
Symposium : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique

Illusion de réalité et subjectivation dans un groupe d'analyse des pratiques enseignantes.

Bernard Pechberty

Professeur.

Université Paris 5 Descartes, 45 rue des saints pères, 752700 PARIS cedex 06

Faculté des sciences humaines et sociales, Département des sciences de l'éducation

Laboratoire Education et apprentissages,

Axe clinique psychanalytique de l'éducation

Mail : bernard.pechberty1@free.fr

Résumé

A partir d'une expérience d'animation d'un groupe clinique d'analyse de pratiques enseignantes, conduit pendant quatre ans dans un lycée technique, il s'agira, à partir du matériel exprimé pendant les séances, de comprendre la valeur particulière de moments où le groupe - participants et animateur - a été envahi par une impression de quasi réalité objective concernant des ambiances de classes agressantes ou de discussions liés au travail en équipe, qui étaient rapportés dans les récits et les échanges. Ces moments d'objectivation de la pratique professionnelle induisent une illusion d'objectivité, d'éprouver dans le groupe le quotidien professionnel. Ces temps correspondent en fait à des dynamiques psychiques en partie inconscientes qui se produisent dans ce cadre spécifique de travail. J'analyserai ainsi

deux moments qui indiquent une mutation psychique dans le travail d'analyse des pratiques, l'un qui a pris une valeur défensive, le second une valeur transitionnelle. Ces temps correspondent à certains enjeux qui concernent l'espace psychique groupal et la particularité du travail clinique en institution.

MOTS CLES : subjectivation, objectivité, illusion groupale, narcissisme, clinique, contre-transfert, analyse des pratiques.

Ce travail se situe dans le cadre d'une démarche clinique d'orientation psychanalytique dont certains aspects récents sont exposés dans la note de synthèse publiée en 2005 dans la *Revue Française de Pédagogie*, sur les recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. L'expérience singulière étudiée est ici celle d'un groupe clinique d'analyse des pratiques enseignantes conduit dans l'établissement où travaillent les participants. Je décrirai deux moments particuliers d'objectivation de la réalité psychique dans le cadre de l'animation de ce groupe. Ces temps psychiques particuliers ont pris la forme de l'expérience collective d'une réalité pseudo objective, d'un ensemble de ressentis et de représentations partagés qui donnait à tous les participants et à l'animateur, l'impression d'adhérer sans distance au quotidien professionnel. Dans le premier exemple, la subjectivité de chacun et du groupe devenait alors comme figée et figurée dans des rôles répétitifs immuables et naturalisés. Dans le second exemple, le matériel lié au quotidien professionnel s'est avéré au contraire le lieu d'une créativité. L'évolution du groupe, dans sa durée, a montré que cette illusion réaliste et objective, correspondait à des nécessités psychiques conscientes et inconscientes dans l'évolution groupale qui prenaient une valeur soit de défense, soit de dégageant à partir du travail psychique en cours.

1. Données et cadre de travail.

Les données de ce travail sont issues d'un groupe que j'ai animé pendant quatre ans, à raison d'une dizaine de séances de deux heures, annuellement. Ce groupe, demandé dans le cadre de la formation continue des enseignants, s'est tenu dans un lycée technique et professionnel parisien, il a réuni une dizaine d'enseignants, en majorité des femmes, qui s'engageaient au minimum sur une année. Chaque participant avait la possibilité, pendant l'année, d'apporter au moins un récit tiré de sa pratique et de revenir sur ce matériel la séance suivante. Le groupe a comporté un noyau stable d'enseignants et a accueilli un nouveau participant, en moyenne par an.

Le matériel de recherche est constitué de la succession des récits tenus par les participants pendant les deux premières années de ce groupe. L'analyse s'est appuyée sur une reprise après-coup de ce matériel (prise de notes, séances d'élaboration collective avec des collègues cliniciens) dans le cadre d'une réflexion aidée des apports psychanalytiques et de la prise en compte de mon propre contre transfert d'animateur, puis de chercheur.

Ce dispositif de travail clinique construit un cadre qui permet la découverte de dynamiques psychiques conscientes et inconscientes dans la durée du groupe et l'appréhension de certains aspects du Soi-professionnel ou de la personnalité professionnelle des enseignants. Par ces termes, on indique l'ensemble des niveaux psychiques, y compris inconscients, qui soutiennent l'identité professionnelle de l'enseignant. On peut ainsi parler de l'influence du soi-élève (ou du soi-enfant) présent dans la personnalité professionnelle de l'enseignant.

La démarche d'animation s'inspire des règles classiques des groupes cliniques initiées par M. Balint (Blanchard-Laville, 1998), elle utilise la méthode associative venue de la psychanalyse pour travailler les récits professionnels apportés par les participants et favorise les liens entre la compréhension de la pratique professionnelle et la subjectivité du praticien.

A chaque séance il est proposé à un enseignant de faire part d'un moment de sa pratique qui l'a questionné - (question, c'est le terme que j'emploie plutôt que celui de problème - on peut ainsi évoquer aussi des situations qui vont « trop » bien et sont pourtant chargées d'enjeux inconscients). C'est donc un récit associatif qui se met en place, constitué de pensées, d'images et d'émotions, les participants du groupe sont invités à réagir en leur nom, sur le même mode, en écho au discours tenu. Ce discours développé par le praticien, s'adresse au groupe mais aussi à une certaine image de lui-même qui se construit par la mise en récit et va faire retour sur le locuteur. Par les associations qu'il déroule, l'enseignant qui expose se trouve pris entre la linéarité du récit et sa déconstruction, ce qui met à jour dans sa parole et dans l'espace psychique du groupe sa division subjective, et la découverte d'éléments inconscients, actifs dans la pratique.

2. Premier temps : de la plainte au lien.

Dans ce groupe, pendant plusieurs mois, la plainte était omniprésente, les récits des enseignants portaient sur des cours qui n'avaient lieu que très difficilement face à des élèves, adolescents, jeunes adultes, en Classe de 1^{re}, terminales ou Bts, décrits comme incapables de travailler et agressants, ils évoquaient aussi l'institution non soutenante et la présence de deux directeurs de l'établissement décrits comme ne protégeant pas suffisamment les enseignants. Les participants décrivaient des situations où ils apparaissaient comme des silhouettes de personnages fixes, toujours victimes, à la fois des élèves et de l'institution menaçante. Cette succession de récits donnait en effet une impression de pseudo réalité, comme une observation « objective » de situation, comme une « étude de cas » dont le narrateur est exclu et

dont l'authenticité ne peut être discutée. De plus la particularité du travail de ce groupe, localisé dans l'établissement des participants et non à l'extérieur, faisait que certains élèves étaient connus de plusieurs participants, cet élément renforçant l'impression de familiarité. Les récits faisaient penser à des tableaux figés, décrivant des suites de comportements inadaptés et la mise en échec des enseignants. Seuls les reproches et la plainte coloraient affectivement les récits.

Le groupe entier adhérait à ces discours individuels qui évacuaient la complexité du lien de la situation avec la souffrance subjective. Les récits individuels n'opéraient pas d'allers et retours associatifs entre les situations présentées, les élèves et les enseignants, ces deniers me donnant l'impression paradoxale de ne pas y être présents. Tous les mouvements psychiques étaient dirigés de façon accusatrice vers un extérieur menaçant. Aucun questionnement sur la relation n'était possible.

Mon effort d'animation a consisté pendant plusieurs mois à tenter de faire entendre la subjectivité possible inconsciente dans les discours tenus, et cela d'une façon récurrente. Mes relances, fondées sur mes propres associations, échouaient toujours sur la position de victimisation des participants, et l'omniprésence du discours sur la souffrance psychique, renforcé en groupe, sur le mode du « et moi aussi ». Quant à mon animation et mes éprouvés contre-transférentiels, me venait régulièrement la même image de ramer à contre-courant sur une mer qui menaçait de se déchaîner, vers un horizon bouché, sans espoir. Je ressentais la menace de cette tempête d'autant plus inquiétante et usante que ses signes étaient partout mais qu'elle n'arrivait jamais.

Une autre réalité psychique est apparue dans l'évolution du travail et du groupe quand Martine, enseignante calme, aux valeurs de tolérance et d'humanisme, qui occupait aussi un rôle de leader implicite (elle établissait les contacts avec l'institution, quant aux horaires, au renouvellement de la demande de stage annuel), prit la parole, hors d'elle, après un cours de littérature qui s'était très mal passé avec ses élèves de première. Son récit exprimait sa colère et sa rage. Dans des propos très violents, elle représentait ses élèves comme « des jeunes pourris par l'argent et la consommation ». Au cours de cette évocation, elle énonçait quelque chose d'insupportable pour elle, mais elle en venait aussi à évoquer associativement son rapport à des idéaux très anciens. Son récit décollait du présent de la situation pour s'ouvrir à une histoire, la ramenant au temps de son adolescence, à l'âge de ses élèves, quand elle était simultanément bonne élève et qu'elle militait pour changer la société. Avec la mise en mots de cette colère émergeait la culpabilité de ne plus trouver aujourd'hui le contact, ou de ne pas pouvoir comprendre les élèves adolescents, c'est à dire s'identifier à eux et à leur monde.

J'ai supposé que la parole et les éprouvés de Martine mettaient en rapport différents niveaux psychiques qui lui permettaient de ressentir et de formuler l'écart entre ses idéaux anciens et la déception inévitable qui s'ensuivait. Par son récit, ses mots et ses affects douloureux, Martine se déplaçait psychiquement. Elle comprenait qu'elle n'avait plus à attendre de ses élèves qu'ils correspondent à ses attentes enracinées dans sa propre histoire d'élève et d'adolescente. Je fais maintenant

l'hypothèse que les éléments narcissiques qui étaient inscrits dans son Idéal du Moi personnel et professionnel se remodelaient pour s'inscrire autrement dans la réalité présente (Freud, 1914). Elle commençait à regarder différemment les conduites des élèves en classe, elle percevait leur excitation violente mais alimentée de son propre rejet. Cette élaboration par le récit la conduisait à se sentir moins attaquée par les élèves, à travers les résonances de sa part adolescente qu'elle découvrait encore active dans ses valeurs et son métier.

3. Deuxième temps : vers une symbolisation nouvelle.

A partir de ce moment de prise de parole, le sentiment de pseudo réalité immuable vécu sur le mode de la victimisation, a disparu, a été dépassé. Tout se passait comme si un autre espace psychique se mettait en place, les enseignants prenaient conscience de la présence de conflits identificatoires internes, à partir de leur rejet de ces élèves si loin de leurs attentes et de leurs images inconscientes. Les expériences se différençaient, chaque participant entrait davantage en contact, simultanément, avec la réalité psychique de ses élèves et de son propre Soi élève, adolescent ou enfant, inconscient mais actif dans le quotidien du métier. Des liens nouveaux et surprenants pouvaient advenir. Ainsi, Louise, enseignante en allemand qui avait longtemps exprimé son mépris contre l'inculture et la nullité de ses élèves percevait maintenant comment ses reproches étaient liés à sa difficulté à exercer l'autorité, à mettre des limites, ce qui la renvoyait à son histoire d'élève et d'enfant. Elle se souvenait de son ennui profond d'élève d'autrefois, pendant les cours, y compris en allemand. Geneviève, enseignante en physique, décrivait comment elle était paralysée par la peur de la violence de ses élèves mais aussi par la sienne, quand elle se permettait de vivre ses affects en classe. Les situations exposées sont devenues plus complexes reliées à la singularité du narrateur. L'énonciation prenait une autre densité, les discours et les récits témoignaient des liens entre les situations exposées et les enjeux psychiques qui venaient à la conscience. Mes ressentis d'animateur, marqués du contretransfert, se sont aussi modifiés, en miroir : je n'avais plus l'impression de ramer dans l'orage, la sensation pesante d'horizon bouché m'apparaissait maintenant comme une partie de l'expérience inconsciente des participants qui m'avait été transmise, ceci me permettait de comprendre que l'angoisse de se noyer ou de perdre pied, avait sans doute à voir avec leur propre désorientation à entrer dans l'espace psychique du groupe ou ils pouvaient déposer leur incompréhension et leur souffrance psychique.

Un autre moment groupal, signe de mutation, est apparu. Après ce premier tournant, les participantes, ont spontanément « transgressé » l'invitation à analyser leur pratique singulière : elles ont échangé sur un mode conversationnel très impliqué, sur leurs expériences à la fois communes et singulières, sur leur féminité difficile à assumer en classe, sur les rapports sexués avec les élèves garçons, sur les vêtements qu'elles n'osaient pas porter en cours. Ces temps de partage en groupe créaient là aussi une familiarité étrange, comme si nous étions dans un groupe d'amis, mais dans un rapport à la fois grave et ludique. Le dispositif d'analyse des

pratiques assumait alors une fonction de groupe de parole idéalisé, impossible à tenir dans l'établissement. Ces moments de « conversation » que j'ai observés dans d'autres expériences d'animation clinique en institution me semblent un caractère spécifique au travail clinique dans ce cadre, ils signent la création d'un autre lien social possible de travail à partir du groupe clinique lui même. La familiarité, la connivence, la discussion sur ces thématiques indiquent une levée de la censure psychique et professionnelle et me semblent constituer des moments de transition, de dégageant pour avancer de nouveau vers les dynamiques psychiques et professionnelles.

4. Objectivation et subjectivité.

Qu'en est il donc de ces temps d'objectivation où la réalité quotidienne professionnelle est mise en scène dans l'espace psychique du groupe, évoquant un vécu hallucinatoire ? Cette création psychique me renvoie à plusieurs hypothèses. Elle renvoie à plusieurs éléments qui conditionnent les discours tenus : le lien à l'élève en difficulté, l'impuissance à enseigner les savoirs sont autant d'éléments traumatiques qui accentuent probablement les ressentis portant sur l'adolescence de l'élève, en résonance avec une position adolescente inconsciente de l'enseignant, ceci dans une dramatisation de groupe. De même, l'expérience des participants évoque la solitude professionnelle de l'enseignant déjà soulignée par G. Mendel (Mendel, 1993).

Ce que ce groupe rendait visible dans le premier temps de son travail, était un scénario fantasmatique commun d'enseignant qui se présente comme débordé, mis à mort par la violence psychique des élèves, ceux-ci testant la rencontre avec l'adulte enseignant, ce dernier se rigidifiant et entrant dans un rapport de force pour rester en vie. Ce qui était apporté dans ces moments de plainte collective concernait plusieurs niveaux, la plainte des enseignants reproduisait à la fois le rejet venant des élèves mais aussi leur difficulté de vivre à l'école, comme pour les enseignants d'y travailler. La résistance des enseignants à entrer dans l'analyse clinique de leurs pratiques a sans doute été le signe que la constitution du groupe et l'illusion groupale qui lui était nécessaire pour se construire devait contenir cette part traumatique ressentie et irréprésentable du rejet des autres et de soi avant de pouvoir élaborer plus avant (Anzieu, 1975). La dynamique du travail s'est construite en faisant rebondir l'expérience de chacun sur une image commune, en construisant un mythe de groupe, celui d'élèves nécessairement odieux ou meurtriers, image inconsciente qui a circulé et a induit une première objectivation, une première mise à l'extérieur d'éléments traumatiques.

Ces éléments traumatiques – expériences de rapports de force en classe avec des adolescents refusant leur « métier d'élève » - attaquaient l'Idéal du Moi et le Moi Idéal de l'enseignant, et la part narcissique commune à ces deux instances psychiques. Grâce à cette expulsion hors du Soi professionnel de l'enseignant de l'image d'un élève mauvais coupé de toute relation avec l'enseignant, le groupe se

soudait sur un mode de victimisation. C'est seulement à partir de cette connivence groupale qui nous faisait vivre ces éléments dans une quasi réalité, sur le mode de « ce n'est pas moi, ce sont eux qui sont mauvais », qu'il a pu y avoir ensuite pour les enseignants un travail personnel de subjectivation à travers les récits, de mise en lien des éprouvés internes avec les idéaux et leur base inconsciente et avec la réalité psychique des élèves d'aujourd'hui.

L'impression de réalité partagée, d'objectivité, a correspondu à la mise en scène dans le groupe de réalités psychiques menaçantes qui captaient tout l'espace du moi individuel puis groupal. Après cette extériorisation collective, les enseignants pouvaient retrouver des capacités de subjectivation, de liens créatifs envers eux mêmes et les élèves, passant de la défense au dégagement. C'est à partir de cet objet commun mythique - l'élève éternellement et absolument mauvais - , que s'est organisée l'illusion de réalisme et l'impression d'objectivité, de vérité . A partir de ce moment de dégagement, les participants ont pu construire un autre lien de groupe dans leurs « conversations » et dans les récits singuliers qui exprimaient une nouvelle relation à soi et aux élèves.

5. Conclusion

L'analyse clinique de ce matériel montre ainsi la valeur particulière de ces moments où le groupe , participants et animateur, est comme envahi par une sensation de réalité quasi objective, indiscutable, basée sur une similitude d'atmosphère où chacun croit vivre la même expérience que l'autre et la renforce. Dans ces temps, l'analyse des pratiques individuelles est suspendue, une illusion groupale défensive mais nécessaire s'installe. Ces moments d'illusion d'objectivation de la pratique professionnelle, éprouvés collectivement font vivre le quotidien professionnel de façon quasi hallucinatoire dans le groupe lui-même. Ils correspondent à des dynamiques psychiques en partie inconscientes qui se produisent dans le cadre spécifique du groupe conduit dans l'établissement où travaillent les participants. L'animation doit alors non pas interpréter mais accompagner ce remaniement, ces enjeux psychiques où la souffrance psychique à la fois institutionnelle et personnelle se dépose, permettant le dépassement de certaines défenses et la symbolisation de certains conflits douloureux. Cette symbolisation permet d'envisager la construction d'un autre lien de travail dans un dépassement des clivages de la personne et de sa profession.

Le second point qui apparaît est l'importance des enjeux narcissiques. Les traumatismes liés à la pratique professionnelle attaquent en effet les valeurs profondes, le sentiment de soi et l'idéalisation nécessaire au métier d'enseigner. C'est dans une dynamique subtile entre l'échec de l'idéalisation personnelle du métier, les idéaux professionnels, et le travail en groupe qu'un passage peut s'effectuer de nouveau, comme je l'ai constaté dans d'autres travaux (Pechberty, 2003). C'est par la symbolisation, la perception des liens inconscients entre l'expérience actuelle et le passé d'élève, que l'élément narcissique peut circuler et

permettre de retrouver une sécurité créative. Le travail en groupe permet d'établir une transition et de mobiliser des désirs de travailler différemment.

La dernière remarque que je ferai est que le mode d'animation apparaît central dans la production des processus psychiques obtenus auprès des participants et du groupe. Le maniement des règles et de l'écoute doit s'adapter à la particularité du travail en institution et prendre en compte ces mouvements de groupe qui sont non pas accidentels mais sont des messages porteurs d'inconscient, favorisant l'élaboration subjective de sa profession chez chaque participant.

6. Eléments de bibliographie.

Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod.

Blanchard-Laville, C. (1998). *L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants*, in *Analyser les pratiques professionnelles (coord. Blanchard-Laville C., Fablet D.)* Paris, L'harmattan.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Pechberty, B., Hatchuel, F. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, p. 111-162, Inrp.

Freud, S. (1914). Pour introduire le narcissisme in *La vie sexuelle*, Paris, Puf, 1969.

Mendel G. (1993). Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité, in *Cahiers pédagogiques* n. 379, p. 16-18.

Pechberty, B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires, *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, N. 41, p.157-171, Editions du Centre national de Suresnes, Cnefei.