *Tuberculose et scolarité*, in Réadaptation, février, pp 21 à 30.)

¹⁶⁵ JAMET, J. (1960). *Conception actuelle de l'établissement de cure pour enfants et adolescents* ; Cahiers de l'enfance inadaptée, mars, pp 1 à 11

¹⁶⁶ Antoine, F ; (1996) ; *L'enfant et le stress* ; in Culture et enfant à l'hôpital ; Bruxelles ; Cahiers DAJEP ; n° 27 ; septembre 96

Ceci implique la foi dans les potentialités de l'être humain qui permettant son éducatibilité, un idéal d'égalité des chances par la reconnaissance du droit à la différence et la prise en compte de la maladie.

D'une manière générale, cette pédagogie spéciale défendra la nécessité de :

- connaître les enfants dans leurs spécificités intellectuelles et affectives ;
- motiver et personnaliser l'enseignement ;
- concrétiser sous différentes formes ;
- individualiser l'apprentissage.

Cette pédagogie cherche à développer une stratégie de la réussite permettant aux enfants malades de :

- prendre conscience de leurs capacités
- développer leurs capacités en compétences
- débloquer le désir d'apprendre
- trouver leur propre chemin d'insertion dans la société

Avec le développement des écoles à l'hôpital se pose la question du projet pédagogique de ces divers établissements. Voici quelques approches de la démarche pédagogique

Lors du Colloque d'Havré de 1979, les conclusions d'un groupe de travail consacré à « l'intégration de l'enseignant dans l'équipe hospitalière » mettent en évidence :

«...la pédagogie doit être souple, adaptée aux exigences de la thérapeutique et de l'activité hospitalière. L'activité scolaire ne peut en aucun cas être entravée, bafouée par une activité hospitalière qui ne tiendrait pas compte d'elle. Ces activités doivent être au contraire coordonnées. La nécessité d'une concertation efficace entre l'enseignant et le personnel soignant apparaît ici on ne peut plus clairement. En outre, l'enseignement doit être individualisé, adapté au niveau des connaissances de l'enfant, à son état de santé ou à son handicap ou à son état psychologique. Ce qui n'exclut pas des activités de groupe, essentielles à la socialisation de l'enfant. L'enseignement à l'hôpital poursuit un objectif de maintien des connaissances et surtout d'entretien du fonctionnement intellectuel de l'enfant. »¹⁶⁷

Le premier souci des enseignants qui travaillent en hôpital est d'accueillir au mieux les enfants à leur entrée, et de les aider à vivre leur hospitalisation avec le moins d'angoisse possible. Ici, le travail pédagogique est le support du soutien moral et psychologique, l'occasion de dédramatiser la situation et de garder le contact avec la vie « normale ».

Il n'est pas question aussi de nier la maladie, d'en oublier la gravité ni les conséquences, même si pratiquement il faut les faire oublier, parfois au malade. Mais le médecin lutte contre la maladie et aide l'enfant lui-même à lutter de tout son vouloir-vivre, de toutes ses possibilités « vitales » restantes. L'enseignant doit ici seconder le médecin : ce qu'il peut faire sera toujours utile à l'enfant si celui-ci retrouve une bonne santé, et si, malheureusement, il ne doit pas en être ainsi.

D'autres avis :

Ecole Robert DUBOIS, à Bruxelles : « L'école à l'hôpital doit être un milieu ouvert à tous et fermé à toute agression extérieure, un lieu d'écoute et d'accueil, un espace privilégié et préservé participant ainsi à l'amélioration des qualités de soins. Elle a pour mission de concilier le confort de l'enfant et sa scolarité, rendre normal ce qui est inhabituel, participer à une action psychothérapeutique au niveau de la prévention à la régression, au repli sur soi, à l'angoisse, à l'abandon. Ce type d'enseignement a été conçu dans une perspective humaine de reconnaissance de la différence basée sur une compréhension plus attentive aux aptitudes personnelles. »¹⁶⁸

Ecole de Braine l'Alleud : « L'école veille à maintenir à flot les enfants sur le plan scolaire, à mettre à profit la présence de l'enfant pour l'aider dans les matières non comprises ou mal assimilées, en privilégiant la collaboration active des parents et des enseignants de l'école d'origine. »¹⁶⁹

¹⁶⁷ Colloque d'Havré (1979), *L'enfant, l'hôpital et l'école*, Bruxelles, Union des Villes et Communes belges.

¹⁶⁸ Le Journal de l'APHCFCB n° 1, 1996

¹⁶⁹ Le Journal de l'APHCFCB n°6, 1997

Ecole-Clinique Provinciale Montignies-sur-Sambre : « L'école à l'hôpital est présente pour permettre à l'enfant de se raconter, d'exprimer ses émotions, d'être reconnu comme enfant, de se retrouver entier et retrouver ainsi son énergie, sa vie, sa créativité ». (B Dupéroux)¹⁷⁰

Le Centre neurologique William LENOX, à Ottignies : « En liaison avec les pathologies rencontrées dans l'institution, l'école élabore des programmes suivant le profil neuropsychologique, participe à la réorientation et assure le suivi dans une autre institution en transmettant les observations ».

L'école Escale à Louvain en Woluwe : « L'école n'est pas une obligation mais un service, destiné à assurer à ces jeunes un suivi scolaire, mais aussi à leur permettre de se changer les idées, le temps de l'hospitalisation, de «sortir» un moment de leur condition de malade ». (Fréquence Réseau 9, 1998)¹⁷¹.

Dans le Journal de l'APHCFB n°3, M. Lieutenant, Directeur, précise le rôle du pédagogique hospitalier : « En qualité de référent scolaire, il doit mener les élèves vers un «savoir» (savoir être, savoir faire, savoir), apporter des éléments pertinents dans l'évaluation des déficits et des potentialités restantes, établir des liens avec l'extérieur, avec le «futur».

La classe de l'hôpital civil de Charleroi : « Cette classe a été créée en 1975 par la Ville de Charleroi à la demande des médecins. Cette classe est pédagogiquement rattachée à l'école communale «cobeau» proche de l'hôpital. Elle est située dans le service de chirurgie, les chambres des enfants étant groupées autour de la classe et séparées des chambres des adultes. (...) L'horaire des cours est identique à celui des autres classes de la Ville. » Colloque d'Havré.¹⁷²

L'école L'Ourson du CHR La Citadelle à Liège :

L'école à l'hôpital a un caractère qui lui est propre. Son ambiance est feutrée, détendue et calme. On y évolue dans un milieu protégé, un cocon. La qualité de la relation à l'enfant est empreinte de chaleur et d'attention. On y trouve un véritable accueil et une grande écoute des élèves. Le travail proposé est varié et attrayant. Le matériel didactique est adapté aux besoins sur le terrain. »¹⁷³

On peut ainsi dégager les options pédagogiques défendues au sein de l'école à l'hôpital, et cela en fonction de la maladie de l'enfant.

D'une manière générale, cette pédagogie spéciale défend la nécessité de : connaître les enfants dans leurs spécificités intellectuelles et affectives ; motiver et personnaliser l'enseignement, concrétiser sous différentes formes, individualiser l'apprentissage.

Cette pédagogie cherche à développer une stratégie de la réussite permettant aux enfants malades de : prendre conscience de leurs capacités, développer leurs capacités en compétences, débloquer le désir d'apprendre, trouver leur propre chemin d'insertion dans la société¹⁷⁴.

¹⁷⁰ Le Journal de l'APHCFB n°3, 1996

¹⁷¹ Fréquence Réseau, quadrimestriel, bulletin de liaison du Réseau hospitalier de l'Université catholique de Louvain, Bruxelles, novembre 1998, n° 9.

¹⁷² Colloque d'Havré (1979), *L'enfant, l'hôpital et l'école*, Bruxelles, Union des Villes et Communes belges.

¹⁷³ Le Journal de l'APHCFB n°1, janvier 1996.

¹⁷⁴ Colloque d'Havré (1979), *L'enfant, l'hôpital et l'école*, Bruxelles, Union des Villes et Communes belges. APHCFB (Association des Pédagogues Hospitaliers de la Communauté Française de Belgique).

b. La démarche du CThA, l'approche d'Isabelle PRIMO

Le CThA se donne comme objectif de travailler la problématique particulière de l'adolescence, de soutenir les remaniements relationnels familiaux, d'aider les jeunes à gérer leurs liens sociaux extra-familiaux, d'éviter les processus de chronicisation induits par des séjours hospitaliers de longue durée, d'écarter les dérives psychiatriques, d'œuvrer à une réinsertion sociale.

Comment peut-on d'ailleurs prétendre travailler à l'épanouissement de l'autre, alors qu'un jeune ne peut être que désadapté dans son rapport aux autres, à soi, au monde. Le monde ne sera jamais selon ses désirs et l'autre ne sera jamais à son entière disposition.

L'institution se définit dans un projet thérapeutique dont les références théoriques sont la psychanalyse, l'approche systémique et la psychothérapie institutionnelle, vis-à-vis des adolescents en difficulté qu'elle accueille. Elle se situe également, en égard à l'âge des patients, dans une dimension éducative et pédagogique.

Au départ le CThA avait comme projet soit éviter la psychiatisation, soit l'interrompre. Le CThA a donc accueilli des jeunes qui avaient déjà été psychiatisés chez lesquels on essayait d'interrompre le circuit d'hospitalisation et d'autres qui n'avaient jamais été psychiatisés, avec lesquels on espérait qu'ils ne s'engagent pas dans un destin de psychiatisation. Il faut voir cela selon le mythe fondateur, c'était éviter la psychiatisation de certains jeunes.

C'était soit offrir un séjour thérapeutique quand il y avait une primo décompensation d'allure psychiatrique à l'adolescence, soit éviter la psychiatrie, pour ne pas que le jeune qui véhicule un symptôme psychiatrique soit placé dans un service psychiatrique classique et qu'il ne s'identifie à ce symptôme psychiatrique. Le jeune a une question : c'est quoi grandir, c'est quoi la vie, et s'il reçoit comme réponse "tu es schizophrène", "tu es anorexique", il se voit dispensé de son travail adolescent. Il s'agit donc de l'idée de départ, de ne pas proposer de diagnostic, et de proposer un lieu plutôt thérapeutique que psychiatrique, permettant une vie communautaire.

Ce qui apparaît : la déscolarisation avérée, il s'agit souvent de la manifestation du symptôme. La difficulté de rester en présence de son univers proche : sa famille, l'école, l'institution. C'est le signe que quelque chose ne tient plus.

Isabelle PRIMO, psychologue au CThA. (2007)

Le CThA se positionne, contrairement à la démarche psychiatrique classique, comme scène où le déploiement du symptôme adolescent peut s'opérer, et se permet ainsi d'offrir un cadre adéquat à ce rejeu adolescent. Le CThA scande ainsi l'espace en divers moments parfaitement identifiables et repérables.

Il est vrai qu'avec l'apparition dans les années 60 du courant de l'antipsychiatrie, une critique de l'institution psychiatrique s'élabore. L'Institution est vue comme un lieu de réclusion et d'exclusion où les troubles ne peuvent d'ailleurs qu'empirer. Il s'agit de mettre un terme à son arbitraire. Une autre interprétation des troubles psychiatriques est avancée contestant radicalement la psychiatrie traditionnelle. L'antipsychiatrie dénie à la folie son caractère de maladie mentale. Pour elle, les troubles manifestent bien plus une réaction de l'individu à son milieu, à son environnement familial, social, économique.

Dans ces conditions, l'usage de techniques et de traitements médicaux perd toute justification : il s'agit au contraire de faire appel aux structures inconscientes dont la maladie est une manifestation.

Il faut donc distinguer les propositions suivantes : l'adolescence implique la crise, vu comme conséquence, de l'adolescence, c'est la crise, perçu comme mouvement producteur. Ceci implique que l'activité permet l'identification du sujet.

Les jeunes vivent un mal-être, propre à leur âge, mais accentué par une difficulté à le communiquer. Ils vivent une perte identitaire : confrontés aux changements induits par l'adolescence, moment de passage, ou le jeune s'expérimente à devenir sujet autonome.

Le changement n'implique pas d'explication causale. En fait, il y a quelque chose qui opère à l'insu du sujet et inscrit la différence. Il s'agit du processus de subjectivation. On peut donc mettre en évidence la fonction de la crise : elle produit du sujet, il y a possibilité de reconnaissance de ce qui se passe, de ce qui se dépasse.

L'adolescence est donc le consentir au temps d'un dire, de la parole. La crise suppose un processus en actes dont l'enjeu est la subjectivation du changement. L'adolescence est temps de mue. Le corps répondant à l'appel du désir de l'Autre se métamorphose : l'âge de la vie où l'on a ce sentiment fascinant et pourtant illusoire de devenir quelqu'un", comme le rappelle Descartes¹⁷⁵.

Cette démarche se confronte à des situations sociales complexes, soumises au temps, à l'histoire, où se mêlent le sociétal, l'éducatif, la clinique, et révèle ainsi un champ conceptuel particulier.

Cette démarche évoque une intervention profonde et globale entraînant chez le sujet un développement dans les domaines intellectuel, physique ou moral, ainsi qu'un changement dans les structures correspondant à ces domaines. Il ne s'agit pas seulement d'un phénomène d'acquisition, mais aussi d'une transformation de la personne, qui met en jeu des mécanismes psychologiques plus vastes, comme nous le montre la psychanalyse.

Cette démarche de compréhension se veut acte, découverte progressive et ininterrompue de significations, toujours partielles et provisoires, émergeant dans le cours d'une praxis menée pas à pas.

Le centre propose un cadre avec horaires et des activités, qui répondent à la nécessité d'offrir une structure symbolique en réponse aux problèmes rencontrés par le jeune . Ces situations sont généralement accompagnées de difficultés ou de ruptures au niveau des liens sociaux et familiaux.

La prise en charge par le CThA¹⁷⁶ évite les processus de chronicisation induits par des séjours hospitaliers de longue durée, écarte les dérives psychiatriques, éloigne la stigmatisation de l'échec scolaire, œuvre à une réinsertion sociale et soutient les jeunes dans la gestion de leurs liens sociaux extra-familiaux.

c. La parole à Valérie MARTIN, psychologue et enseignante à l'Entreliens

Déjà depuis le siècle dernier, la nécessité s'est fait sentir d'ouvrir le dispositif psychopédagogique mis en place à l'intérieur du CThA, afin de répondre à la demande croissante de jeunes extérieurs. C'est ainsi que L'Entreliens a été créé, grâce à l'appui du Professeur van MEERBEECK et qui fonctionne selon les mêmes principes pédagogiques élaborés par l'Ecole Escale au CThA, mais dans un lieu séparé. Aujourd'hui, l'Entreliens est financé par l'Ecole Escale. L'ENTRELIENS s'est donné pour objectif de développer un outil adéquat qui soit utilisable par d'autres via la communication que nous pouvons faire vers l'extérieur à cette fin.

¹⁷⁵ DESCARTES, R. (1987). *Discours de la méthode*. P 15.

¹⁷⁶ CThA : Centre thérapeutique pour Adolescents. Le CThA est un centre résidentiel faisant partie des Cliniques Universitaires Saint Luc. Il est situé à Bruxelles. L'Escale : l'école à l'hôpital St Luc, à Bruxelles.

Articulés autour d'une ligne qui favorise l'émergence de l'éveil au savoir, le travail psychopédagogique de l'Entreliens fait le lien entre des activités de resymbolisation qui visent à l'affirmation du processus identitaire de l'adolescent, et les activités de réflexion s'ouvrant au questionnement et participant à l'opportunité offerte d'une élaboration d'un nouveau projet. Cette démarche psychopédagogique diffère de la remédiation scolaire.

L'hypothèse de travail vue par Valérie MARTIN

« Nous épinglons une origine possible de l'arrêt que nous nommons « la panne dans le questionnement ». Nous savons qu'une situation symptomatique comme celle que nous évoquons ici (à savoir l'arrêt scolaire) est le plus souvent multi déterminée. Qu'il faut notamment tenir compte de la situation familiale, de la manière dont le jeune s'inscrit dans la relation à l'autre, et entre autre avec ses pairs, des enjeux que représentent pour lui les examens, le risque que comporte l'échec ou la réussite, son parcours scolaire, etc. Il y a une grande diversité de situations qui peuvent amener à la rupture avec l'école, nous ne voulons pas réduire notre compréhension de celles-ci à une explication unilatérale. Mais nous ajoutons à tous ces déterminants une notion qui a à voir avec la question du désir de savoir, celle de la « panne dans le questionnement ». Parce que quand il est fait état de ces jeunes à l'arrêt scolaire, les pédagogues évoquent trop souvent des questions de difficultés d'apprentissage. Ce à quoi la réponse la plus répandue est la remédiation scolaire. Mais ce travail ne fait pas toujours écho au non sens dans lequel se trouve l'adolescent face aux contenus scolaires. Pour comprendre ce dont il est question, il faut nous rappeler ce que représente l'adolescence. Mme d'Alcantara la désigne comme « *une mutation du lien social rendue obligatoire par la puberté et qui se met en jeu dans la rencontre entre deux générations* ».

« L'adolescent interpelle les adultes sur ce qui tient dans le social, c'est là qu'apparaît la question du sens (qui peut être vue comme la pointe du triangle). Et comme les grandes questions existentielles n'ont jamais trouvé de réponses définitives, il n'y a jamais de base stable dans une institution en adolescence chronique, dans une école secondaire par exemple. Si c'était le cas, si l'école avait toutes les réponses, elle devrait d'ailleurs fermer dès maintenant.

Donc, selon Th Lebrun, c'est la fonction de l'adolescence que d'être interpellante. Ce qui crée une inévitable tension. Dans la situation qui nous occupe ici, c'est la situation d'arrêt, de retrait social qui est interpellante, l'adolescent lui-même ne pose aucune question, n'est pas dans le discours, dans la revendication, il ne dit rien, il ne s'explique pas toujours à lui-même pourquoi il se retrouve si isolé et dans une impasse. Ce sera alors à nous de l'interpeller sur ces questions, sur sa pensée, même si il n'a pas toujours conscience des idées qu'il a ou qu'il serait prêt à soutenir, à défendre.

Dans cette mutation du lien social, c'est l'occasion pour l'adolescent d'expérimenter le rapport à l'autre et donc l'image qu'il a de lui-même, à travers le regard de l'autre. C'est notamment ce qu'on appelle à tort les caractères sexuels secondaires alors qu'ils sont sans aucun doute très importants parce qu'ils se donnent à voir et qu'ils viennent attester de cette nouvelle maturité physique, qui déclenche tout ce travail de maturation psychique. L'enjeu est alors de s'assumer comme homme ou comme femme à partir du signal donné par le corps. L'adolescent recherche alors quelle sera sa manière d'être homme ou femme, cette question s'adresse entre autre aux adultes évidemment.

L'adolescent va aussi se poser la question de la place qu'il va prendre dans le monde adulte.

L'adolescent va aussi se demander à quoi peut-on croire ... Alors que l'adulte a expérimenté le fait que les choses ne sont jamais ce qu'on attendait qu'elles soient, qu'il a en plus, l'air de l'accepter et a donc vécu une série d'érosions, d'où toutes les interrogations de l'ado sur son avenir d'adulte.

Il y a donc tout un travail inhérent à cette période et qui consiste entre autre à traverser une perte, celle de son statut d'enfant et ce que cela comportait comme indifférenciation d'avec la famille, l'autre sexe, le discours parental, etc. L'adolescent va donc aller à la conquête de son identité, celle vers laquelle il va orienter sa vie d'adulte. Le choix des options proposées à l'école et des études futures fait partie de cette quête identitaire. Tout ceci va s'accompagner d'un rapport nouveau aux savoirs, sur lesquels l'adolescent va s'appuyer pour servir sa quête, essayer de comprendre le monde qui l'entoure et trouver du sens. Pour certains, plus fragiles, ce questionnement va être vécu comme menaçant et cette perte impossible à dépasser. C'est alors qu'ils vont se figer dans une attitude de repli, d'inhibition de la pensée et de paralysie. C'est ce que nous désignons comme « panne dans le questionnement ». Il s'agit pourtant d'un préalable nécessaire au fait d'apprendre. D'où ces nombreuses situations d'arrêt qui touchent pourtant des élèves qui n'ont montré jusque là aucune difficulté d'apprentissage, qui ont des parcours sans faute et qui ne manquent pas d'intelligence ».

La démarche de l'Entreliens, pour Valérie MARTIN

Le blocage par rapport à l'école, qui se solde souvent par un échec scolaire est souvent le reflet d'une situation complexe. Mais souvent ce qui se joue, à côté des difficultés d'affirmation identitaire propre à l'adolescence, c'est la problématique d'une difficulté de compréhension globale liée à l'approche des divers savoirs déposés par l'école. L'école se limite trop souvent à transférer des connaissances, à une fonction de contrôle de ce transfèrement de connaissances, en restant ainsi à un simple travail d'apprentissage, sans aborder la question de la transmission.

Apprendre regroupe un ensemble d'activités multiples, aux fonctions diverses, effectué dans des contextes variés et qui mobilisent plusieurs niveaux d'organisation mentale.

Il faut aussi tenir compte qu'une déconstruction accompagne simultanément toute nouvelle construction : c'est toute la structure mentale de l'apprenant qui doit être transformée pour que ce dernier comprenne un modèle nouveau. Son cadre de questionnement est alors complètement reformulé, sa grille de références largement réélaborée.

Ces mécanismes ne sont jamais immédiats, mais passent par des processus interactifs, avec des phases de conflits et d'interférences, dans les quelles les contradictions et les paradoxes jouent un rôle important. C'est en ce sens que la démarche s'écarte d'un travail de centre PMS, et doit être comprise comme psychopédagogique.

Cette démarche se distingue des actions de soutien spécialisé qui ont pour objectif d'améliorer la capacité de l'être à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail, à prendre conscience de ses progrès, en suscitant l'expérience de la réussite. Cette démarche vise à favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages proposés par l'école et d'autre part de restaurer chez le jeune le désir d'apprendre et l'estime de soi.

d. Des jeunes se présentent

Béné

« Je marche sur un chemin, un chemin interminable... »

Je me pose souvent des questions : « Ou vais-je atterrir, Suis-je normale ? »

Parfois le noir m'envahit, tout est si obscur que je ne vois même plus le sol que je piétine...

J'adore jouer un rôle bien précis, celui de la jeune fille souriante et qui aime aider les autres... Je me vois avec un masque que je ne dévoile pas souvent et que je ne dévoile pas à n'importe qui, de peur d'être gênée ou trahie... Je trouve ça impensable de pouvoir trahir quelqu'un ou d'être trahie, même pour un million de franc. C'est irrespectueux de la part d'une personne à qui l'on fait confiance

A des moments, je me sens perdue, je me sens seule en écoutant la chanson « Imagine » de John Lennon... Mais en prenant du recul, après chaque épreuve, je découvre la vie sous une autre facette, tant de gens m'entourent, tant de gens consacrent beaucoup de leur temps pour moi. Je souris à tout, je regarde des arbres, des nuages, des arcs-en-ciel, c'est si beau. Tout cela me fait penser à chaque camp guides au bon air de la campagne, aux veillées passées dehors à chanter de vieilles chansons accompagnées du son mélodique des guitares de nos chefs, tout ça sous un beau coucher de soleil orangé...

Dans cinq ans j'espère faire des études qui me plairont et me conviendront grâce à la volonté que j'ai en moi et grâce à l'aide de beaucoup de personnes qui m'aident... C'est à ce moment là que l'espoir me transperce comme une flèche quand je vois tout ce petit monde se monopoliser pour moi.

Pourquoi n'ai-je pas découvert ce monde plus tôt, pourquoi ai-je vu tant de noir alors qu'après tout, ... tout est si beau » ?!

Ben

« Qui suis-je ? Pour être franche, je ne sais pas vraiment. Sur ma carte d'identité il est inscrit mon nom, mon prénom, ma date de naissance,... Certes je suis bel et bien Bénédicte, mais au fond je ne sais pas vraiment qui habite en moi... »

Je ne sais pas par où commencer, quelles questions me poser, je ne sais pas quels chemins prendre,...

Pour essayer de mieux comprendre je questionne mes amis, quand je vais mal, c'est eux aussi que je vais trouver,...

Quand j'ai besoin d'oublier ou de me défouler je vais jouer au hockey, je vais faire des choses pas très catholiques avec mes amies, je vais faire du shopping,...

Pour pendre une bouffée d'air avant, je partais à la campagne à CHEVETOGNE, voir la maison de mon père où chaque vacance nous allions tous y passer du bon temps. Mon père a vendu la maison dernièrement et ma marraine nous a rayé de sa vie.

Je n'attends pas un miracle, j'attends juste un déclic, une explication, une solution. Mais seule je n' arriverai pas. Voilà ce que les hommes et les femmes vont faire de moi: m'aider à trouver les bouts de rails qui manquent sur mon chemin de fer.

Si j'avais un enfant, je ne lui souhaiterais que du bonheur; une vie paisible et aisée; un avenir glorieux, un présent fabuleux et une enfance merveilleuse... ».

Fab.

« Je suis un garçon âgé de 19 ans. Je m'appelle Fa et je suis au CThA depuis bientôt six mois. Pour l'instant j'essaye d'avancer dans mon travail au CThA. J'essaye de trouver des études pour l'année prochaine. J'aime écouter des gens et si possible les aider. Un de mes points forts, c'est je pense quand même la persévérance. Normalement, surtout dans les études, quand je veux obtenir quelque chose, je me donne à 100%.

Personnellement, j'ai une image assez mauvaise de moi-même. Je me vois également comme quelqu'un ayant peur des gens. Quelqu'un de très timide, réservé, quelqu'un qui n'ose rien, quelqu'un qui n'ose pas défendre son point de vue, quelqu'un qui pense toujours qu'on lui veut du mal, etc. Je voudrais ne pas avoir à jouer un rôle, mais je voudrais pouvoir être moi-même envers les autres à 100%, même si ce n'est pas vraiment possible, mais surtout être moi-même, et ne pas avoir à me cacher.

Une des questions que je me pose le soir, c'est comment ça ira demain ? bien sûr, je me pose beaucoup de questions le soir, des questions sur mon futur, sur ce que sera la vie après le CthA. Je me pose aussi des questions sur mon évolution. Je me demande si je vais encore avancer et je me dis que dois encore avancer. J'ai donc peur de ne plus avancer. Je me pose aussi des questions sur moi-même, sur la journée, sur mes peurs. La dernière chanson que j'ai appréciée, cela devait être un morceau de techno. J'écoute plusieurs genres de musique. A part la techno, j'aime aussi la chanson française, un peu de rap et la musique des années 80 (fin 70).

Personnellement, je n'aime toujours rien dans mon nom. Tout ce que je sais, c'est que Fabian vient de Fabius (en Italie). Je ne pense pas qu'un héros puisse me ressembler.

Mon point de vue

- sur le travail : c'est nécessaire pour gagner sa vie. Ça permet d'avoir un contact extérieur, d'avoir un but la journée, de se sentir utile.

- sur les femmes : ce sont les mères, sensuelles, complémentaires aux hommes.

- sur les copains : nécessaire, mais ils sont rares, des personnes sur qui on devrait pouvoir compter, des personnes avec qui s'amuser, avec qui évoluer, partager des moments.

- l'avenir : un grand point d'interrogation. L'avenir sera-t-il différent du passé oui ou non ?

- la religion : elle est personnelle. Chacun a ses propres convictions par rapport à la religion. Il faut respecter chaque religion et chaque point de vue.

- mes vêtements : ils sont normaux et simples.

- mes vacances : ça devrait être un moment de détente, de chaleur, la plage, l'eau, le soleil, être loin des problèmes et des soucis, l'amusement, rire, sortir en boîte, s'éclater, boire, être avec des copines et des copains, être avec des gens qu'on apprécie et qui m'apprécient.

Pour moi, un ami c'est quelqu'un en qui on a confiance et c'est quelqu'un qui a confiance en moi. Un ami c'est quelqu'un qui nous écoute et qu'on écoute. Un ami c'est quelqu'un a qui on peut parler de tout, c'est quelqu'un avec qui on peut être soi-même. C'est quelqu'un qui peut nous aider et qu'on aide. Un ami partage les bons et mauvais moments.

Un sportif doit persévérer, s'entraîner quotidiennement, se donner à 200% dans son sport.

J'aimerais m'en sortir. J'aimerais vaincre mes peurs, ma timidité. J'aimerais devenir quelqu'un. J'aimerais être comme les autres. J'aimerais que mes problèmes soient du passé, sans me poursuivre quotidiennement. J'aimerais me sentir bien dans ma peau, me sentir présent dans ce monde, me sentir utile, j'aimerais pouvoir m'amuser, être bien avec moi-même et avec les autres, j'aimerais avoir des copains, des copines, des amis, des amies.

D'ici cinq ans, j'espère avoir un boulot que j'aime, ou avoir fini mes études (ou presque). J'espère avoir une petite amie d'ici cinq ans en pensant au futur, au progrès.

J'espère être loin de tous mes problèmes actuels dans le bon sens. J'espère apprécier la vie et avoir changé mon point de vue sur la vie.

Le principal obstacle à surmonter, c'est la timidité, c'est le fait de me sentir inférieur aux autres, c'est le passé.

Ce que je vis me fait penser à une histoire pleine de rebondissements, pleine de changements en bien et en mal, à une histoire que je ne comprends plus très bien, qui me fait peut-être et dont je vois pas la fin ».

Ma

« QUI ÊTES-VOUS ? QUI ES-TU ? QUI SUIS-JE ?

Je suis moi. Mais moi, c'est qui exactement... Est ce que j'aurais voulu être quelqu'un d'autre ?

Pourquoi pas ! A certain moment de la vie, j'ai envie. Mais on ne peut pas changer du jour au lendemain de chemin, de vie. On est soi point !!!

Quand j'étais encore enfant je voulais devenir un grand vétérinaire soignant jour comme nuit des animaux malades... Avec le temps j'ai changé d'avis.. Aujourd'hui à 18 ans ; Je ne sais toujours pas quoi faire de ma vie. Je ne sais toujours pas qui être ? Quelle place prendre dans la société ? Je me pose donc quelques questions !!

Est ce que je serai une politicienne ? Non je ne pense pas... Médecin ? Non plus. Avocate ? Ça me paraît impossible... Pourtant j'aime ces métiers. Chacun de ses jobs pourrait m'apporter beaucoup... Mais à ce moment précis je ne sais pas où le destin me mènera...

Par contre je sais ce que je n'ai pas envie d'être. Ce que je n'ai pas envie de devenir...

Un mouton par exemple. Ce n'est pas la place que j'ai envie d'occuper dans la société. Suivre un troupeau, ne m'attacher qu'à lui et me reposer une fois de temps en temps pour manger l'herbe des autres !!

Un loup ? Jamais de la vie ! C'est terrible d'être loup. Décider du destin des gens, des moutons qui soi-disant sont inférieurs à nous. Me préoccuper que de ma personne et ne penser qu'à moi ! Je ne souhaite à personne d'être un loup. Et un rhinocéros ? Qu'est ce qu'un rhinocéros ? Un animal imposant, aux grandes cornes, d'une couleur verdâtre avec une peau rugueuse.

Qui veut être rhinocéros ? Pas toi, pas vous et sûrement pas moi... Faire comme tous les autres, ce serait tellement plus facile et pourtant je n'en ai pas envie. Personne ne veut être un rhinocéros au départ et pourtant dans un livre de IONESCO intitulé « Rhinocéros » seul Béranger échappe à cette métamorphose en rhinocéros. Pourquoi ?

Jean, son ami, était pourtant si sûr d'y échapper mais il ne l'a pas vu venir !

Pourquoi Jean s'est-il transformé ? Pourquoi a-t-il suivi ce mouvement ?

Dans mon avenir, deviendrais-je un « Jean » ou un « Béranger » ? »

Nico

« Bonjour, je m'appelle Nic. J'ai 15 ans, je suis d'origine italienne. J'aime tout ce qui est sonore pour voitures. J'adore y tripoter. Quand je vois une voiture passer et qu'elle a une sonnerie qui vous fait vibrer, 100 m plus loin, mon cœur se met à battre à 2000 à l'heure. Quand je m'habille, j'aime bien que mes vêtements soient nickels. Et oui ! je suis maniaque contrariant est le mot qui me va le mieux. C'est ce que ma grand mère me disait quand j'étais petit. Mes films préférés sont les trois « Austin Powers ». Il me fait mourir de rire. Je suis drogué au coca. Mon sport préféré est bien sûr sans exception la formule 1. Pour passer de bonnes vacances, il faudrait que j'aille à l'île Maurice et pauser mes fesses dans un hamac. Mon prénom préféré est Mary et oui c'est le prénom de ma meilleure amie. Plus tard j'aimerais bien devenir électricien ou technicien. Voilà maintenant vous me connaissez. Salut »

Pi

« Quand je pense à l'avenir, je me vois heureux et fort. Ma vie est remplie d'amour et d'enfants. Je me sens faible. Je crains la déception. J'ai toujours aimé apprendre. Je connais quatre langues. J'aimais bien les mathématiques et l'économie. Je redoute le droit. J'ai envie de terminer Solvay. J'ai décidé de reprendre mes études au début du semestre prochain. C'est important pour moi mais ça me fait un peu peur. Je suis dubitatif quant à ma capacité à terminer. Moi, quand j'étais petit, je voulais être footballeur et à 17 ans je voulais être ingénieur et faire des calculs savants. Maintenant je me vois expert financier.

L'enfance a été une période sans soucis où je jouais avec plaisir. Je fais des rêves de vacances et de danse. Dans l'avenir, je rêve que je serais marié et que j'aurais une belle famille où tout le monde sera heureux.

Smashing Pumpkins est le groupe de musique qui m'a permis d'appriivoiser la tristesse du divorce de mes parents. J'avais dix ans quand cela s'est produit et j'ai été très marqué par ce divorce ».

Sav

« Je suis quelqu'un qui se pose beaucoup de questions, même avant d'aller dormir, comme l'émission « La méthode Coué ». D'ici cinq ans, j'espère que le monde se sera apaisé. Ma boisson favorite est la Kwak. C'est peut être la cause de cette folie. Tout le monde devrait faire de l'escalade, c'est un moment d'évasion, de paix, et de confiance en soi. Mon cœur se met à battre quand on me fait des frayeurs et ça ne fait pas passer de bonnes vacances.

Pour moi, il me faut de la nature, des enfants, c'est comme ça que je vois ma vie.

La musique des adolescents est un souvenir des parents du Rock. Un groupe laïc de l'église qui chantait des chansons de rêves et de passé. Les professeurs luttent contre la drogue et sont toujours étonnés de ne pas comprendre la réalité, et quand ils comprennent ils sont muets face aux familles snobs. Les vêtements sont différents pour chaque groupe. La dépendance à la mode est un souvenir des fans qui rêvent de leur star. Le hip hop est une crise pour faire du bruit, une signature notée par un duo ou on seul loin du silence. La morale est la faiblesse de la cervelle, mais ma faiblesse me menait aux confins du monde ».

Séba

« Je me trouve fainéant parce que je reste plus ou moins à ne rien faire mais c'est plus fort que moi. Je me trouve aussi généreux parce que je partage tout. Je sais bien me débrouiller avec mes mains, j'aime bien cuisiner. Le soir avant de dormir je pense plus ou moins à ce que je vais faire le lendemain mais finalement je fais presque toujours les mêmes choses : télé et sorties. Ma journée idéale serait d'aller faire du ski, du kart en montagne, faire quelque chose que je n'ai jamais fait. Mon chanteur préféré est Sean Paul parce qu'il est jamaïcain et qu'il chante bien. Je trouve que mon nom n'est pas si mal mais je suis né avec ce nom donc je le garde ! Celui qui veut changer son nom je trouve que c'est un peu con. Quand il est né on lui a donné ce nom donc à quoi ça sert de changer. Moi mon premier nom c'est « Angel », ça veut dire « ange » mais je sais pas pourquoi on n'a pas continué à m'appeler comme ça... Quand mon cœur se met à battre c'est quand je stresse, la peur. Je stresse pour des petits trucs, j'aime bien tout faire à l'avance et alors j'ai trop de trucs dans ma tête et j'arrive plus à penser.

Pour de l'argent je ne tuerais personne. Celui qui me ressemble al Pacino. Je vois le travail dur, les femmes j'espère quelle auront plus de maturité quand elle seront plus grandes, les copains c'est pour s'amuser. L'avenir, j'espère qu'il sera bien. Je ne crois pas en dieu. Les vêtements c'est un plaisir qu'on se fait, les vacances ça va j'aime bien. Ce que j'attends d'un ami c'est qu'il ne gâche pas ses journées à rien faire, fais du sport. Ce que je voudrais : un permis, un appartement, une voiture et être moins fainéant. On m'appelle « le long ». Je suis fan des Simpson et d'un boxeur Bea Dialo. Le principal obstacle à surmonter c'est l'école. Le plus difficile pour moi c'est de rester assis sur un banc, je préférerais être dans mon fauteuil à regarder la télé mais après je m'ennuie

Le meilleur film que j'aime est Scarface, ma boisson préférée est le Red Bull mon plat préféré est le steak frites, le sport que j'aime est l'escalade, l'instrument que j'aime c'est la basse, l'émission que je regarde le plus souvent c'est le droit de savoir parce que ils montre beaucoup de truc sur les cambriolages, c'est intéressant.

Je pense à mon avenir, j'espère que j'aurai du boulot, ce qui me fait peur c'est de ne pas avoir de boulot ».

S

Etre ou ne pas être telle est la question! Mais qui suis-je ? Où suis-je? Tant de rires pour ensuite tant de larmes. A quoi bon croire, à quoi bon espérer et aimer, à quoi bon vivre alors qu'autour de vous la terre ne tourne plus. Enfin quel idiot voudrait mourir par amour, pour moi ces raisons ne sont pas valables, seulement une pure connerie. Moi, mon mal de vivre ne vient pas de là, ma déprime peut-être, mais c'est tout autre chose. Quelle honte d'être si bête, je suis gênée de ne pas voir la réalité en face. Enfin, de jour en jour, je m'enfonce et ne pense plus au lendemain qui aujourd'hui est sans fin. Maintenant, je pars dans des histoires sans amour, sans personne, seulement la solitude. Il y a des jours où tout va mal, j'ai l'impression que jamais je ne m'échapperai de ce monde, ça me fait peur! Que dire quand l'imagination ne vient pas, se laisser aller et oublier.

Sim

« Je suis Sim, et j'ai besoin de changements continuels. La routine m'ennuie, aussi bien dans les rapports humains que dans la vie en général.

Je rêverais d'inventer et de construire tout seul une machine pouvant me transporter à l'endroit que je veux, sans avoir à me soucier de tous les détails pratiques, comme l'argent, ..., en moins d'une seconde.

Il y a tellement de choses à faire, de personnes à rencontrer, de choses à apprendre, et de choses à voir dans ce monde que je n'arriverai pas au bout de tout ce que j'ai envie de faire.

En fait je voudrais tout connaître, toutes les personnes de ce monde mais aussi tous ses endroits, de la plage au soleil avec une mer turquoise aux glaciers du pôle nord, des montagnes aux plaines arides, des coutumes belges à celles de Chine, des choses tout à fait banales aux choses complètement extraordinaires. Par contre, je déteste les gens destructeurs, qui reculent au lieu d'avancer, et qui entraînent une partie du monde avec eux ».

Virg.

« Je suis un petit bout de femme, bientôt majeure. J'ai des dons de voyance. Souvent je sens que quelque chose va se passer en général, ça se passe. Je sais aussi bien conseiller certaines personnes, et moi même, je me comprends. Je me vois comme quelqu'un qui a encore beaucoup de choses à apprendre et à vivre. Je ne joue aucun rôle, mais par contre j'ai deux personnalités.

Le soir avant de me coucher, je pense à de vieux souvenirs agréables ou encore à mon amour. J'aime la techno, la musique classique : le prélude de Bach et Céline Dion. Je n'aime pas mon nom. Il fait sainte nitouche. Le héros qui me ressemble le plus est Louis de Funès. Il est très nerveux, petit, jamais content et joue avec les gens. Il a beaucoup de mimiques. Je vois le travail comme un gagne pain. Les femmes sont des fleurs. Les copains sont rares. L'avenir est souvent unimaginable. La religion, je respecte les autres croyances et la mienne, je m'en fou. Mes fringues, je fais plus ou moins attention. Les vacances, c'est le soleil. Bref, le rêve. Un ami doit être fidèle et confiant et souvent là quand on a besoin de lui. J'aimerais fonder une famille et vivre dans une ville très calme et dans une grande maison. D'ici cinq ans, j'espère travailler. Le principal obstacle à surmonter est la timidité. L'histoire que je vis est un film à l'eau de rose. « La vita est bella » est le plus beau film que j'ai vu. J'aime bien le whisky coca, le pasoa, le pisang, le bacardi, la jupiler. Le plat que je préfère, c'est la salade grecque.

La flûte de pan, c'est super, c'est évadant. L'émission que je préfère, c'est vidéo gag. Pour passer de véritables vacances, il faut du soleil, une piscine, loin de la Belgique, avec mon copain, ma copine et son copain. J'aime beaucoup Elisa et Frédéric. Je ne sais pas encore très bien ce que je veux faire plus tard ».

e. Des jeunes parlent de l'école

Les jeunes en difficulté psychiques formulent des avis par rapport à l'école. On pourrait se limiter à considérer tous ces dires comme simple expression d'un rejet. Mais ces paroles expriment autre chose. Elles mettent en évidence le mal aise face à la souffrance engendrée par l'école. Le CThA en tient compte. En faisant appel à des enseignants, il prend en considération cette problématique, et dépasse la pratique de remédiation.

« L'école, c'est important, elle est la base de notre avenir, même si ce n'est pas toujours facile comme lors des expressions orales où tous les regards sont rués sur nous. On pourrait me donner l'envie d'aller à l'école si les exposés pouvaient se faire par écrit. Si certains profs étaient plus compréhensifs, moins sévères. Si les cours étaient plus motivants, animés. Si les horaires étaient moins stricts et plus ludiques ou créatifs, une heure ou deux par semaine, pour décompresser un peu ».

Ali

« L'école n'est pas une mauvaise chose. Certains élèves, il est vrai, peuvent exclamer un jour difficile : « Je déteste l'école, ça sert à rien ! ». Combien de parents n'ont pas entendu cette phrase ? Quasiment aucun. Les élèves parlent des professeurs avec haine, disent que tout ce qu'ils désirent, c'est de les faire souffrir. Erreur ! Personnellement, je ne plaindrais pas les élèves mais bien les pauvres enseignants. L'école est et sera toujours le meilleur moyen d'aider les enfants à évoluer. Où ont-ils appris à écrire ? Où ont-ils appris à lire ? A calculer ? Où se sont-ils fait des amis ? La réponse est encore et

toujours la même : L'ECOLE. On peut penser que ce que j'écris vient tout droit d'une interview d'un éducateur, d'un ministre de l'éducation, que sais-je, et bien non, c'est ce que je pense de ces grands bâtiments souvent délabrés mais qui gardent au fond de leurs murs un tas d'énergie positive venant des élèves et des professeurs. En somme, je ne m'étais jamais rendue compte de ce grand amour que je ressentais pour cet endroit. Il n'y a que lorsqu'on a perdu un être cher que l'on se rend compte à quel point il est important. Maintenant j'écris, j'éloge même cette école et pourtant je n'y vais plus me direz-vous. Exact. Dans le fond, si je devais rester là-bas, j'aurais sûrement repris en main la situation, j'aurais étudié sans relâche mais la classe où j'étais ne m'inspirait pas un bon entrain. Le fait d'avoir doublé m'a choquée émotionnellement et le fait d'être avec des personnes plus petites en âge autant que mentalement n'était pas supportable pour mon orgueil. Mais maintenant, le fait est que je serai obligée d'aller dans une école professionnelle mais je ferai tout mon possible pour revenir dans mon école, le collège... que j'aime tant pour réussir mon avenir ».

Ana

« L'école, ça sert à apprendre toutes les matières. Les profs devraient être plus attentifs aux élèves. Je n'ai pas de souvenir d'école.

Je déteste les examens ! Car à chaque fois qu'il y a des examens, je panique, j'ai des angoisses et tout ça parce que j'ai peur de rater mon année. Pourtant, j'étudie. Le jour des examens, j'arrive devant ma feuille et j'oublie tout ! Et c'est pour ça que je n'aime pas les examens ! J'apprécie la récréation, car c'est là que les élèves se réunissent, nous parlons de tout et de rien. C'est pour ça que je préfère la récréation que les cours. S'il fallait supprimer un cours, je les supprimerais tous, en particulier la géométrie !

Je ne sais pas quels cours j'ajouterais ! Pour moi, réussir, c'est pouvoir réussir dans la vie, pour savoir la bâtir ! Rater mon année ne me fait ni chaud ni froid ! Les diplômes servent à trouver un bon boulot » !

Aur

« L'école sert à perdre son temps et à péter les plombs. Elle est utile pour se former, pour l'avenir. L'enseignement, c'est comprendre, apprendre et travailler. La discipline à l'école c'est bête, car les profs ne savent quand même pas la faire régner. Le savoir, c'est savoir quelque chose qu'on ne voit pas. La connaissance, c'est connaître donc voir. Les diplômes, ça sert à trouver du boulot, à aller jusqu'au bout. Je déteste rester en classe des heures à écouter des trucs dont j'en ai rien à foutre. Les examens servent à apprécier les connaissances. Les cours sont horribles ».

V

« L'école sert à apprendre, à devenir adulte, à la culture générale. Elle est utile pour l'avenir. Pour moi, le savoir c'est général, la connaissance, c'est du particulier. L'enseignement permet de réfléchir, de travailler, c'est la pédagogie.

Je pense que la discipline est très utile. La discipline, et l'autodiscipline nous aident à devenir adulte. Je me rappelle, en dernière année des humanités, les petits déjeuners, le lundi matin en classe avec notre professeur de mathématiques qui amenait le petit déjeuner. Le diplôme, ça sert à trouver du boulot, à obtenir le respect des autres. Il devrait servir à acquérir une position sociale, même si ce n'est pas toujours le cas.

J'apprécie beaucoup apprendre par coeur, quand je comprends. Je déteste la discipline et les devoirs. Je pense que les examens servent à faire étudier une grande partie d'une matière afin de trouver une méthode pour étudier. Mais parfois je trouve que les examens sont pas très bien organisés. Les cours sont trop longs et inintéressants, surtout quand on n'y comprend pas grand-chose ».

FB

« Quand j'étais petite, j'adorais aller à l'école, pas une fois je ne me suis réveillée en me disant que je ne voulais pas y aller. Mais quand je suis entrée en humanités, j'ai senti que l'école me mettrait une pression sur les épaules. Bien sûr, en cours, j'apprenais énormément de choses mais les exercices, je devais les faire chez moi. J'étais assise toute la journée à écouter, à écrire, à apprendre sans pouvoir bouger. De plus, la majorité des profs étaient très exigeants et ne se souciaient pas du nombre de devoirs que nous avions déjà. Ils auraient dû nous accorder des moments pour nous exprimer sur ce sujet là. Alors parfois, quand je me lève le matin, je me dis que j'aimerais bien être à nouveau en primaire ».

Cél

« Les cours sont super cool et super passionnants, mais certains cours comme EDM et math ça devient lourd. Les profs sont assez sympas avec nous. On sent qu'ils veulent aider, nous les élèves et nous motivent non stop pour qu'on réussisse. Et ça c'est trop cool de leur part. Pour les examens, du fond du cœur, je vous souhaite le meilleur et faites les à fond même si après le premier examen, vous pensez avoir raté. Pour moi, l'école ce n'est pas nécessaire, puisque le cirque c'est ma passion ».

Kev

« **6h00**. Le réveil sonne. Je suis un peu... fatiguée. Mais bon, ça passe avec la douche, le petit déjeuner et la lumière du soleil qui pointe plus ou moins.

7h30. Prendre le bus. Le plus tôt possible, pour qu'il n'y ait pas grand monde. Petit malaise. « Est-ce que je suis jolie aujourd'hui ? » Non, pas vraiment. Juste déjà légèrement épuisée par la journée-comédie qui m'attend.

8h00. Passer la grille, saluer l'éducateur (ce n'est pas obligé, oui, mais ils sont vraiment gentils, ils font plein de choses pour nous...). Le masque sur la frimousse fragile. Grand sourire. Bisous. « Tu vas bien ». « Oui, oui, super ! ». C'est juste un mensonge. Pour moi. Surtout aujourd'hui. Mais c'est comme ça. On n'a pas vraiment le droit d'être triste, ici.

8h20-15h55. Les cours et les pauses. Pas vraiment de « sérieuses » discussions avec les amis. Pas souvent. Une espèce de comédie futile qui m'attriste. J'aimerais pouvoir être ici vraiment moi, arriver à afficher ce que je ressens au lieu de rire. J'ai peur de ce que les autres pourraient penser, pensent de moi. Je fuis le miroir des toilettes. Déjà assez le cafard, merci.

Je suis fatiguée de devoir jouer un rôle, mais je suis les cours, ça m'intéresse. J'aime bien mes profs, même si évidemment, ce n'est pas tout le temps s...

16h00. Le tram, le bus... J'ai envie de me reposer dans les bras de mes amis-plus-qu'ami. La pensée de l'ordinateur m'aide à tenir dans le bus... Je ne souris plus... Heureusement qu'il n'y a personne que je connais...

16h45. Devoirs. Pas longtemps, heureusement. Je ferai quelques exercices ce soir encore. Je prépare mon sac, range le goûter... Le PC, maintenant... Je n'en peux plus, moi... Je veux les bras de quelqu'un, mais il n'y a personne. Aujourd'hui, je suis trop fragile... demain encore...

Je n'arrive plus à enlever mon masque. Il me protège. Mais je le déteste... Combien de temps vais-je tenir dans le mensonge ?

Je ne veux plus... jouer la comédie. C'est horrible. Je n'ai plus envie de mentir. Trop fragile »...

Marg

« Ce que je pense de l'école. C'est chiant toujours de se lever le matin, revoir les gens que l'on n'aime pas. Avoir longtemps des heures de cours. Ça fatigue, puis on pète un plomb. Il faut toujours étudier et faire des devoirs. Mais ça peut être bien de revoir les gens qu'on aime bien. Sinon, l'école, ça m'intéresse vraiment pas. Surtout que je pige rien. Alors je préfère déjà travailler ».

Mélis

« Je pense que les années passées à l'école sont les plus importantes dans une vie car elles sont la base de l'apprentissage. L'école permet de développer l'intelligence et faire travailler le cerveau, la mémoire et surtout un développement social. Personnellement, jusqu'à la première humanité (Saint-Hubert), je n'ai jamais pu m'ouvrir aux autres, je ne savais pas m'exprimer de peur qu'on se moque de moi et lorsque j'ai changé d'école (Val Duchesse) j'ai appris à avoir confiance en moi grâce aux professeurs et aux élèves. Le choix d'une bonne école est indispensable pour un enfant car c'est à travers elle que l'enfant arrivera à se sentir bien et avoir confiance en lui. »

Mar.

f. Des jeunes parlent d'écriture

« Enfin, l'écriture peut nous apporter beaucoup de biens et de satisfactions en ouvrant et en tenant à jour un cahier personnel. En parler est une bonne solution car des personnes peuvent nous conseiller et nous aider. Ecrire est un bon moyen pour faire sortir et exprimer ce que l'on ressent. Ce sont des moments durs où il ne faut pas paniquer. En parler est une bonne solution car des personnes peuvent nous conseiller et nous

aider. Ecrire est un bon moyen pour faire sortir et exprimer ce que l'on ressent. Ne pas être entraîné par des mouvements de colère et se maîtriser dans des moments plus délicats ».

MA., Atelier d'écriture CThA.

« Tout écrit mérite l'attention. Quel qu'il soit, il suppose un rêve de salut dont personne n'est exempt, il relève d'une aspiration qu'ils partagent tous. Sans doute l'écriture n'est pas la seule médiation à même de répondre au besoin d'exprimer ce qui est leur fatalité.

Quel que soit le domaine dans lequel ils aient choisi ou trouvé moyen de s'exprimer, il ne semble pas qu'aucun puisse aussi idéalement permettre de le faire que l'écriture. C'est que tout comme l'art, l'écriture allie la possibilité de subsister au-delà de la mort, même sous une forme non littéraire et réduit seulement à un nom. Ecrire n'est guère dissociable de l'idée, même inavouée ou latente, de laisser une trace qui perdure au-delà de soi et plus longtemps. C'est là un désir qui se confond avec la nécessité pour tout être vivant de s'opposer aux forces d'anéantissement, de se dresser face aux autres, de réagir à l'insatisfaction existentielle ».

J., Atelier d'écriture CThA.

« L'écriture m'a beaucoup aidé dans mon évolution, car en écrivant, j'ai pu m'exprimer d'une autre façon qu'avec la parole et en partageant ces écritures, j'ai pu en apprendre plus sur moi-même, j'ai découvert que je n'étais pas si différent des autres finalement ».

Tel., Atelier d'écriture CThA.

« J'écris un texte. Je sais qu'il va changer parce que j'utilise d'autres mots. L'écriture, c'est un moyen de s'exprimer. C'est plus facile d'écrire que de parler. Il faut affronter les autres, c'est difficile. Avec la feuille, on est seul, et affronter la feuille blanche, c'est plus facile. J'ai appris à écrire en primaire. Il fallait recopier lettre par lettre. J'ai toujours eu de bons points en écriture. J'aimais bien. Ecrire c'est un moyen d'expression. J'écris beaucoup. J'écris pour moi. Je ne connais personne qui écrive beaucoup. Pour moi écrire cela dépend du moment. J'écris le soir avant de m'endormir. La rédaction, c'est un vieux mot, c'est quelque chose que l'on écrit. Je ne connais pas la signification du mot dissertation.

Mon père écrit pour le boulot. Ma mère lit énormément. C'est grâce à elle que j'écris.

J'ai déjà songé à écrire un livre. Mais il y a beaucoup d'éléments qui me manquent. Il ne faut pas que cela soit trop vrai. Il faut aussi de la patience pour écrire. Mon père a écrit un petit livre. Ce livre, ce serait le livre de ma vie, depuis le début, en rajoutant des textes écrits. C'est intéressant, l'atelier d'écriture. Mais ce n'est pas toujours évident de travailler. Il faudrait plus travailler en groupe, comme avec G.. Cela permet d'avoir un avis différent. A l'atelier d'écriture, on voyait vivre les autres, on rencontrait de nouvelles idées. C'est rassurant. En ce moment, je n'écris plus. Je n'ai plus rien à dire. Ma tête est vide. »

V., Atelier d'écriture CThA.

« J'ai écrit, mais moins que j'aurais cru. J'ai écrit des textes au début, puis j'ai réalisé le Vidéo Texte.

L'écriture, c'est utile pour exprimer des choses qu'on ne parvient pas à dire. Souvent je relis mes textes et je me rends compte des changements. J'ai appris à écrire à l'école. J'imitais les textes. J'aimais bien faire semblant de savoir écrire. Le premier livre que j'ai lu, je ne m'en souviens pas.

Ecrire, c'est mettre une idée sur papier, rendre visible ce qu'on pense. Je ne connais pas de personne qui écrive beaucoup mais je sais qu'au CThA, certains jeunes écrivent régulièrement. Je sais que certaines personnes ne savent pas écrire. Cela doit être très difficile. Moi, j'aime bien écrire. Parfois j'écris pour moi. Je fais des dissertations. Pour moi, un livre, c'est une histoire qui peut être illustrée ou un texte prolongé. On ne peut pas détruire les livres. Mes parents n'écrivent pas. Mais ils lisent beaucoup.

L'atelier d'écriture, c'était bien pour s'exprimer. Pour rencontrer les autres, pour me dire aussi. Cela m'a apporté beaucoup. Je ne me sentais pas en danger. J'étais en contact avec les autres et je pouvais parler et écouter. Parfois, c'était stressant quand je voyais les autres écrire.

J'ai vu qu'il y avait moyen d'améliorer ce que j'avais écrit. J'ai appris des techniques d'écriture, du vocabulaire. Depuis j'ai envie d'écrire ».

F., Atelier d'écriture CThA

« Je pensais que mon esprit n'avait pas de chance, qu'il était malheureux, qu'il ne serait jamais heureux, mon esprit était en prison. Et moi je trouvais ça trop long. J'avais besoin d'écrire, mais mes mots

n'arrivaient pas à sortir. J'aurais voulu communiquer, mais j'étais désespérée. Tout doucement je me suis renfermée, je me suis détournée, de ce monde éclaté ».

Tr., Atelier d'écriture CThA.

J'ai 17 ans, et j'aime écrire. Je me vois comme le temps qui s'arrête. Je me vois comme dans le rôle de la fille bien, joyeuse. Mais c'est un rôle. Il y a tellement de questions que je me pose le soir. Ma chanson préférée: «Petite conne» de Renaud. Le travail, c'est important, dur, sans respect sans argent, sans avenir. La qualité chez un ami: la confiance. Le principal obstacle à surmonter, c'est la vie.

Ce que je suis devenue :

Je suis toujours S. J'ai 17 ans. A part sortir, écrire et m'embarquer dans des situation qui ne sont pas très nettes, je ne peux pas dire que je fais des choses où la politesse est première dans cette société. Un rôle qui pourrait me convenir, la fille bien, peut être. Mais finalement est-ce un rôle ? Je suis bien.

Je me crois assez cruelle, pas cette cruauté habituelle, plutôt une cruauté que l'on ne voit pas arriver. J'ai aussi cette manie de n'avoir confiance en personne. Sans mes relation, souvent ils ont peur du mystère que je fais paraître, mais la plupart du temps, on s'approche lentement. On m'apprécie, on s'éloigne.

Le soir, les questions sont « obligatoires ». J'ai rarement les réponses, mais j'ai les questions. C'est un début.

La dernière chanson que j'ai appréciée, c'est « Comme une bougie qui s'éteint » . C'est un groupe qui n'est pas connu, mais je pense qu'il mérite d'être connu.

S.

« Ecrire c'est pouvoir se libérer sans être jugée, sans avoir peur de s'exprimer. Ecrire dans un journal intime, c'est pouvoir entretenir son propre jardin secret, se cacher de l'autre, se cacher sans prendre le risque de blesser quelqu'un. L'écriture a pu me permettre d'évacuer, de mettre de côté un peu de mal qui montait en moi, dire non en silence, me plaindre, raconter de bons souvenirs que je n'avais jamais pu exprimer pour ne pas faire de la peine à d'autres personnes ».

Nat., Atelier d'écriture CThA.