

Discours de professeurs sur les groupes, approche clinique, Catherine Yelnik,

Partant de l'observation, dans le cadre de la formation continue, que la conduite des classes pose en général problème aux professeurs de collège et de lycée, que les dimensions groupales ne sont guère prises en compte dans la manière dont ils appréhendent les classes, ma recherche s'est donné pour but de comprendre comment ils pensent, se représentent, imaginent le(s) groupe(s) en général, quelles images, associations d'idées, affects, valeurs, significations conscientes et inconscientes, fantasmes sont associés, pour eux, à cette notion ainsi qu'aux expériences vécues de situations de groupe.

Cette recherche s'inscrit dans une approche clinique d'inspiration psychanalytique : la psychanalyse y est convoquée en tant que théorie du psychisme, selon laquelle le sujet est divisé, le psychisme, et le lieu de conflits entre des désirs contradictoires ou entre désirs et défenses. Elle postule que l'inconscient est à l'œuvre dans toutes les situations sociales, de rencontre avec un ou plusieurs autres. Les situations d'enseignement font « jouer » l'inconscient selon des modalités particulières, pour au moins deux raisons : elles confrontent à l'enfance (Cifali, 1994, Imbert, 1996) et elles sont également des situations groupales. Comme les psychanalystes de groupes l'ont montré, (Anzieu, 1975, 1982, Kaës, 1984), toute situation groupale éveille des émotions, des excitations, des « angoisses archaïques ».

Les discours de professeurs de lycée et de collège recueillis au cours d'entretiens cliniques de recherche ont été entièrement enregistrés, transcrits et analysés. L'analyse des discours se réfère à la perspective de l'énonciation et aux travaux de psychanalystes sur l'éducation, les enseignants (J. Filloux, 1974, Cifali, 1994, Blanchard-Laville, 2001, Giust-Desprairies, 1999) ainsi que sur les groupes de formation ou de thérapie (Bion, 1961, Anzieu, Kaës).

Les situations de groupe dans le cadre scolaire suscitent chez les professeurs des angoisses archaïques et sont l'objet d'enjeux inconscients et de scénarios (une « fantasmagorie ») : réassurance narcissique, maîtrise du pulsionnel, projection et contrôle des éléments négatifs, enjeux autour de la place centrale, crainte du conflit,... qui, pour une part, sont liés à des dimensions de l'identité professionnelle des professeurs du second degré et de la culture scolaire. On voit aussi comment ils relient, ou non, certaines expériences de groupes auxquels ils ont participé en dehors de l'enseignement avec leur positionnement professionnel.

Tous les professeurs interviewés ont manifesté de la surprise, voire une certaine incrédulité en entendant le thème de l'entretien (« les groupes »), ce qui est révélateur de ce qu'on peut qualifier d'impensé (Vidal, 2001).

La notion de groupe en général est associée à des notions telles que « masse », « bande », « clan », « caste », « magma », qui évoquent l'hostilité, le chaos, le désordre, le danger de morcellement. Le groupe suscite l'angoisse de se perdre, d'être englouti, dévoré (« fantasme du pélican », Kaës 1984). On retrouve le « fantasme d'un affrontement à la sauvagerie » mis en évidence par R. Kaës : « la multitude des pulsions destructrices qu'il s'agit de dominer et de vaincre. [...] L'affrontement avec la bête est l'un des thèmes fréquents qui s'expriment dans les situations de groupe : séminaires, groupes de formation, classes scolaires, amphithéâtres d'université »¹.

Plusieurs parlent du côté imprévisible des classes, avec des images comme la « mayonnaise » qui « prend ou ne prend pas », « une mer » qui peut devenir dangereuse, le

¹ *Fantasme et formation*, p.84-85

« climat » qu'on ne peut « renverser ». Pour Colette, c'est « le groupe qui force... » le professeur à adopter telle attitude, celle-ci n'étant que « la réponse » à celle des élèves. J. Filloux avait également noté que ses interviewés parlaient du comportement de la classe, de son visage, comme si effectivement il s'agissait « d'une personne avec qui, dans une relation dyadique, on travaille plus ou moins bien »², une « individualité capricieuse ». Cette représentation serait pour le professeur un moyen de préserver une image idéalisée de lui-même, « affranchie de tout désir de domination ». Penser qu'on est impuissant face à l'état d'un groupe serait une défense contre l'idée d'être pour quelque chose dans ce qui ne va pas, dans la mesure où la réalité du groupe, les difficultés, les résistances des élèves mettent en face des limites, apportant un démenti au fantasme de toute-puissance.

La manière dont ces professeurs investissent leur rôle est l'une des composantes de leur rapport au groupe ; elle implique notamment des images d'élèves idéaux et complémentaires. Le professeur attend que les élèves jouent le rôle qu'il leur attribue fantasmatiquement et dont il a besoin pour se sentir conforme à son idéal, ou pour réaliser son fantasme. Il faut qu'ils « jouent le jeu », qu'ils fournissent le « répondant » (celui qui a suffisamment « d'expérience sociale », pour un professeur de sciences économiques et sociales), qu'ils soient des interlocuteurs, voire « l'interlocuteur », comme dans une relation duelle. J'ai pu observer une tendance à percevoir le groupe d'élèves comme un tout, une entité. Françoise a besoin de sentir que les élèves lui rendent l'énergie qu'elle leur donne, ou du moins qu'ils ne montrent pas leur fatigue ou leur manque d'intérêt. Evelyne veut qu'ils aient « envie » de parler ou de faire les activités qu'elle organise. Colette et Monique supportent mal de sentir qu'un seul élève ne les aime pas. Ali veut que les élèves se soumettent à sa domination et ne lui renvoient pas de violence en retour de la sienne.

Les attentes sont d'autant plus fortes qu'elles correspondent, dans certains cas, à une insécurité, à un sentiment de dévalorisation, de dégradation de son statut social, à un manque de confiance en soi ou dans les autres, à un besoin de réassurance narcissique.

Le désir de toute-puissance se décline de différentes manières. Corinne et Françoise, expriment un fort désir d'être au centre des regards, de séduire, de se sentir exister, aimées de tous, admirées, « importantes » pour les élèves. À travers des signes de reconnaissance ou des attitudes non-verbales, elles cherchent à conforter leur image dans le miroir que constituent les multiples regards des élèves, miroir qui est le plus souvent fragmenté.

Françoise aime être en groupes, avec des amis ou autour d'une activité qui lui procure du plaisir. Les groupes, dit-elle, sont pour elle une source d'énergie dont elle a besoin pour vivre et pour donner de l'énergie en classe. En retour de son investissement, du désir qu'elle manifeste d'être avec les élèves, elle attend du groupe-classe unifié qu'il lui renvoie une image rassurante, gratifiante d'elle-même, établissant avec ses élèves une relation de séduction narcissique. Dans les groupes-classes, comme dans les autres groupes où elle aime se trouver, s'ils fonctionnent comme elle le souhaite, elle éprouve la sensation d'être « portée », — *c'est très porteur* — expression qui évoque la notion de « holding maternel » de Winnicott, « la manière dont l'enfant est porté » par la mère. Les diverses situations de groupes exercent, pour elle, une fonction contenant, elle y recherche une sorte d'« enveloppe psychique » sécurisante, étayante. Elle dit s'efforcer de « porter » ses classes, mais ce qu'elle fait entendre surtout dans cet entretien, c'est qu'elle a elle-même besoin de se sentir « portée » par le groupe d'élèves, comme par d'autres groupes où elle puise son énergie. Des éléments d'énonciation au cours de l'entretien révèlent, derrière une apparence

² *Du contrat pédagogique.*, p. 97-98, 115

d'énergie et de force, un manque d'assurance, et suggère que la séduction narcissique recherchée avec les groupes d'élèves pourrait être une modalité de lutte contre une dépression sous-jacente.

Presque tous les professeurs interviewés font état de mouvements agressifs entre les élèves : pressions, domination exercées par les uns sur d'autres, manipulation, rapports de force, parfois violence brute et expression pulsionnelle débridée. Les groupes scolaires, sont effectivement — indépendamment des fantasmes des professeurs — des espaces où circulent des mouvements psychiques, de « liaison ou de déliaison ». Chaque élève perçoit le professeur à travers son histoire personnelle, et projette sur lui ses propres scénarios inconscients, « transfère » sur lui des affects qui sont en réalité dirigés vers ses premiers objets. Comme à l'égard des parents et des adultes de son entourage, dont il a été et reste encore dépendant, il ne manque pas d'éprouver pour les professeurs, qui incarnent des « imagos parentales », tendresse, amour, et de frustration, agressivité, haine... De plus, les enfants et les adolescents, sont, davantage que les adultes, en proie au pulsionnel et à la sexualité. On peut comprendre que, pour l'adulte seul qui leur fait face, les élèves en groupe représentent une puissance, une force « par nature » potentiellement dangereuse. Le groupe, perçu comme une sorte de « foule » anonyme, de « masse », devient, comme l'explique J. Filloux, « le support de l'hostilité, des pulsions destructrices, de l'être-contre³, [...] un support de projection des éléments négatifs »⁴. Le danger que représente le groupe situe la relation dans un rapport de forces : « dans les termes d'un affrontement, d'un conflit de pouvoir et de domination »⁵ ;

L'enjeu de ce face à face, pour le professeur, est de neutraliser le danger lié aux forces destructrices, aux éléments négatifs, imaginaires ou réels. Contre l'angoisse, chacun se défend selon des modalités qui lui sont propres, en cherchant à s'assurer la maîtrise sur le groupe d'élèves.

Ainsi Corinne se vit-elle un peu comme une mère-nourricière : elle veut montrer aux élèves qu'elle est là pour eux, qu'elle les écoute et les comprend. Tout en exprimant une certaine peur vis-à-vis des regards de ses élèves sur elle, comme s'ils étaient « à l'affût », elle montre qu'elle est elle-même à l'affût. On peut repérer dans son discours des mécanismes d'identification projective. Je fais l'hypothèse que son empathie, son attention aux élèves et sa sensibilité aiguë à tous les signes qu'elle perçoit chez eux, ont aussi pour but de « posséder et contrôler l'objet, en raison de la puissance et de la capacité d'attaque qui lui est attribuée »⁶. Corinne dit bien que la peur qu'elle ressent avant d'entrer en classe lui permet de rester vigilante, comme si elle lui permettait de conjurer le danger. Mais son angoisse avant d'entrer en classe fait place à un « *grand bonheur d'être là pour eux* » ; le plaisir éprouvé est lié au sentiment d'avoir maîtrisé cette angoisse : « *je crois que / ce bonheur-là vient de la peur que j'ai ressentie avant peut-être* ». Comme l'écrit R. Kaës, « "L'attrait" pour les situations de groupes qui réactivent l'angoisse primitive d'être dévoré, castré, blessé par la bête, le monstre maternel, le persécuteur primitif que représentent le groupe et son contenu » a pour but de la « répéter pour la maîtriser »⁷.

Le don de soi, l'amour ont parfois pour fonction, sur le plan fantasmatique, de désamorcer l'agressivité des élèves, de venir à bout des résistances, et d'obtenir obéissance, amour et gratitude en retour (Cifali, Pujade-Renaud, 1983).

³ op. cit., p.61

⁴ op. cit., p.164

⁵ ibidem

⁶ R. Kaës, op. cit., p.37

⁷ op. cit., p.85-86

Évelyne s'efforce d'être parfaite, irréprochable sur le plan pédagogique, et fait particulièrement attention à donner la parole aux élèves timides. Elle était elle-même une enfant très timide et semble ne pas vouloir reproduire avec ses élèves ce qu'elle a elle-même vécu de la part des adultes, ni risquer d'être l'objet, de leur part, de l'agressivité qu'elle avait elle-même éprouvée alors.

D'autres stratégies reposent sur la « *prise en main* » des élèves et le souci de « *tenir* ». Gérard, qui se définit comme « autoritaire », martèle que le point de vue personnel des élèves n'a « *aucun intérêt* ». S'il dispose les tables dans sa salle en U, c'est moins pour favoriser la circulation de la parole entre eux, que pour « *surveiller la classe* » ; la seule parole qu'il autorise est en réponse aux questions qu'il pose, et pour restituer les idées des auteurs, des spécialistes « autorisés » de la discipline. Selon sa conception de la transmission de savoirs, la subjectivité, les sentiments ou opinions personnels n'ont pas de place dans l'espace pédagogique. Par ailleurs, en parlant d'autres situations de groupes, il exprime un fort besoin de pouvoir avoir « *une parole vraie* ». Sa conception de la conduite des classes est ainsi sous-tendue par un enjeu inconscient autour de la parole. Prendre en compte le besoin d'expression des élèves est incompatible avec le sien propre. Une « *parole libre* » des élèves en classe est nécessairement imprévisible, difficile à encadrer, à maîtriser, à transformer. Gérard refuse l'émergence, dans le champ pédagogique, de ce qui surgirait de trop « *personnel* », que, pour des raisons liées à son histoire, à son enfance, il a chassées de sa conscience, d'où son désir d'emprise sur le groupe.

Certains entretiens révèlent également comment l'expérience d'autres groupes peut avoir des effets sur la manière d'être en relation avec les classes : ainsi, dans le discours de Monique, le thème de l'exclusion est prégnant, celui des enfants, des élèves, sa propre exclusion d'un parti politique, renvoyant probablement à un vécu personnel douloureux, plus ancien : dans sa pratique professionnelle, elle s'efforce de ne pas se retrouver en position de devoir exclure un élève.

Antoine est très intéressé par la question du groupe et aimerait essayer de faire travailler les élèves en petits groupes. Mais l'idée qu'il se fait des groupes est imprégnée par son expérience, encore récente, d'adolescent en bande, qui signifie à la fois fuite du réel, transgression, englobement, dépendance, régression mais aussi force, solidarité, fusion dans la fête, bonheur. Tout cela est, pour lui, difficile à réinvestir dans son rôle de professeur, avec la responsabilité d'enseigner les mathématiques à des enfants et des adolescents.

Ces configurations psychiques, que je propose d'appeler « rapport au(x) groupes », interviennent dans la manière dont les professeurs abordent les classes, entrent en relation avec les élèves, se défendent contre l'agressivité de ceux-ci et la leur propre ; elles influencent leurs modalités de conduite du groupe-classe (organisation pédagogique et traitement des problèmes).

Références bibliographiques :

- ANZIEU, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.
ANZIEU, D. et al. *Le travail psychanalytique dans les groupes*, Paris, 1972.
BION, W.R. (1961-1965, pour la traduction française), *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF.
BLANCHARD-LAVILLE, C. (1999). « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue Française de Pédagogie*, n°127, avril-mai-juin 1999
BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF
CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF
FILLOUX, J. (1974). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*, Paris, l'Harmattan, 1995
KAES, R. (1984). *Fantasme et formation*, Paris, Dunod

WINNICOTT, D.W. (1971, 1975 pour la traduction française). « Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant », *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, p.153-162.