

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2
FORMATION CONTINUE DE L'INSTITUT DE PSYCHOLOGIE
DIPLOME D'UNIVERSITE **ANALYSE DE LA PRATIQUE (D.U.A.PR)**

Responsable pédagogique : Georges GAILLARD

JEANNINE DUVAL-HERAUDET

**L'Analyse de la Pratique : un lieu d'élaboration des
souffrances identitaires des professionnels**

Tuteur de mémoire : Vincent BOMPARD

ANNEE 2007-2008

AVANT-PROPOS : L'EMERGENCE D'UN QUESTIONNEMENT...

Marie, « objet sacrificiel sur l'autel du groupe »

La présence de Marie ¹ à cette formation de quatre jours, proposée par le Rectorat sous le titre « Aider les élèves en difficulté », posait déjà question en elle-même. Le matin du troisième jour, la Principale du Collège m'avait abordée pour me demander si j'accepterais d'accueillir Marie au sein du stage, alors que celui-ci s'était déjà déroulé pendant deux journées le mois précédent, que cette enseignante terminait un congé de longue durée pour le traitement d'un cancer et n'avait pas encore repris ses cours. Marie avait été inscrite à cette formation l'année précédente, avant son arrêt pour maladie. Elle avait exprimé son souhait d'être présente et aux yeux du chef d'établissement, cette participation lui permettrait de réintégrer l'équipe de ses collègues enseignants et une ambiance de travail. Dans la mesure où son autorité hiérarchique directe non seulement l'y autorisait explicitement mais me sollicitait, je ne voyais pas, quant à moi, d'obstacle majeur à accueillir Marie. Elle intégrerait le groupe et le travail en cours. Arrivée un peu en avance, elle s'est présentée à moi et m'a renouvelé sa demande que j'ai répercutée au groupe des participants, apparemment ravis de la compter parmi eux.

Au cours de la matinée, alors qu'il faisait très chaud dans la salle, Marie a demandé au groupe l'autorisation d'enlever sa perruque. Son crâne nu, résultat de la chimiothérapie, a alors fait partie du paysage de ce groupe.

Au cours de l'après-midi du quatrième jour, comme prévu, nous avons analysé une première situation, selon le dispositif ² d'Analyse de la Pratique dont je posais au préalable les objectifs, la méthodologie et les règles de fonctionnement. J'ai rappelé que nous analyserions ensemble une deuxième situation après la pause. Marie a pris alors la parole : « Je souhaiterais parler d'Alexandre et d'un problème d'orientation ». Je suis restée interrogative quant à quelques regards échangés dans le groupe. Marie expose alors rapidement ce qui la préoccupe : Alexandre, élève de troisième, souhaite faire des études de théâtre et il ne semble pas à Marie que cela soit très judicieux. Le père d'Alexandre, qui vit ailleurs et ne se préoccupe guère de son fils, semble laisser carte blanche à celui-ci. J'interroge alors : « Et qu'en pense la mère ? ». C'est alors que Marie répond : « La mère, c'est moi ». Je réalise alors que, dans ce petit collège où tout le monde se connaît bien, je suis la dernière à avoir saisi ce dont il s'agissait et je comprends alors la nature des premiers regards échangés. Marie ajoute aussitôt : « Oui, je sais, j'ai bien entendu qu'il s'agissait de travailler sur une situation professionnelle, et si cela gêne une seule personne, on parle d'autre chose et je comprendrai très bien ». Je suis quelque peu sidérée, quelque peu déstabilisée, mes repères habituels se dérobent. J'exprime ma perplexité et ajoute que le groupe a quelque chose à dire de la pertinence ou non de travailler cette situation. Je propose de prendre une décision après la pause.

Cette scansion, au moins pour moi, a été la bienvenue pour tenter de clarifier ma position en prenant quelque distance. De quel droit poser un veto, un interdit, et déclarer : « c'est hors cadre » ? Submergée par ses préoccupations personnelles, coupée du monde professionnel et

¹ Tous les prénoms sont fictifs.

² Nous nous référons à la définition d'un **dispositif** donnée par Jean-Claude ROUCHY (2005) : « J'appellerai **dispositif** ce qui est déterminé par l'analyste ou le psychothérapeute de groupe comme étant la structure dans laquelle des interactions entre des personnes vont prendre place en rapport à leurs propres groupes d'appartenance et à leurs réseaux d'interaction intériorisés... Je préfère le terme de dispositif à celui de cadre de manière à maintenir une distinction entre ce qui va déterminer l'espace analytique du groupe et le **cadre institutionnel** dans lequel celui-ci va se développer... C'est tout cet ensemble de précautions que l'on prend, d'espaces variables, de consignes qui sont données et qui vont donner sens aux conduites qui vont se passer au sein de cet espace ».

ayant surmonté à peine un enjeu vital, Marie était dans l'impossibilité de parler d'autre chose. La mise à nu – de son crâne, puis de ses relations avec son fils – m'a semblé correspondre pour elle à des questions fondamentales posées à ses collègues de travail, *en ma présence* en tant que *tiers*. Outre l'étayage sur mon cadre interne, reposer un cadre symbolique prenant en compte la brèche ouverte dans le premier cadre posé ¹, mettre en place des garde-fous garantissant aux participants et en premier lieu à Marie que le jeu ne serait pas dangereux, me paraissaient toutefois indispensables.

Lorsque le groupe se retrouve, Marie réitère le fait qu'elle retire sa proposition si une seule personne s'en trouve gênée. J'invite à une expression personnelle des participants et je m'assure que chacun peut s'exprimer. Il ne semble pas y avoir d'objection, mon renvoi à la décision du groupe étant sans doute perçu quant à lui comme une ouverture à un possible ou du moins à une non interdiction de ma part. Un des participants explicite même : « De toutes façons, ça fait écho pour nous sur le plan professionnel, parce que des problèmes d'orientation, on en rencontre tous les jours ». Un grand nombre de participants approuve. Cette remarque permet d'envisager une réinscription possible de cette situation personnelle dans un cadre professionnel. J'invite le groupe à « jouer le jeu » de l'analyse, *de leur place de professionnels*, en posant des *règles de sécurité, des limites* au groupe quant à une *non intrusion* dans la vie personnelle de Marie et en rappelant à celle-ci qu'elle n'est pas obligée de répondre à toutes les questions.

Marie exposera donc la situation d'Alexandre. Elle acceptera d'interroger avec le groupe le désir de son fils, son propre désir, ses peurs de mère, effleurant ses rancœurs et ses projections envers son ex-mari. Le projet d'Alexandre apparaît, au cours des analyses, articulé à l'intérêt très vif du père de celui-ci pour le théâtre, dans une recherche d'identification et de rapprochement avec lui. Apparaissent également les effets de la maladie sur les relations entre la mère et son fils, et ce que Marie reconnaît comme un besoin et un désir d'éloignement, de « respiration » de la part de cet adolescent, après cette période si difficile pendant laquelle il a dû porter et sup-porter beaucoup de choses très lourdes.

On ne peut exclure, me semble-t-il, une certaine mise en scène de la part de Marie qui a mis en premier lieu son crâne à nu, la recherche, peut-être, de bénéfices secondaires liés à la maladie et en particulier d'un certain apitoiement de la part de ses collègues et de moi-même, d'une attente d'étayage et d'un statut particulier. Quoi qu'il en soit, dans une *humanité partagée*, le groupe s'est trouvé confronté et *pris* lui-même, par un effet de *résonance*, dans le partage de la question de Marie *en tant que sujet* : « Quel est mon désir ? » ; par ses questions concernant le désir de l'autre : « Qui suis-je pour vous ? », « M'acceptez-vous comme je suis, avec mon crâne chauve, avec cette question de la vie et de la mort que je porte, qui m'envahit et que je n'ai pas encore réussi à élaborer, avec tout ce que cette maladie a impliqué et implique encore dans ma vie personnelle et professionnelle ? » ; par ses questions *en tant que professionnelle* : « Puis-je compter sur vous avec mes fragilités ? Suis-je encore des vôtres, ne m'avez-vous pas abandonnée alors que j'ai été absente si longtemps du collègue ? ». Ces questions autour de la mort et de l'angoisse d'abandon se sont exprimées *en deçà de la parole*, par un recours à l'expression corporelle directe, au *niveau archaïque du spéculaire et d'éprouvés non symbolisables* ². Si aucune réponse à ces questions n'a été explicitement apportée, le groupe,

¹ Le concept de cadre est utilisé ici tel que défini par José BLEGER (1979)

² Nous référant à Piera AULAGNIER (1975), nous utiliserons le mot "*éprouvé*" comme ce qui peut être représenté sous la forme de "pictogramme", dans le registre de l'originnaire, c'est à dire de "*pré-représentations*" ou premières représentations de notre vie, avant même l'apparition des mots. Ces pictogrammes demeureront le seul moyen rudimentaire de représenter des sensations auxquelles aucun mot ne peut correspondre ; le mot "*affect*" avec ce qui

quant à lui, s'est montré *accueillant, contenant*, « suffisamment bon » et... professionnel dans ses analyses, à son égard et vis-à-vis de la situation exposée, prolongeant les échanges avec la question des relations parents / enseignants. Il semble que le groupe, tout autant que Marie, dans le partage puis une prise de distance par rapport à une émotion intense, a pu travailler cette situation en la *réinscrivant*, en partie du moins, dans un *registre professionnel*.

Avais-je eu raison d'autoriser l'analyse de cette situation « hors limite » de la pratique professionnelle, alors que j'avais posé explicitement le cadre et me devais d'en être garante ? M'étais-je laissée piéger, du début à la fin ? Ce « hors cadre » ne faisait-il pas écho à celui posé d'emblée par la présence de Marie ? Dans sa dimension d'ordre professionnel, il me semble possible d'avancer que le groupe a en quelque sorte délégué à Marie une *fonction phorique*¹, celle de porter la question souvent conflictuelle entre parents et enseignants, non seulement de l'orientation mais aussi celle des écarts parfois importants de représentation entre l'enfant et l'élève. Le deuxième cadre posé pour le travail du groupe a, semble-t-il, pu jouer sa *fonction de tiers* et permis à Marie de *décondenser*, de décoller ce qui était quelque peu amalgamé, ce qui était dans la confusion. C'est la raison pour laquelle je pose l'hypothèse que si cette situation était « hors protocole », elle ne s'est pas révélée « hors cadre ».

Si Marie s'est offerte comme « *objet sacrificiel - consentant -, sur l'autel du groupe* », c'est que l'enjeu était vital pour elle, et qu'elle en attendait en premier lieu le bénéfice d'être réintégrée dans l'équipe des enseignants.

Un groupe « suffisamment bon » et contenant utilisé comme lieu de dépôt et comme espace transitionnel pour élaborer et créer - Le plaisir de penser et de travailler ensemble

Sans doute, pendant la journée et demie qu'elle avait passé au sein de cette formation, Marie avait-elle pressenti qu'il lui était possible de déposer dans le groupe des questions fondamentales pour elle, et avait-elle pu se sentir suffisamment en *confiance* et en *sécurité* pour s'y risquer. Elle a utilisé le dispositif d'Analyse de la Pratique comme un « *espace intermédiaire, transitionnel* »², s'assurant de *l'étayage* primordial de ses pairs avant de s'engager à nouveau dans la relation pédagogique avec des élèves. Marie répondait en tous points aux critères d'une victime sacrificielle³ : elle ressemblait aux autres, elle était enseignante, comme eux ; elle était toutefois suffisamment différente et la confusion n'était pas possible avec un autre participant du groupe, d'une part parce que son crâne nu la distinguait des autres d'une manière visible et évidente, d'autre part parce qu'elle avait vécu l'expérience exceptionnelle d'avoir « flirté » avec la mort ; elle avait été mise, par la maladie, à l'écart de l'institution scolaire mais aussi de toute fonction sociale ; enfin, du fait de cette même maladie, personne ne pouvait s'autoriser à user de violence avec elle sans s'attirer l'opprobre des autres.

On peut affirmer que *le groupe* y a trouvé lui aussi des bénéfices. Tout d'abord dans celui d'éprouver sa *fonction contenante*⁴, sa capacité d'*accueil*, de *dépôt* et d'*accompagnement* de

est éprouvé par le sujet dans le registre du primaire, c'est-à-dire le plaisir ou le déplaisir ; le mot "*émotion*" avec les effets des affects et des sentiments (pouvant être conscients et mis en mots) dans le corps.

¹ KAËS R. (1999) : « le concept de *fonction phorique* spécifie les emplacements et les fonctions - nécessaires au processus d'appareillage psychique intersubjectif -, que les sujets viennent occuper dans le lien intersubjectif ». (p. 104)

² Pour D.W. WINNICOTT, qui a formulé ce concept, c'est l'aire de l'élaboration des éprouvés, des angoisses et l'espace de la création, le « trouvé-crée » étant situé à mi-chemin entre intérieur et extérieur du psychisme. **L'expérience transitionnelle nécessite « la qualité de l'environnement qui permet l'avènement et le maintien de l'expérience sensorielle. La potentialisation mobilise de fait l'ensemble des relations, contenant, contenu, «fonction alpha», co-présents à la genèse des éléments alpha"** (GUERIN Ch., 1984, p. 83)

³ Je me réfère à René GIRARD (1972, p. 19 à 26)

⁴ Selon W. R. BION (1962), la mère prête son appareil psychique, son « *appareil à penser les pensées* », à son enfant (« *fonction alpha* » de la mère), pour contenir (*fonction contenante*) et pour élaborer, « *digérer* », à sa place

collègues en difficulté, ensuite pour se confirmer dans sa **fonction conteneur**, dans ses capacités de *penser ensemble*, dans un **registre symbolique** qui intègre le *principe de réalité*, qui supporte *l'altérité et la différence* et qui permet *prise de distance, élaboration et perlaboration*¹ de ces mêmes difficultés.

Par l'ensemble de sa démarche, Marie a montré sa « **capacité à paraître seule en face du groupe** »², à s'extraire du conformisme social, à acquérir le droit à son individualité et à la mettre en acte au sein du collectif. *Semblable* aux autres, exprimant son acceptation de se soumettre aux règles du dispositif d'Analyse de pratique et à l'assentiment du groupe quant à sa prise de parole -, elle s'est affirmée comme *unique*, et s'est fait reconnaître et accepter comme telle, dans son désir et sa parole. Comme l'avance René Roussillon, « l'accession à cette position passe par *l'acceptation de l'état de détresse solitaire*, (...) elle suppose la confrontation symbolique subjective à l'état de désaide, et la traversée de celle-ci par la possibilité retrouvée, malgré la solitude et la détresse, de penser et de représenter, de se penser et de se représenter, de se réfléchir soi-même, seul, à travers la représentation de l'origine »³. Quant au *groupe*, il a eu la capacité d'accepter et d'accompagner cette parole, montrant qu'il s'était construit au préalable une suffisante *identification intra- et intersubjective* « pour que celui qui s'expose puisse réaliser, par délégation identificatoire, la geste héroïque dont chacun rêvait pour son compte propre »⁴. La suite du travail – puisqu'il restait encore une journée de formation - a pu montrer, d'une part, un bénéfice au niveau intrapsychique, chacun *s'autorisant* davantage dans sa parole et dans l'expression de son désir propre, et d'autre part, un bénéfice au niveau inter-psychique, se manifestant par le **plaisir de penser** et la **capacité à travailler ensemble**, en particulier dans une mise en projet de dispositifs pour « aider les élèves en difficulté » - thème de la formation -.

Cette situation imprévue, difficile et « limite », « hors protocole », même si elle a été ponctuelle et unique en son genre, m'a questionnée quant au champ et aux limites du dispositif d'Analyse de pratique, quant à mon positionnement d'intervenante et à mes propres limites. J'ai cherché à me construire des repères.

(**fonction conteneur**), des éléments « *indigérables* », « *non symbolisables* » par le psychisme du bébé (ou « *éléments béta* »). L'objet exerçant la « **fonction alpha** » s'offre au sujet comme support actif pour que puisse s'effectuer la transformation, l'élaboration des « *éléments béta* » en « *éléments alpha* » représentables pour le sujet. L'enfant intériorisera peu à peu, sous la forme d'un « **accompagnement interne** », la « *fonction alpha* » de la mère. D.W. WINNICOTT définit la *fonction contenante* en référence à la mère « suffisamment bonne » qui répond aux besoins fondamentaux de son enfant. Nous différencierons la fonction « *contenante* », qui évoque un réceptacle passif capable d'accueillir les dépôts, les angoisses, les attaques et les agressions sans déborder, se déformer ni s'effondrer, de celle de fonction « *conteneur* » qui correspond au versant actif de cet accueil, telle que le définit par exemple René Kaës : « *La fonction conteneur* correspond au rétablissement du processus psychique grâce au travail de transformation de contenus destructeurs par un contenant humain actif et apte à rendre possible cette métabolisation » (KAËS R., et col. 1979, p. 63). Ce concept a l'avantage de considérer simultanément l'existence d'une capacité d'accueil (de l'angoisse) et celle d'une capacité transformatrice (de l'angoisse en sens).(KAËS, R. et al., 1984). « La propriété fondamentale du conteneur est de rendre possibles, tolérables et fructueuses les projections imaginaires. » (KAËS R., et col., 1979, pp. 69-70).

¹ Pour S. FREUD, la perlaboration est une opération résultant de la mise en œuvre de plusieurs processus. Elle s'oppose au travail de la résistance, et « relance les processus de remaniement du Moi ». Elle a besoin de temps, de durée pour se réaliser. (MIJOLLA, A. De, 2002). René KAËS la définit comme un « travail de modélisation et de reprise transformatrice, créatrice, d'un niveau dans un autre... (une) reprise mutative d'un système dans un autre ». (KAËS R., 1982)

² ROUSSILLON R. (1999). Ici et dans la suite du texte, je me suis autorisée à écrire en italique, afin d'en souligner l'importance, certains termes que les auteurs des citations n'avaient pas toujours soulignés eux-mêmes.

³ id.

⁴ ibid.

INTRODUCTION

Face au questionnement issu de l'expérience clinique, la première démarche conduisait à vérifier la ou les définitions de l'objet de l'Analyse de pratique professionnelle, sa visée mais également son champ d'action.

Dominique Fablet avance que l'Analyse de Pratique « est formative » et qu'elle a comme objectif une *transformation subjective des professionnels* et des *relations* de ceux-ci avec leur *objet de travail*¹. Si un effet secondaire peut correspondre à une transformation des situations, « ce travail vise essentiellement l'évolution de *l'identité professionnelle* des praticiens dans ses différentes composantes... En formation continue, poursuit-il, c'est de 'dé –' ou de 'trans-' formation de la 'personnalité professionnelle' qu'il paraît préférable de parler »². André Missenard parle de « la personnalité professionnelle »³, ce que, de son côté, Pierre Dosda, à la suite de R. Gilly nomme « la part professionnelle de la personnalité »⁴. Pour Jean Chami, il s'agirait de différencier *le sujet personnel et son inscription dans une identification professionnelle*, afin de se centrer exclusivement sur l'analyse du *contre-transfert* du professionnel. Il reconnaît toutefois « *la minceur de la frontière* »⁵ les séparant. Contestant cette possible séparation ou sa pertinence, Catherine Henri-Menassé avance qu'il revient à l'intervenant de placer « suffisamment de filets », en veillant en particulier à la clarté et la fiabilité du dispositif dans sa visée, sa méthodologie et son cadre. Lorsque, ajoute-t-elle, « le personnel, les différentes couches superposées émergent, qu'il s'agisse du professionnel, du parent... lorsque quelque chose est donné comme une singularité... il s'agit de faire en sorte que ce ne soit pas dangereux, pour qu'on puisse se reprendre et mettre du jeu... et proposer de le désencrypter collectivement, de le *réinscrire dans le groupe* »⁶.

Or, j'ai rencontré et accompagné, dans le cadre du dispositif d'Analyse de la Pratique Professionnelle, un certain nombre de groupes de praticiens de l'éducation et/ou de l'aide, (Enseignants du secondaire, enseignants en MECS, rééducateurs de l'Education nationale, éducateurs spécialisés en IME-ITEP ou en Foyer pour adultes handicapés). Je me suis interrogée d'une part sur ce qui était *attendu* par ces professionnels du dispositif d'Analyse de Pratique et, d'autre part sur ce qui était *apporté* par ces groupes dans l'espace ainsi ouvert à leur parole. Bien que les rencontres avec ces groupes aient été traversées par des questions spécifiques liées aux fonctions différentes assumées par ces professionnels, j'ai été conduite à constater que, d'une manière récurrente, de *grandes souffrances* s'exprimaient. Force m'a été de constater que ces professionnels sont venus fréquemment déposer au sein du groupe d'Analyse de Pratiques des *éprouvés* et des *affects très archaïques*, des *émotions* envahissantes, des *souffrances narcissiques et identitaires* importantes, des vécus d'*impuissance* et de *désespoir*, en lien avec leur pratique professionnelle. On peut avancer alors que, compte-tenu de la « *minceur de la frontière* » qui sépare le Moi professionnel du Moi personnel, toute *attaque du « Moi professionnel »* peut venir faire intrusion et envahir le « *Moi personnel* » à tel point que la perte des repères, la confusion, le chaos, les angoisses impensables constituent des *empêchements à penser, à se penser et à agir à la fois comme sujet et comme sujet professionnel*, le sentiment d'identité personnelle se trouvant altéré à la mesure de l'altération de l'identité professionnelle.

¹ FABLET D. (2005, p. 107)

² id.

³ MISSENARD A. (1976, pp. 116-117)

⁴ DOSDA P. (2000, p. 298)

⁵ CHAMI J. (2006, p. 75)

⁶ HENRI-MENASSE C. (2007)

Je me suis trouvée souvent en difficulté, parfois dans ce qui me semblait une impasse pour les participants et pour moi-même, voire pour l'institution ou du moins pour leur contexte institutionnel, ne sachant pas ou plus comment les aider à dépasser une situation de souffrance extrême. Ce partage d'une humanité en souffrance au sein de ces groupes m'a conduite à chercher d'autres repères et, d'une manière spécifique, du côté du groupe lui-même, en écho au questionnement de Jean-Pierre VIDAL : « Qu'est-ce que le groupe apporte de plus ? d'autre ? de différent ? de particulier ? d'original ? »¹.

L'hypothèse avancée est que le dispositif groupal d'Analyse de Pratique :

- rend possible la création d'une nouvelle *enveloppe contenant et protectrice* pour ces professionnels ;
- soutient le paradoxe de leur permettre de « *paraître seuls en face du groupe* », de *penser seuls dans et avec le groupe*, dans la reconnaissance de leur altérité et de leur différence²;

ces deux dimensions correspondant aux conditions nécessaires pour *penser et agir* (à nouveau) *en tant que professionnels*.

L'expérience clinique montre qu'il existe des obstacles au fonctionnement de ce dispositif, au niveau intra-, inter-, et transpsychique.

Quelle sera notre méthodologie ?

Notre démarche est clinique. C'est à partir de la restitution des rencontres avec un certain nombre de groupes d'enseignants du secondaire que :

- nous interrogerons ce qui a pu être déposé dans le groupe d'Analyse de pratique, de l'archaïque, de vécus de dé-liaison, de sentiments dépressifs,
- nous analyserons la manière dont cela a pu être accueilli, accompagné, mis au travail, puis éventuellement déconstruit re-lié, élaboré, voire perlaboré.

Nous tenterons de repérer ce qui a pu faire *ouverture* et faciliter les éventuels processus de dépassement, de re-liaison et d'élaboration, mais également d'interroger ce qui a pu faire *obstacle, limite*.

Nous soutiendrons le paradoxe que, dans la confrontation même à l'impasse, une mise au travail peut se nouer au cœur même d'une *impuissance partagée*.

L'analyse de ces situations nécessite d'interroger la logique des trois espaces psychiques qui interfèrent dans un groupe³ : l'espace de chacun des participants en tant que sujet singulier, l'espace des liens entre les membres du groupe, l'espace psychique du groupe en tant que tel, mais également le niveau trans-subjectif du contexte institutionnel au sein duquel est instauré le dispositif. Nous organiserons nos analyses dans la mise en regard du vécu des participants et de ce qu'ils ont apporté sur la scène du groupe, avec ce que nous avons pu repérer des fonctions de ce groupe.

¹ VIDAL J.P. (2002-1, p. 120)

² D. W. WINNICOTT (1958, p. 330) décrit l'élaboration de la "capacité d'être seul" (en présence d'un autre qui ne demande rien). L'enfant y parvient lorsqu'il a pu intérioriser un environnement sécurisant, stable et fiable, sur lequel il peut compter. Une régulation suffisante des tensions pulsionnelles et une tolérance à l'ambivalence sont nécessaires.

³ KAËS R. (2005, p. 10)

Nous avons rapidement esquissé dans la préface ce qui a pu se nouer dans un premier groupe d'enseignants et ce qui m'a conduite à interroger le dispositif lui-même face aux souffrances identitaires et professionnelles. L'analyse des processus mis en jeu par un deuxième groupe d'enseignants nous permettra d'aborder dans un premier grand point du développement ce qu'il en est de la peur du groupe et de la possibilité pour ce groupe de devenir pour les participants, tant une enveloppe contenant et protectrice, qu'un espace pour penser ensemble.

Nous aborderons ce qu'il en est de la possibilité d'accueil de la plainte, alors que le dispositif d'Analyse de la Pratique était proposé à un troisième groupe d'enseignants dont nous suivrons les élaborations au cours de quatre rencontres.

Nous analyserons comment ces enseignants ont tenté, en étayage sur le dispositif d'Analyse de la Pratique, de faire face au traumatisme et de dépasser des angoisses envahissantes.

Nous suivrons ce groupe alors qu'il est confronté à la répétition du traumatisme, interrogeant la possible contenance du groupe.

Nous aborderons enfin la question du contexte institutionnel et de ses défaillances, ce qui pourrait être considéré comme des limites au dispositif d'Analyse de la Pratique, et comment l'intervenant peut être conduit, comme je l'ai été, à envisager la nécessité d'un travail au niveau de « l'arrière-fond » institutionnel.

Le groupe est toujours un objet d'investissements pulsionnels et de représentations inconscientes et un nouveau dispositif correspond toujours à une perte des repères habituels. Un nouveau groupe n'a pas encore d'histoire à laquelle il serait possible de se raccrocher. Il va falloir composer pour se retrouver soi-même dans et avec le groupe face à une situation nouvelle, et se faire une place. Il n'est pas facile de prendre le risque de sa parole, de mettre en visibilité et d'interroger sa pratique dans un groupe, de s'exposer dans ses doutes, ses fragilités et ses erreurs éventuelles au regard d'autres professionnels et ce d'autant plus que l'analyse de pratique se déroule dans l'institution, avec des collègues que l'on côtoie au quotidien. Tout questionnement peut être redouté ou vécu comme un jugement, une attaque narcissique, comme une mise en danger de la sécurité de base. Il est légitime et inévitable que des résistances et des mécanismes de défense apparaissent. Parmi les groupes rencontrés, c'est chez les enseignants du secondaire que les angoisses vis-à-vis du dispositif d'Analyse de la pratique, que les résistances et les mécanismes de défense se sont exprimés avec le plus de force, même s'ils sont présents et émergent parfois chez les autres professionnels. Lors des premières rencontres, le dispositif d'Analyse de la Pratique va être confronté à cette « *pré-psyché de groupe* » qui met en tension, conjugue et articule la représentation du groupe comme danger potentiel, imaginaire, avec les peurs et les angoisses éventuelles de chaque participant.

I. D'UN GROUPE QUI FAIT PEUR A UN GROUPE VÉCU COMME ENVELOPPE CONTENANTE ET PROTECTRICE, COMME UN ESPACE POUR PENSER ENSEMBLE

1. Accueillir le vécu d'impuissance et le « sadisme ordinaire »

Fin janvier, lors de la première séance avec ce groupe de neuf enseignants de collège, Patrice, enseignant de SVT¹, propose rapidement une situation conflictuelle qu'il rencontre avec un élève de 4^{ème} âgé de quinze ans, Dietrich : « Au début de l'année, il a refusé de faire un devoir. Je l'ai menacé puis lui ai annoncé qu'il viendrait le faire en retenue. Il m'a répondu : 'C'est pas grave'. Il remplit à moitié les documents que je lui donne et empêche les autres de travailler. Il est très immature et n'est pas sérieux. Nous n'avons aucune prise sur lui. Ce matin, il a refusé de travailler. Il ne fait RIEN... Est-ce qu'on a le droit de dépenser toute son énergie pour deux ou trois élèves ? »

Qu'apporte Patrice sur la scène du groupe et comment s'articulent les rapports entre son espace interne et l'espace commun et partagé par les participants de ce groupe ? Par un premier mouvement défensif, *l'élève est accusé et responsable de tout*. Son immaturité et son manque de sérieux sont présentés comme un constat non discutable. Aussitôt après, Patrice se protège derrière un consensus supposé lié à *l'appartenance* au même corps de métier que les autres participants. Il fait appel au registre de *la plainte* et de *la revendication* habituelles des enseignants, considérant a priori qu'ils seront solidaires de sa propre position. On peut avancer qu'une *recherche de solidarité et de soutien* de la part du groupe le conduit à sous-entendre qu'il n'est pas le seul concerné par la situation qu'il rapporte, et il utilise à cet effet le refuge du « nous » ou du « on ». Confronté à son impuissance d'adulte et d'enseignant face à cet élève, Patrice sollicite le groupe pour l'aider à *maîtriser* la situation, à « avoir une prise » sur l'élève et pour *réparer une blessure narcissique*, en s'assurant d'un vécu partagé.

Patrice fait alors le récit d'une scène répétitive dans laquelle il se décrit comme une *victime* du comportement récalcitrant de Dietrich, lequel déclare que l'enseignement dispensé « est nul ». L'élève lui tient tête, ne cède pas à ses injonctions et, de plus, le nargue, bafoue son autorité en répétant que les sanctions sont sans importance pour lui. Patrice rapporte : « Avant Noël, je l'ai

¹ Sciences de la Vie et de la Terre

isolé et mis devant mon bureau. Mais cela n'a aucune réelle efficacité car il amuse toute la classe. Il n'a pas accepté ce changement. A chaque début de cours, il faut cinq minutes de palabres pour le faire revenir devant car il reprend toujours son ancienne place ». En miroir avec le « c'est pas grave » formulé par l'élève, Patrice affirme : « A présent, tant qu'il me fiche la paix, je m'en fous ». Cette tentative défensive est apparemment inefficace, car il se dit empêché de travailler.

Une *relation conflictuelle*, « *duel-le* » et *imaginaire*, se déroule ainsi sur la scène de la classe, devant des élèves-spectateurs parfois amusés, parfois agacés, quelquefois pris à partie eux-mêmes, comparses malgré eux ou complices de l'action qui se déroule devant leurs yeux, scénario qui entraîne enseignant et élève dans une communication qui prend la forme d'une *escalade symétrique*¹. A la menace proférée par l'enseignant a succédé l'isolement de l'élève et l'imposition de sa proximité avec le professeur, sous la maîtrise du regard. Le matin même, le conflit a abouti à une heure de retenue, à un devoir supplémentaire et enfin à un « rapport d'incident » qui n'ont rencontré qu'une indifférence affichée de la part de l'élève. L'issue de ce conflit pourrait être la *mise à mort imaginaire* de l'un ou l'autre partenaire sous la forme de la somatisation, de la dépression pour l'un ou l'autre, du congé maladie pour l'un, de l'absentéisme pour l'autre, ou encore de l'exclusion du collège pour l'élève.

Dans ce duel, Patrice s'est donné comme objectif de soumettre cet autre, l'obligation « morale » de le faire céder, de remporter la victoire, quitte à *nier* le désir de celui-ci ou la possibilité même qu'il puisse en exprimer un. Ce qui compte, pour ne pas « perdre la face », c'est d'avoir raison de lui : « Avec l'élève, c'est moi l'adulte », affirme Patrice, assertion d'autant plus forte que cette autorité est bafouée d'une manière systématique. A la suite de Nicole Jeammet, nous pouvons qualifier cette relation de « *sadisme ordinaire* », « défense narcissique contre l'angoisse liée à l'impuissance, à la possibilité et à la dépendance vécues comme menaçant l'intégrité du Moi et le sentiment de sa propre valeur »², *combat du Moi pour sa conservation et son affirmation*. Alors qu'il affirme une impossibilité de dialoguer avec cet élève, Patrice se ressent *nié dans sa personne et dans sa professionnalité*. Les enjeux et les positions ne sont-elles pas d'ailleurs, toutes proportions gardées, symétriques pour Dietrich, de son autre place, celle d'élève ? Si le besoin d'une image narcissique idéale de soi peut pousser à « sadiser » l'autre, on peut penser que pour Patrice, cette recherche d'emprise sur cet élève correspond à un besoin profond : celui de retrouver un sentiment d'exister, alors qu'il se ressent disqualifié dans ses fonctions professionnelles.

2. Contenir un éprouvé de disqualification et une blessure narcissique

La stratégie adoptée par Patrice, en tant qu'elle recherche un écho, un miroir dans le groupe, n'a toutefois pas les résonances prévues, et des points de vue différents, sinon contradictoires, sont exprimés. Comme le prévoyait le dispositif, par le jeu des questions et des échanges, certains participants avancent d'*autres réponses* possibles, protectrices et constructives pour les deux partenaires de la relation pédagogique. Ils formulent que cet élève, lequel a vécu l'abandon maternel, est perdu dans certaines matières, qu'il a « décroché » depuis trop longtemps, mais qu'il est capable de faire certaines choses, à condition que l'on s'occupe de lui, que l'on valorise ses réussites, et qu'il se sente en confiance. Le « c'est pas grave », répété par Dietrich est-il une véritable provocation, un refus de l'autorité de Patrice, comme celui-ci semble le penser, ou bien une réaction défensive pour ne pas perdre la face, réaction somme toute classique chez un adolescent ? Patrice précise que c'est la première fois que cet élève refuse de faire un devoir et que c'est lié, selon lui, au changement de place. Le groupe centre alors son attention sur *la*

¹ Selon le concept développé par WATZLAWICK, P., HELMICK BLAVIN, J., JACKSON, D. D. (1967, pp. 105-116)

² JEAMMET N. (2002, p. 1117)

dynamique transférentielle à l'œuvre et sur le conflit qui semble s'être noué entre cet enseignant et cet élève, au sujet de cette question de place. Patrice se met alors à s'agiter sur sa chaise, son visage se colore. Il replie une jambe sous ses fesses. L'échange se poursuit toutefois entre plusieurs participants sur la manière, parfois différente, dont ils s'y prennent pour « laisser une deuxième chance à l'élève ». Iris conclut : « Il faut trouver une solution quand on est en conflit ». Patrice explose alors, accompagnant ses paroles de grands gestes avec les bras, l'altération de sa voix mettant en évidence la violence de ses affects : « On arrête de parlementer, ça m'énerve. Cette situation, ça ne m'empêche pas de dormir. J'ai parlé parce qu'il y avait le silence. Ça ne valait pas la peine d'en parler pendant une heure. Ça ne m'apporte rien ces échanges ».

Patrice se trouve ainsi mis lui-même sur la sellette, impliqué subjectivement, d'une manière qu'il n'avait peut-être pas prévue. Il semble vivre l'émergence d'*autres points de vue*, d'autres manières de gérer la relation pédagogique, les *tentatives d'ouverture*, comme une *disqualification* de la manière dont il s'y est pris lui-même. Comme un élève pris en faute ou interrogé au tableau qui « ne sait plus où se mettre », contraint par le groupe à aller plus loin, il tente de fuir, de se défendre, et son corps qui s'agite exprime à la fois sa *blessure narcissique* et le fait qu'il *ne maîtrise plus* une situation vécue cette fois au sein du groupe d'Analyse de la Pratique. Face à la violence des réactions de Patrice, je m'interroge sur les erreurs éventuelles que j'ai pu commettre : avons-nous effectivement passé trop de temps sur cette situation ? Quel était l'intérêt du groupe et celui de cet enseignant ?

3. Etayer la « mise à nu » du professionnel, contenir les angoisses archaïques et le déploiement de mécanismes de défense...

Quelles hypothèses peut-on avancer concernant les processus en jeu tant pour Patrice que pour le groupe, et les mécanismes de défense mis en oeuvre par cet enseignant ?

3.1. Un « Moi-peau professionnel » fragile et la peur d'être jugé

Il est sans doute possible de faire l'hypothèse que, pour Patrice, des angoisses ont émergé d'un « Moi-peau professionnel » déjà bien troué¹, mal protégé par des défenses bien fragiles. Confronté à une quantité de stimuli qu'il n'a pas pu réguler, il a vécu dans le groupe d'Analyse de la Pratique lui-même, un redoublement de la situation vécue en classe avec les élèves, à laquelle s'est adjointe *la peur d'être jugé* et de *perdre le soutien* nécessaire de la part du groupe des pairs. Ce groupe lui a semble-t-il fait vivre un moment d'*impuissance absolue*, « d'angoisse psychotique » comme celle décrite par Mélanie Klein, ou « d'angoisse impensable » dont parle D.W. Winnicott, *angoisses archaïques* d'anéantissement, de dilution ou de liquéfaction dans le groupe, angoisse d'effondrement, de désintégration du Moi, angoisses paranoïdes d'envahissement de son Moi par le groupe.

3.2. Epruvé de dépossession, angoisse de « laisser-tomber » et haine du groupe

Le groupe est dans un premier temps interloqué et quelque peu sidéré par l'intervention explosive de Patrice. Iris puis Sandra interviennent dans une tentative de dédramatisation. En reprenant les consignes énoncées pour le dispositif, elles assurent qu'il n'y a eu aucun jugement de leur part ou de la part du groupe et elles affirment, avec leurs mots, les capacités contenantes du groupe. J'interviens pour le confirmer et pour remercier Patrice, même s'il pense n'avoir pas avancé, d'avoir mis le groupe au travail et d'avoir permis que des échanges intéressants aient lieu. J'ajoute que, si Patrice ne se sent pas vraiment en difficulté, nous avons pu entendre que cet élève, lui, est en difficulté dans plusieurs matières et que cela nous a permis d'en parler.

¹ En référence au « Moi-peau » théorisé par Didier ANZIEU (1985)

Comme le prévoyait le dispositif, le groupe s'est emparé de la parole de l'exposant, il s'est approprié l'expérience singulière de celui-ci. Patrice s'en est-il senti en quelque sorte dépossédé ? René Kaës propose une lecture de ce que vit alors la personne concernée : « le groupe est (alors) haï car il est *l'espace de la dépossession* la plus intime, la plus radicale, la plus publique, impudique : de cela précisément qui s'était déposé, confié ou projeté de soi chez les autres, dans cette dépossession heureuse et réconfortante, presque consentie qui est celle de l'identification première, la base du lien psychique primaire. Ce qui de soi s'est déposé et projeté, non chez *un* autre mais dans des multiples Autres, cela va désormais, en groupe, suivre un destin qui non seulement m'échappe, mais qui va être pour ces autres là, parties de moi-même qui s'arrachent, objet de leur arbitraire, jouissance ou destruction : un destin qui justement va les faire être-ensemble *groupe* et qui, du même mouvement, m'indique avec ma solitude et mon impuissance, mon essentielle dépendance, un *laisser-tomber vital*. Trahi, déçu, détruit. Mise en scène primitive du lien et du nœud ; redoutable dénouement, dénuement – aube d'un Je »¹.

Alors que Marie, dans le premier groupe évoqué, avait accepté d'en passer par « un état de détresse solitaire », alors qu'elle s'était volontairement « mise à nu » face au groupe afin d'être reconnue et réintégrée par ses collègues en tenant compte de sa fragilité, on peut penser que pour Patrice, cette « mise à nu » est allée plus loin qu'il l'avait supposé au départ, dévoilant une faiblesse qu'il souhaitait cacher, faiblesse accompagnée de l'éprouvé d'une *honte* qui ne peut se formuler. Selon une lecture kleinienne, le groupe est alors passé d'un imago de « bonne mère », qui pouvait accueillir et contenir les dépôts, à celui de « mauvaise mère » qui s'en repaît, devenant pour Patrice « un contenant de haine »². Quant à l'intervenante, elle a pu représenter alors pour lui un *Surmoi archaïque cruel*³ relevant d'un niveau pré-oedipien. Tels des vautours, « la horde des frères »⁴ constituant le groupe ne s'est-elle pas repue de ses difficultés – donc de lui-même -, n'a-t-elle pas analysé, disséqué la situation, ne s'est-elle pas partagé les morceaux pour les analyser ? Pour ma part, acceptant sans discussion la dénégation de ses propres difficultés tout en valorisant sa prise de risque, une partie de mon *intervention à visée protectrice*, dans le sens d'une décentration vers les difficultés de l'élève mais aussi vers le travail du groupe, peut avoir été entendue par Patrice comme une reconnaissance de ce nourrissage à ses dépendants. Cette ambiguïté même a sans doute participé à ma crainte de son non-retour à la séance suivante, me conduisant à interroger, non seulement la contenance du cadre et du groupe mais également le degré possible d'une *intériorisation* nécessaire et suffisante du dispositif et de son cadre par Patrice, pour qu'il se sente en sécurité, alors que ce même groupe en était à sa première rencontre. Les nombreux mécanismes de défense mis en œuvre, montrent à quel point il a été envahi par des affects inélaborables pour lui, à ce moment-là.

3.3. *Mouvements régressifs, dénégation, déplacement, excitation maniaque*

Dans un *mouvement régressif*, dans un *acting-in* corporel, Patrice adopte une posture qui évoque celle d'un enfant : assis de guingois, une jambe repliée sous les fesses. Son agitation corporelle, ses grands gestes, la montée du sang au visage, la tonalité de sa voix montrent la profondeur de son mal-être voire de sa détresse, qu'il ponctue d'un « ça m'énerve ». Patrice fait alors appel conjointement à plusieurs mécanismes de défense.

En premier lieu, il se réfugie derrière une *dénégation*. Il affirme en effet qu'il n'était pas en difficulté : « Cette situation, ça ne m'empêche pas de dormir. Ça ne valait pas la peine d'en parler pendant une heure ». Il annule l'intérêt des analyses et les effets qui pourraient en

¹ KAËS R. (1982)

² id.

³ BEJARANO A. (1972, p. 135)

⁴ Pour M. BALINT (1957, pp. 326-327) la configuration du séminaire d'Analyse de pratique évoque une « horde des frères ».

découler : « Ça ne m'apporte rien ces échanges ». C'est le groupe d'Analyse de pratique qui est devenu potentiellement *dangereux, persécuteur*. Un glissement, un *déplacement* se produit - du conflit mais surtout des peurs -, *de l'élève au groupe*. Parallèlement, c'est le groupe (et l'intervenante) qui sont « *nuls* ».

En deuxième lieu, Patrice se désigne lui aussi, mais dans de toutes autres conditions que Marie, comme *victime sacrificielle* sur l'autel du groupe : « J'ai parlé parce qu'il y avait le silence... ». Cette évocation d'un silence possible ou craint renvoie aux nombreux signifiants qu'il utilise autour de la parole, celle-ci étant envisagée dans un registre positif ou négatif. Outre les mots « parole », « dialogue », « échange », il est question de « palabres » avec l'élève. Le groupe, quant à lui, « parle trop », à son avis. Il est intéressant de noter que, si des temps de silence importants peuvent en effet se produire parfois dans un groupe avant une prise de parole et s'avérer pesants voire angoissants pour certains participants, ce ne fut pas le cas dans cette situation précise, et que Patrice est intervenu rapidement. Est-ce vraiment la *peur du silence*, comme il l'affirme, qui l'a poussé à parler, dans ce qui pourrait correspondre à un mouvement défensif d'*excitation maniaque* ? A-t-il voulu se « jeter à l'eau » avec tout ce que cette expression peut avoir de connotations suicidaires, parce qu'il avait vraiment *besoin de parler* de « sa » situation, quitte à regretter son acte ensuite ? Le groupe, cependant, semble avoir su accueillir et accompagner le mal-être de Patrice.

4. Assumer une « fonction alpha » et une contrainte à penser

Le groupe a toutefois exercé pleinement sa « *fonction alpha* » pour Patrice. Il a accueilli sa parole et l'expression de ses angoisses. Il est parvenu à « digérer », métaboliser les « éléments bêta » apportés sur la scène du groupe et à les lui renvoyer détoxiqués. Au-delà de sa *fonction contenante* et de sa *fonction conteneur*, il a exercé en quelque sorte un « *forçage du sens* »¹ en son sein et, pour Patrice, une *contrainte à penser*², afin de l'inciter à dépasser sa plainte. En assumant une *fonction conteneur*, en recherchant des articulations au cœur même du récit de Patrice, le groupe pouvait aider celui-ci à les articuler lui-même dans sa pensée, la parole acquérant ainsi une fonction symbolique de *coupure de la jouissance*³. De cette contrainte, Patrice a tenté de se défendre, l'éprouvant comme insupportable, du moins sur le moment, alors qu'il était dans et face au groupe. Les liens dans le groupe, un moment mis à mal, semblent toutefois restaurés en fin de rencontre.

Je me suis demandée, dans l'après-coup de la rencontre, si cette expérience avait été traumatique pour Patrice, ou bien si, au contraire, elle pourrait jouer l'effet d'un révélateur, lui ouvrant un espace dans lequel son « Je » pourrait advenir⁴? La suite, rapportée « comme un petit miracle », pourrait en attester.

5. Intériorisation par le professionnel de la « fonction alpha » du groupe

En effet, en début de séance suivante, Patrice rapporte : « J'ai laissé Dietrich changer de place. J'ai fait un « deal ». Je lui ai dit : tu retourneras à ta place au moindre problème. Il s'est passé depuis deux ou trois cours, et ça s'est bien passé. Et en plus, il a travaillé. Il n'y a pas eu de problèmes particuliers ».

¹ Selon l'expression de Georges GAILLARD (2004, p. 158)

² Un peu à la manière des castrations symboliques décrites par Françoise DOLTO, lorsque la mère estime que son enfant « est capable de... » et lui fait don d'exigences adaptées à ses capacités.

³ DUVAL-HERAUDET, J. (1998, p. 597)

⁴ AULAGNIER P. (1975)

Ainsi, malgré son mal-être évident au cours de la séance précédente, les échanges, dans leur teneur, avaient continué à cheminer pour Patrice, et il atteste de sa surprise face aux effets pour l'élève de *son propre changement de positionnement dans la relation pédagogique et éducative*.

Grâce à la confrontation de points de vue différents au sein du groupe et au partage des expériences professionnelles de certains de ses collègues, un *effet d'ouverture* avait pu se produire. Grâce à *l'intériorisation de la « fonction alpha » du groupe* et la constitution d'un *accompagnement interne* par celui-ci, Patrice a pu expérimenter ensuite, qu'à condition de garder sa place d'adulte et de professionnel, qu'à condition de poser des règles du jeu précises et explicites, il n'était pas trop dangereux de concéder quelque espace de liberté à l'élève.

6. D'un groupe « présumé dangereux » au plaisir de penser dans et avec le groupe

Si la situation de groupe a pu inciter Marie à exposer d'avantage sa fragilité, elle a conduit Patrice à être envahi par des tensions, un malaise, qui l'ont renvoyé à des problématiques très archaïques. A une première exposition de lui-même a succédé une rétractation. Sans doute conforté par ce succès professionnel, ayant pu éprouver qu'il n'avait pas couru de réels dangers dans le groupe, Patrice a soumis une autre situation aux analyses du groupe lors de la rencontre suivante.

Compte tenu des risques liés à la situation de groupe et à la prise de parole subjective en son sein, on conçoit à quel point la *structure symbolique instaurée* dès l'inauguration du dispositif est importante. L'institutionnalisation de ce dispositif, une définition claire de la tâche qui réunit le groupe, la qualité du cadre posé et sa fiabilité, mais aussi le cadre interne de l'intervenant, en étayage sur le précédent, peuvent faire que ce groupe « présumé dangereux » au départ devienne *contenant, protecteur, espace de pensée et de créativité* dans les dimensions intra et interpsychique.

Patrice s'est plaint du comportement d'un élève. Quels que soient les groupes et les professionnels, dès l'instauration du dispositif, ce sont la plupart du temps des plaintes qui s'expriment. Plainte contre les élèves ou les usagers, plainte contre l'institution et sa hiérarchie. Les enseignants vivent tout particulièrement et au quotidien la remise en question de leurs valeurs, de leurs missions et de leur tâche primaire qui est celle de transmettre la culture aux générations suivantes¹. Le doute les assaille face à une perte de sens généralisée. Pris dans le paradoxe d'attentes de plus en plus fortes de la part de la hiérarchie, des parents, de certains élèves et l'hétérogénéité croissante des classes, les blessures narcissiques et identitaires qui atteignent leur « Moi personnel ». Aux éprouvés d'impuissance, à l'exaspération, à des mouvements dépressifs, peut se conjuguer la peur. La plainte peut alors envahir et mobiliser le groupe d'Analyse de la Pratique, d'une manière aiguë et répétitive.

II. LE GROUPE COMME LIEU DE DEPOT ET D'ACCUEIL DE LA PLAINTÉ

C'est bien à une plainte répétitive qu'a été confronté le dispositif d'Analyse de Pratique avec cette autre équipe de treize enseignants de collège, alors que ceux-ci étaient envahis par des éprouvés de peur et par leurs effets, en lien avec une série de traumatismes.

1. Vécus traumatiques et vacillements de l'identité professionnelle

Au cours du premier trimestre, un élève de troisième avait brisé une bouteille de pastis aux trois quart vide sur la tête du professeur de mathématiques, alors que celui-ci « écrivait un mot sur son

¹ Georges ROQUEFORT (2001), Dominique GINET (2006) ou encore Emmanuel DIET, à plusieurs reprises, l'analysent d'une manière forte.

carnet de correspondance ». Suite à l'aide d'une cellule psychologique, un groupe constitué d'une majorité de jeunes enseignants avait formulé le besoin d'une écoute les concernant. Le Rectorat avait répondu par une proposition de quatre séquences d'Analyse de la Pratique, « en urgence » pour lesquelles j'avais été sollicitée.

Au moment du tour de table qui permet à la fois, tout en constituant un premier pare-excitation, de se présenter, d'exprimer ses difficultés professionnelles et ses attentes vis-à-vis du dispositif proposé, Gilles évoque rapidement l'agression dont il a été victime et la tentation d'*abandonner un métier* pour lequel il se demande s'il lui convient. En écho, l'équipe pédagogique, à entendre les propos des participants, semble avoir développé, selon l'expression de Jacques Lévine, « *un imaginaire du pire* » qui comporte une identification imaginaire au collègue agressé, ce qui n'exclut pas une certaine *jouissance* en lien avec la pulsion scopique.

Gérard assume ainsi la fonction phorique de « *porte-symptôme* » de l'équipe des enseignants voire de l'institution. L'exaspération et la peur s'infiltrèrent dans chaque parole énoncée. Faut-il « apprendre à gérer la violence des élèves », faut-il « apprendre à négocier », comme il est répété et sera répété dans ce groupe ? La peur de la rétorsion conduit à développer une logique de « donnant-donnant » pour ne pas se retrouver en position de victime. Un constat d'*impuissance*, accompagné d'un sentiment *dépressif* qui semble partagé, est posé dans le groupe : « On ne peut rien faire du tout pour certains élèves ». Ce constat a comme effet une interrogation directe sur une identité professionnelle mise à mal : « Comment conserver (ou retrouver) le plaisir d'enseigner et non pas un déplaisir ? ».

Liliane évoque alors une situation de conflit avec quatre de ses élèves. Ceux-ci ont refusé de faire un exercice, qu'ils estimaient « nul ». Elle décrit alors un rapport de force entre les élèves et elle, son exaspération qui a eu comme effet « d'écrire un mot » sur leur carnet de correspondance. Elle poursuit : « J'en ai ras le bol. Est-ce que je ne vais pas avoir des *représailles* sur ma voiture ? Dois-je mettre de l'eau dans mon vin, être sympa ? Cela me fait peur ». Elle se sent *menacée*, dans sa vie professionnelle et personnelle : « Ils ont dit : on sait où vous habitez, madame. Je ne me sens *pas en sécurité* et cela déteint sur mon travail... Faut-il ne pas sanctionner pour être tranquille ? J'ai peur aussi que le professionnel déteigne sur ma vie personnelle... Quand ma voiture a été désossée, je n'ai rien pu faire... Je vais déménager, je m'en vais... ».

L'impuissance éprouvée conduit à accuser le manque de contenance et de conteneurs symboliques institutionnels, représentés par la Direction, laquelle est accusée de « laisser pourrir les situations ». Ainsi, comme cela se produit fréquemment dans les équipes, « si la question de l'institution n'est pas l'objet de travail de l'Analyse de la Pratique, l'évidence montre bien à quel point la problématique institutionnelle va infiltrer les narrations qui vont s'y déployer »¹. J'avancerai que « les situations qui pourrissent » peuvent être source d'angoisse également pour les élèves et que ceux-ci, livrés sans limites à leur omnipotence, à leur toute puissance imaginaire, sans obligation de refouler et de transformer leurs pulsions d'agression ou de destruction, entrent dans un cercle vicieux constitué de provocation, d'agression, de culpabilité qui les conforte dans leur identité négative. Toutefois, le groupe se centre sur *les trous, les brèches, dans l'enveloppe contenant institutionnelle*, son éventuelle porosité, qui ***n'assure pas, pour eux-mêmes, la sécurité nécessaire*** à leur exercice professionnel.

Que se passe-t-il au sein de ce groupe, au niveau intra- et inter-subjectif ?

¹ HENRI-MENASSE C. (2005, p. 73)

2. Constructions groupales conscientes et inconscientes : des stratégies de survie ?

2.1. Entre désir de fuite et besoin d'étayage, attentes « magiques » et « pulsion d'inter-liaison »

Ainsi, face aux traumatismes, les mécanismes de défense se déclinent à deux niveaux. Au niveau intrasubjectif, si le *désir de fuite* de Gilles concerne sa fonction professionnelle d'enseignant, alors qu'il est atteint dans sa personne physique, celui de Liliane concerne sa sphère privée et un déménagement éventuel, alors que ce sont ses biens personnels qui ont été attaqués (sa voiture). Si « le besoin d'appartenir (à un corps de métier) est inhérent à la condition d'être (professionnel) et peut amener le Moi à supporter n'importe quoi »¹, les participants expriment leur « besoin de se retrouver ensemble », de trouver *un étayage* au sein du groupe, alors que des angoisses innommables les envahissent, de l'ordre de *l'insupportable* : « Il y a une classe que je ne supporte plus ».

La détresse ressentie est d'autant plus intense que l'une des « bouées de sauvetage » évoquées : le « *Savoir sur* », est dénoncé comme *manquant* et cause de leur *vulnérabilité*. Une formation initiale centrée sur le disciplinaire « trop théorique, trop universitaire » formation qui ne les a pas informés sur « la psychologie de l'adolescent ou sur la relation », les conduit à se déclarer en attente « d'outils, de réponses et de solutions pour agir et réagir face à cette violence ». Face à l'insistance répétée de la *pulsion de mort*, on peut ainsi avancer que la *pulsion de vie* les pousse à tenter de sortir de l'impasse dans laquelle ils se sentent piégés. C'est dire la *force des attentes* – peut-être « magiques » - qui sont tangibles dès les premiers instants de la rencontre. Cette *mobilisation tensionnelle* dans laquelle je me trouve prise moi aussi, cet « *effet de présence* » intense qui renvoie à une « *pulsion d'inter-liaison* »², organise le lien inter-psychique.

2.2. « Un enseignant est battu » (par un élève), version au négatif de l'illusion groupale et/ou conduite d'évitement ?

Par le récit qui la concerne, Liliane se fait le « *porte-parole* » du manque de sécurité, du vécu d'impuissance et de désespérance qui réactive la *détresse infantile*, le porte-parole d'un désarroi intense, du doute, du manque de repères, de la *peur*, massive, dont le signifiant se répète et qui est là, présente, d'une manière tangible, dans ce groupe. Certains élèves sont vécus comme autant de dangers possibles, dont on ne sait pas ou plus comment se prémunir. Cette peur conduit les enseignants à se définir comme des *victimes* potentielles ou réelles dans un groupe dont l'appareillage psychique se construit sur une « *identification en urgence* »³ : celle de la victime, et sous la *domination de l'archaïque et de l'imaginaire*. Cette position de victime, si elle entraîne avec elle des *épreuves catastrophiques et des angoisses de persécution*, s'ancre dans la réalité, puisqu'un enseignant vient d'être récemment agressé. La psyché de groupe ne peut donc que valider cet éprouvé de peur. Dans le groupe sont *diffusés*⁴ ce que W.R. Bion nomme des « *éléments bêta* », c'est-à-dire des expériences émotionnelles qui dépassent le seuil du supportable, qui ne peuvent être ni contenus ni transformés de façon à pouvoir prendre sens et de façon à pouvoir être intégrés dans la pensée et dans la vie psychique. Comme tous les éléments

¹ Janine PUGET (1989, p. 140)

² Ophélie AVRON (1985, p. 45) souligne la double polarité énergétique constituée de « *l'émotionnalité groupale* » et de « la pulsionnalité individuelle et groupale », qu'elle articule à la pulsion de vie, à la pulsion de mort, aux notions de liaison et de déliaison. Elle développe ensuite ce qu'elle nomme la « *pulsion d'inter-liaison* » et les « *effets de présence* » ; Ophélie AVRON a repris ces concepts, par exemple (2005, p. 65) ; et (2006-2).

³ Selon l'expression de André MISSENERD

⁴ MELLIER D. (2002, pp. 85-101) : La *diffusion transpersonnelle* « désigne une forme particulière de transmission des états mentaux de l'individu au champ du groupe. Les états mentaux ne sont pas transmis intentionnellement, mais se diffusent comme le ferait un gaz en traversant les barrières constituées par la 'peau psychique' des individus et par les frontières des groupes ».

« non digérés », ils risquent alors de devenir toxiques et pathogènes, envahissant et « *gelant la pensée* » du groupe, voire la détruisant ¹.

L'exaspération et l'intolérance sont toutefois fortement culpabilisées et contraires aux *idéaux professionnels*. Don Juan ou Pygmalion, « figures paradigmatiques qui organisent, dans le registre du fantasme, la relation enseignant-enseigné » ², ont chuté de leur piédestal, laissant le vide derrière eux. Or, « *l'angoisse surgit quand le fantasme se fissure* » ³. Angoisse de perte d'identité professionnelle et d'anéantissement du Moi professionnel se traduisent sous la forme d'une *angoisse originaire* liée au fantasme du : « Je ne peux rien faire face aux élèves qui ne font rien ou qui font n'importe quoi en toute impunité ». L'impossibilité de penser les *angoisses schizo-paranoïdes* a comme effet une *projection* des « éléments béta » sur les élèves.

Tout se passe comme si était évoqué, au sein du groupe, le fantasme « On bat un enfant » ⁴, dans sa deuxième phase masochiste : « *Je suis battu par...* ». Outre la recherche par chacun d'un minimum de réassurance narcissique face à l'éprouvé d'impuissance, outre le besoin de réaffirmer son appartenance à une collectivité, même marquée du sceau de la souffrance, le surgissement, dès les premiers moments de ce groupe, de la figure d'*élèves-persécuteurs*, me semble correspondre à « l'incarnation d'une *version au négatif de l'illusion groupale* », comme Emmanuel Diet en formule l'hypothèse ⁵. Les fonctions et significations des *figures des persécuteurs* apparaissent en effet ici comme « partie prenante d'une *construction paranoïde de l'illusion groupale* dans un contexte institutionnel...⁶ pour permettre à chaque sujet comme à tous, au sein de l'appareil psychique groupal, d'échapper à la culpabilité et à la honte engendrées par les moments régressifs ou transgressifs vécus avec ou aux dépens des élèves » ⁷. Chaque enseignant peut alors s'identifier à la position de bouc-émissaire d'un groupe d'élèves « inommables » ou réduit à un terme générique : « ceux pour lesquels on ne peut rien faire ». Je m'interroge également toutefois sur la part d'*utilisation inconsciente* par le groupe des mécanismes défensifs envers les élèves et du détournement de la responsabilité vers la Principale, comme *conduites d'évitement*, en premier lieu, de la tâche primaire éducative et, secondairement, de ce qui a été défini comme tâche primaire de l'Analyse de la Pratique.

2.3. La honte comme organisateur inconscient du groupe ?

Les enseignants constatent l'écroulement des repères qui constituent leur identité professionnelle et ils s'éprouvent en perte. Apparaissent des adultes rendus aussi *nus et fragilisés* que des enfants, atteints dans leur *dignité*, face à des adolescents qui les rejettent, qui semblent les mépriser en jugeant « nul » tout ce qu'ils proposent. A l'expression de la peur, au constat de l'échec de leur autorité, s'ajoute celle de la culpabilité : « A la maison, je me sens coupable. J'ai pas su faire. Des fois j'ai envie de me dire que je suis nulle ». S'agit-il d'ailleurs de culpabilité ou de honte ⁸ ? La *perte soudaine de la maîtrise* antérieure dans l'exercice professionnel fait émerger des pulsions agressives qui échappent au contrôle. En écho au rejet, à la disqualification, aux jugements négatifs des élèves vis-à-vis de l'enseignement dispensé, qui reviennent à plusieurs reprises dans le témoignage des uns et des autres, leur estime de soi et la confiance en leurs capacités s'en trouvent altérées et ils vont jusqu'à s'estimer « nuls » eux-mêmes, *indignes*

¹ MELLIER D. (2002, p. 86)

² DIET E. (1992, p. 96)

³ Jacques LACAN

⁴ FREUD S. (1919 -1)

⁵ DIET E. (2006, p. 134) Cette illusion groupale au négatif, « dramaturgie complémentaire et inversée du scénario refoulé 'On bat (séduit, abuse...) un élève', lui-même version pédagogique du fantasme originaire du lien éducatif 'On bat un enfant' dont la composante pulsionnelle est déniée ».

⁶ id. p. 143

⁷ ibid. p. 135

⁸ Nous nous référons ici à André GREEN (2003, p. 1647)

de leurs fonctions professionnelles. Se présentant comme des victimes démunies, privées de tout moyen de se défendre, la culpabilité émerge « à son niveau le plus archaïque, celui où elle se confond avec la honte »¹.

On peut constater que la majorité des participants se reconnaît dans cette situation et il semble donc possible d'avancer que ce groupe s'organise inconsciemment autour d'un affect qui n'est pas nommé : celui de *la honte*. Dans le même temps, dans la mesure où elle est *partagée dans un éprouvé commun*, cette honte contribue à construire un « cocon » de souffrance, là où l'institution est défaillante. Seule l'évolution de ce groupe permettra de vérifier si le **repli et les effets de fermeture** qui accompagnent cette honte constituent une simple *enveloppe provisoire* ou au contraire une *carapace rigide* dans laquelle la moindre brèche pourrait être vécue comme *catastrophique*.

2.4. *Fantasme fraternel et envie*

La Direction se retrouve accusée « d'écouter trop certains élèves », de n'organiser « ni Conseil de discipline, ni rien d'autre ». On peut entendre que les enseignants se positionnent selon un *fantasme fraternel*, en position de rivalité avec ces élèves que « l'on écoute trop », « qui font ce qu'ils veulent sans être punis », qui sont les objets uniques de l'attention et de la préférence de la « mère-Principale ». Celle-ci prend la forme de l'imago d'une *mère archaïque frustrante et injuste* qui refuse son sein nourricier à ceux qu'elle devrait protéger et nourrir : ses enseignants, mais qui comble les élèves les plus « difficiles ». Un mouvement d'*envie*² se dessine, dans un positionnement régressif et spéculaire qui peut laisser émerger les pulsions les plus archaïques et des désirs de mort à l'égard des élèves. Ces désirs sont actuellement mis en acte par l'éviction des élèves des cours et par leur exclusion – trop rare à leur goût –, de l'établissement. J'entends et je renvoie que eux, ne se sentent *ni écoutés, ni entendus, ni compris*. J'associe dans mon for intérieur ce discours des enseignants avec une parole inaugurale de la Principale, alors qu'elle évoquait ce groupe lors de ma prise de contact avec elle : « Ils se conduisent comme des enfants ».

2.5. *Positions régressives, angoisses paranoïdes – Mode isomorphique*

En résonance avec les premiers échanges, il n'est pas surprenant que la première situation apportée concerne un conflit entre une enseignante et un petit groupe d'élèves, lequel a eu comme effet des menaces de la part des élèves et un éprouvé de peur chez cette enseignante. Les thèmes abordés précédemment par Gérard, voire les mots eux-mêmes, sont repris en écho par Liliane : la violence, l'autorité bafouée, *l'impuissance* absolue ressentie et le *désir de toute-puissance*, le manque de sécurité, les interrogations sur le métier...

Aux menaces des enseignants « mettre un mot sur le carnet » et ne pas valider, c'est-à-dire exercer le seul pouvoir qui leur reste, répondent, en miroir, les menaces des élèves. A l'arrogance, les élèves ajoutent l'irrespect, la *négation de la différence* des statuts et des générations, le défi et la dérision in-supportable vis-à-vis des sanctions infligées: « Eh ! Tchao ! » crie cet élève à une enseignante, annulant ainsi les excuses formulées par écrit et sous la contrainte. Monique rapporte avoir été témoin de « l'arrogance d'une élève qui proclamait auprès des autres : « La prof a craqué ». La **dualité** domine. Le groupe d'enseignants exprime des affects et rapporte des actes tout en *oppositions* duelles et sans nuances. Il s'agit de poursuivre ou d'abandonner, d'agir et de réagir, d'être compétent ou « nul », de tout pouvoir faire ou de ne rien pouvoir faire... La non-différenciation ou la confusion qui règnent semblent

¹ DIET E. (1996, p. 148)

² tel que le décrit Mélanie KLEIN ou Jacques LACAN (1938, p. 35), ce dernier conceptualisant le « complexe d'intrusion ».

conduire les enseignants à mettre sur le même plan : l'agression physique, la mauvaise foi, le mensonge, le manque de travail ou le bavardage des élèves.

Adulte et adolescent semblent ainsi se retrouver dans fonctionnement en miroir et dans un **effacement des différences symboliques**. Dans une *position paranoïde*, Liliane dit craindre « les représailles des élèves », par mesure de rétorsion à ses actes dictés par son « exaspération », son « ras le bol ». Sous la poussée d'une pulsion d'auto-conservation, la tension trop forte et l'excitation interne ne demandent qu'à *se décharger*, au cours d'échanges avec des élèves mus eux-aussi par la *pulsion d'agression ou de destruction*¹, composante de la pulsion de mort².

Je me suis risquée à demander s'il serait possible d'envisager autrement ces comportements des élèves et, au-delà de la jouissance liée à l'arrogance ou à la provocation, d'entendre à travers eux, un appel, une attitude paradoxale adoptée inconsciemment dans l'espoir, peut-être, que quelqu'un les aide à démentir enfin leur propre « nullité » ? Ces hypothèses, qui correspondaient à une tentative de ma part de réintroduire et restaurer quelque peu de professionnalité, de la différenciation entre enseignants et élèves, ces paroles qui tentaient d'opérer une coupure de la jouissance en réinscrivant du symbolique et des processus secondaires dans la confusion imaginaire présente, ne peuvent être ni entendues ni envisagées comme telles, tant l'émotionnalité actuelle **empêche l'exercice de la pensée** dans le groupe. Dans l'après-coup, je formule l'hypothèse, pour moi-même, que ce « forçage du sens » était prématuré, alors que la plainte n'avait pas encore eu suffisamment le temps de se déployer pour se « décontaminer », ou pour reprendre la terminologie de W.R. Bion, pour que les « éléments bêta » aient eu la possibilité et le temps d'être « détoxiqués ».

Cette équipe, qui semble se présenter à ce moment-là « comme un seul homme », m'évoque le conte de Grimm, « Les Sept Souabes »³, dans son fonctionnement selon un *mode isomorphique* qui « établit une correspondance imaginaire globale entre l'espace du groupe et l'espace intrapsychique (et qui) fonctionne sur le mode de la métonymie (un pour tous, tous pour un) »⁴. Les différences et l'individuation risquent fort de ne pas être admises, « chacun (étant) assujetti à tenir la place qui lui est assignée dans le groupe indivis, place à laquelle, chacun, en outre, s'auto-assigne... par projection et par identification projective dans les objets groupaux constituant l'ensemble intersubjectif. Il n'y a pas de limites, pas de séparation, pas de division, donc pas de réalité puisqu'il n'y a pas d'épreuve de la réalité »⁵. Or, « les convictions partagées prennent dans un groupe une force aliénante »⁶.

La situation rapportée par Liliane, venue confirmer chacun, par un mécanisme d'identification primaire, dans la possibilité de souffrir des agressions de la part des élèves, interroge la *solidarité du groupe* de pairs face à l'épreuve. En ce sens, cette participante vient occuper une place de leadership qui « prend la place, non pas de l'idéal du moi... mais des défenses du moi contre les objets vécus comme hostiles... la place du *moi idéal, instance défensive du narcissisme individuel* »⁷. En échange, le groupe tentera d'édifier des mécanismes de défense collectifs.

¹ FREUD S. (1937, p. 258)

² Comme l'exprimait une enseignante de Lycée Professionnel au cours d'une séance d'Analyse de pratique : « L'enseignement, c'est la guerre ».

³ Toutes proportions gardées, car les difficultés rencontrées par les enseignants sont réelles et s'il y est bien question de peurs, il ne s'agit pas de couardise de leur part.

⁴ KAËS R. (2005, p. 22)

⁵ KAËS R. (1993, pp. 216-217)

⁶ PUGET J. (1989, p. 148)

⁷ BEJARANO A. (1972, p. 91)

3. Mécanismes de défense collectifs : refoulement, déni, pacte dénégatif, clivage

Dans ce groupe, le *refoulement* concerne tout ce qui n'est pas « avouable » des pulsions agressives et destructrices et des fantasmes présents dans l'intra et l'interpsychique de chacun des participants.

Le *déni* concerne la propre violence de chacun et se traduit dans l'espace intersubjectif par une *identification projective partagée* et un *pacte dénégatif*¹ qui organisent les liens dans le groupe : « C'est l'autre, l'élève, qui est mauvais, agressif et nous sommes des victimes ». Cette première dimension du pacte dénégatif a pour fonction de se protéger à la fois de l'émergence de la honte : « Sommes-nous nuls ? » et de la reconnaissance « des pulsions infanticides présents chez l'enseignant »².

On peut avancer également que ce pacte dénégatif se décline dans une deuxième dimension qui se traduit par la volonté d'ignorer ce que peuvent vivre et penser les élèves, voire de leur dénier la capacité de penser ou de désirer. Un petit nombre de participants, dont Damien, tenteront de défendre une position qui donnerait la parole aux élèves. Mais ces interventions sont, soit non entendues, soit entendues comme des propositions de négociation qui font écho pour certains avec une baisse des exigences. Elles sont alors rejetées ou l'objet de vives attaques : « Avec un petit groupe, il est possible de négocier, pas avec une classe ». L'exclamation : « Moi, je refuse de me mettre à la place de certains élèves et de ce qu'ils peuvent penser ! », montre la force des *résistances*, des mécanismes de défense à l'œuvre et, dans le même temps, l'intensité du *mouvement contre-transférentiel* des enseignants à l'égard des élèves. Au *rejet par les élèves* correspond, pour l'instant, en miroir, le *rejet des élèves*. Sans doute par la perception d'un trop grand *danger* encouru, les enseignants, qui ont été pourtant eux aussi adolescents, se retrouvent dans l'impossibilité de s'identifier à certains d'entre eux. Le *clivage* actuel entre le monde des adultes et celui des adolescents se double donc d'un clivage entre le Moi qui fut adolescent et le Moi adulte³. Certains élèves se retrouvent ainsi marqués du sceau de « *l'inquiétante étrangeté* »⁴. Je comprendrai mieux plus tard, en mesurant l'importance du pôle institutionnel dans ce groupe, qu'*ils ne pouvaient pas entendre* ces interventions en faveur d'une écoute des élèves, dans la mesure où ils étaient au plus haut point dans la même position que ceux-ci.

Je m'interroge face au *clivage* accentué opéré par les enseignants entre les élèves « qui voudraient travailler » et ceux « pour lesquels on ne peut rien faire », évoqué lors de cette première rencontre et qui se confirme. Est-ce Thanatos qui poursuit son œuvre destructrice au sein d'un fantasme infanticide ou bien Eros qui exige que ce qui peut encore être sauvé le soit, quitte à exclure ceux pour lesquels ils considèrent que tout est de toutes façons perdu ? Percevant un désir de continuer à exister soi-même professionnellement, conjugué au fantasme de « sauver les autres élèves », je demande à haute voix si l'équipage de ce « petit navire » doit en sacrifier quelques-uns pour survivre ?

4. Le groupe comme « sein-toilettes »

Si la première rencontre d'un groupe est toujours source d'angoisses, de co-excitations pulsionnelles et nécessite la construction de pare-excitations, il semble que les protections individuelles des participants avaient déjà été mises à mal, au préalable, par des vécus

¹ KAËS R. (1993, p. 102) : « Le *pacte dénégatif* est une métadéfense : il crée dans l'ensemble du non-signifiable, du non-transformable : des zones de silence, des poches d'intoxication, des espaces-poubelles ou des lignes de fuite qui maintiennent le sujet d'un lien étranger à sa propre histoire ».

² DIET E. (1992, p. 96)

³ Lorsque l'on fait appel à leurs souvenirs, même si l'on parvient à réduire cet écart, les enseignants rétorquent infailliblement : « Mais on n'était pas comme eux ! », ce qui correspond en partie à une réalité.

⁴ FREUD S. (1919-2)

traumatiques. D'emblée, il est possible de constater ici que le dispositif fonctionne non seulement comme un *lieu de dépôt*¹, mais aussi comme un « *sein toilettes* »², réceptacle d'émotions intenses, c'est-à-dire qu'il semble être fantasmé et investi par les enseignants présents comme *contenant* et « *suffisamment bon* » pour recevoir et accueillir les plaintes. Celles-ci se multiplient, comme s'il s'agissait de se reconnaître, **en présence** d'un intervenant, par des *identifications latérales*, « semblables » dans la plainte, au sein de « *la horde des frères* », comme s'il s'agissait de s'assurer que l'on rencontre bien les mêmes problèmes, que l'on partage les mêmes souffrances, dans l'urgence ressentie de rompre la solitude, de construire un groupe d'appartenance et un conteneur commun, afin de s'assurer ainsi d'un *réconfort narcissique de base*. Quoi qu'il en soit, on peut avancer que l'*expression de la plainte*, son *dépôt* et son *accueil* dans le groupe, correspond à une *première étape* vers une possible prise de distance et une éventuelle transformation.

Une interrogation me concerne directement, en tant qu'intervenante. Un transfert positif intense semble s'être instauré entre certains participants et le psychologue qui est intervenu lors de l'acmé de la crise. Celui-ci est qualifié « d'extraordinaire ». On ne peut exclure une part de *contre-transfert négatif* à mon égard, instauré avant même notre rencontre. Il est bien évident que je ne pourrai pas « le remplacer ». Suis-je inconsciemment et dans l'imaginaire groupal, mise au défi de « faire aussi bien » voire « encore mieux » que lui, pour les aider à sortir des impasses dans lesquels ils décrivent se trouver ? Quoi qu'il en soit, dans un registre de « pensée magique », on attend de moi « des outils, des réponses et des solutions »... Pour l'instant, il me semble important de parvenir à maintenir un cadre sécurisant qui puisse apparaître comme suffisamment contenant des plaintes, des blessures, des souffrances et des angoisses, afin que l'*effet cathartique de la parole* puisse permettre un premier travail de *distanciation*, prélude à toute élaboration possible.

5. Le retour au concret de la situation comme possible ouverture à la pensée

En réponse à mon interrogation concernant le *concret de la situation* évoquée par Liliane, dans la précision de son déroulement et des interactions, celle-ci décrit un exercice pratique de massage cardiaque à réaliser par chacun des élèves sur un mannequin. Je pose la question de ce que *peuvent ressentir* les élèves face à certaines demandes ou exercices qui sont « au programme », mais qui peuvent faire résonance, d'une part à leur vécu corporel et psychique d'adolescent, et ceci face à un groupe, d'autre part à une histoire personnelle, familiale ou encore à des valeurs culturelles que l'on ignore souvent. Comme Liliane, la plupart des enseignants ignorent – ou ne veulent pas savoir, s'en défendent et avancent que ce n'est pas leur domaine de compétence –, que leurs *demandes les plus cognitives* et « dans les programmes » peuvent faire surgir des « *éléments bêta* », des *angoisses* insupportables, impensables et inélaborables pour certains élèves. Les réactions de ces élèves, parfois violentes, les déroutent d'autant plus. Leur formation initiale, centrée sur les savoirs disciplinaires, la technique, la didactique et l'évaluation, dénie, voire forclos la part d'affectif dont le savoir le plus cognitif est porteur.

Dans ce groupe toutefois, grâce à l'*émergence de points de vue différents*, une certaine *distanciation* devient possible et cette *élaboration*, même minime, a un effet d'*ouverture*, puisque Liliane envisage elle-même la possibilité d'une autre procédure d'évaluation plus respectueuse des éventuels ressentis des élèves concernés par le dernier incident en date.

¹ NATANSON M. (1994)

² MELTZER D. (1971, p. 81) : « Le problème de base est celui de la souffrance psychique et du besoin d'un objet dans le monde extérieur qui puisse contenir la projection de cette souffrance – ce qu'en un mot, j'ai appelé le '*sein-toilettes*'. Je veux signifier par ce terme à la fois la nature partielle de la relation d'objet, et sa qualité d'objet valorisé et considéré comme nécessaire, mais non aimé ».

Ainsi, lors de cette première rencontre et malgré les nombreux obstacles, le groupe a pu exercer sa « *fonction alpha* » en prêtant son « appareil à penser les pensées » à Liliane. Comme cela s'était produit pour Patrice, il a, de plus, exercé pour elle une certaine *contrainte à penser* à partir du récit de la situation qu'elle avait apportée sur la scène du groupe. Comme il est dit au cours d'un premier entretien, tous les ingrédients sont là de ce qui fera l'alchimie de ce groupe de professionnels, dans sa singularité, au sein du dispositif d'Analyse de la Pratique, mais seules les insistances et les répétitions dans le déploiement de la suite des rencontres mettront en évidence ce qui sera mis progressivement au travail dans l'articulation des trois espaces intra-, inter-, et transsubjectif.

Lorsque nous nous rencontrons pour **la deuxième fois**, Liliane rapporte que les quatre élèves dont elle avait eu peur « n'ont plus posé de problèmes ». Elle confirme cependant l'instauration d'un climat tendu et conflictuel avec ses élèves et la répétition d'un *scénario relationnel* qui suit le modèle d'une *escalade symétrique*, les élèves, comme elle le souligne, « prenant le relais » entre eux.

6. Tentatives d'interrogation des schèmes automatiques répétitifs

Liliane relate alors un nouvel incident, né du refus de la part d'un élève d'écrire une phrase d'un cours centré sur les drogues. Il en est résulté « un mot sur le carnet » de l'élève puis l'éviction de ce dernier du cours. Certains participants se déclarent surpris par la réaction de refus, inédite, chez cet élève, et ils se questionnent sur le sens éventuel de ce thème de la drogue pour celui-ci. Ainsi, est reprise l'importance de l'articulation cognitif-affectif, évoquée lors de la rencontre précédente, et elle semble pouvoir ouvrir, dans un premier temps, à une recherche de compréhension du vécu de l'élève. Très rapidement toutefois, en écho au mode de réponse de Liliane vis-à-vis du comportement de cet élève, d'autres participants disent avoir « baissé le bras » et « démissionné » de leurs tâches éducatives. Confrontés à une situation qu'ils ressentent comme une anomie ¹ génératrice de *peur* et d'*insécurité absolue*, ils se déclarent contraints, faute de pouvoir « reinjecter de la loi », des normes et des valeurs, de recourir eux-mêmes aux seules méthodes coercitives dont ils disposent et de « se transformer en policiers ».

On ne peut qu'être frappé par la répétition d'une *réponse stéréotypée* ou « automatique » ² de la part de ces enseignants alors qu'ils sont confrontés à une très grande impuissance : quelle que soit la difficulté rencontrée avec un élève sur le plan pédagogique ou relationnel, ils « mettent un mot dans le carnet » ³. Ce « mot » doit être signé par les parents dont l'élève impliqué dans le dernier incident relaté par Liliane, a avancé qu'il « s'en foutait », sans que personne n'ait les moyens de vérifier la part de provocation défensive de l'assertion de cet élève. L'accumulation de ces « mots » aboutit à des « colles » que certains élèves « collectionnent » à un point tel que l'Institution renonce à les mettre en œuvre, c'est du moins ce qu'avance Suzon. Et pourtant, cette même Institution, dont on peut interroger la cohérence, continue à appliquer un système dérisoire, reconnu inefficace, entretenant un cercle vicieux relationnel qui prend, de plus, l'allure d'un « *sado-masochisme entretenu* » ⁴. Or, rappelle Denis Mellier, ce sont bien ces « *schèmes automatiques* » qui sont à mettre au travail dans l'analyse d'une pratique ⁵.

¹ Anomie : violation de la loi. Etat de désorganisation, de destruction d'un groupe, d'une société, dû à la disparition partielle ou totale des normes et des valeurs communes à ses membres. (Dictionnaire Larousse)

² Selon l'expression de M. BALINT

³ Or, c'est bien un « mot » de cette nature qui avait provoqué la première agression dont Gérard avait été la victime.

⁴ GREEN A. (2003, p. 1646)

⁵ MELLIER D. (2002)

Prise dans le scénario tellement bien réglé de ses relations avec ses élèves, tel qu'elle le relate dans le groupe, Liliane ne peut et ne sait comment modifier aucune ligne du script. C'est sans doute ce qu'entend Damien lorsqu'il partage une expérience – qu'il annonce comme ayant été difficile pour lui –, d'un conflit avec une classe. L'illustration qu'il apporte, s'intégrant dans le cadre posé pour cette Analyse de la Pratique, me paraît pouvoir apporter des éléments de réflexion dans ce groupe. Dans cette intervention, j'entends, quant à moi et en premier lieu, une *tentative d'aide* apportée à Liliane. En second lieu, par un effet, sans doute, de mon contre-transfert et dans un mouvement d'alliance inconsciente à l'égard de Damien, j'y vois une *tentative pour faire brèche dans le pacte inconscient* qui règne dans ce groupe autour du fantasme et de l'illusion groupale qui m'avait évoqué le conte des Sept Souabes lors de la première rencontre : « Tous pareils, tous logés à la même enseigne, tous victimes, tous solidaires, tous fonctionnant de la même manière », et une *tentative de différenciation*. Mon propre désir me fait espérer que seront entendus un appel au *retour sur la tâche professionnelle primaire* qui est d'enseigner et éduquer des élèves, avec une *ouverture vers du « possible »*.

Contrairement à l'effet d'ouverture espéré, un *consensus réactionnel* aux « comportements inacceptables » des élèves semble se reformer derrière Liliane et Suzon, dans le recours à l'exclusion systématique des cours et à celui « des mots sur le carnet ». Ce qu'avance Jean-Pierre Pinel semble se vérifier ici : « lorsque le pôle groupal domine, l'équipe fonctionne sur un *mode cohésif* »¹, toute différenciation étant vécue comme dangereuse voire catastrophique.

7. Un enseignant est battu (par la Principale) - Appel à la Loi symbolique du Père ?

Lorsque je demande s'il serait possible d'imaginer d'autres manières de procéder, puisque « mots dans le carnet, colles, exclusion de cours » sont inefficaces et que cela ne satisfait personne, la Direction « qui donne a priori et en premier lieu systématiquement raison aux élèves ou aux parents » se retrouve mise en accusation : « Nous ne sommes pas du tout relayés par la Principale... ». Cette absence de recours est vécue comme une *dénonciation du contrat narcissique*² qui leur garantissait et leur reconnaissait une place et une fonction dans l'ensemble institutionnel et culturel du collège et comme une *injustice*. Ils se sentent *frustrés et rejetés*. Un *mouvement régressif* en résulte qui s'accompagne d'un *besoin* exacerbé d'*étayage, de portage, - de « holding »*. Face à un *manque de contenant, de conteneur, de contenus symboliques* et d'*étayage institutionnel*, dans la confrontation aux conditions difficiles d'exercice du métier, surgissent l'angoisse du « *laisser tomber* », un sentiment primaire de *déréliction*, et ils *s'effondrent ou se révoltent*. Ainsi, après s'être définis comme les victimes de certains élèves, les enseignants se définissent comme les victimes de la Principale, et l'appareil psychique groupal semble confirmer son organisation dans un registre victimaire qui s'affirme à présent selon une deuxième dimension de *la deuxième phase du fantasme* « On bat un enfant », et qui se traduirait cette fois par la formule : « *un enseignant est battu (par la Principale)* ».

Quelle est la part de réalité institutionnelle ? Sans vouloir nier, ni les défaillances possibles de l'institution, ni la réalité des comportements de certains élèves, les accusations portées par ces derniers ont manifestement une *valeur projective*. On peut constater qu'un déplacement s'opère en permanence : « les mots sur le carnet » comme les exclusions du cours aboutiront à des « colles » ou à des sanctions qui laissent le soin à d'autres – et en particulier à la Direction –, de régler le problème. Et, en fin de compte, cette direction est accusée de ne pas remplir sa tâche selon le désir des enseignants ou selon ce que ces derniers définissent actuellement comme leurs besoins. Toutefois, s'agit-il en effet d'une nouvelle revendication envers la Mère archaïque et injuste « qui n'écoute pas et n'aime pas pareillement tous ses enfants », en lien avec l'*angoisse*

¹ PINEL J.P. (2001, p. 144)

² AULAGNIER P. (1975, p. 22) : « Le contrat narcissique désignera ce qui est au fondement de tout possible rapport sujet-société, individu-ensemble, discours singulier-référent culturel ».

archaïque d'abandon, ou bien, en lien avec ce qui est dénoncé de *la carence d'une fonction paternelle* au sein du collège, s'agit-il d'un *appel à la Loi symbolique du Père*, d'un *appel à une configuration triangulaire oedipienne*, d'un appel à la *ré-instauration des différences* de statut, de catégorie, de rôle, de places, de « pouvoir » ou de figures d'autorité dans l'institution ? On peut entendre alors, formulé ici, le moyen de se dégager de l'emprise imaginaire et de l'enfermement duel actuel, alors qu'ils se ressentent enfermés dans des conflits mortifères non tiercésés par le symbolique de la parole ou de la Loi, alors qu'ils sont pris dans une radicalisation manichéenne que Jean Guillaumin qualifie de « *réduction symbolique* »¹ ?

8. Un assouplissement des défenses ?

Au moment où le groupe se sépare, Liliane, étonnamment calme et souriante, reconnaît : « Je sais que je m'énerve vite. Les élèves le sentent et me « cherchent »... ».

Peut-on espérer une *ouverture* de sa part, une interrogation de son *implication subjective* dans la relation à l'élève ou au groupe-classe ? Commence-t-elle à accepter, en constatant l'absence de danger encouru, de pouvoir être aussi « cause » ou du moins d'avoir sa part dans les modalités du lien souvent conflictuel institué entre les élèves et elle ? Peut-on espérer un assouplissement de ses défenses, une première reconnaissance de son contre-tranfert professionnel, un travail de dégageant, de *désentification* par rapport à la figure de la « victime innocente » ? Au vu de la place qu'elle me semble occuper dans le groupe, je pose l'hypothèse que le moindre changement de position de sa part fera ouverture et autorisera des changements de position chez certains autres participants qui, pour l'instant, s'expriment peu ou qui font chorus avec elle.

Malgré les grandes difficultés rencontrées, lorsque nous nous séparons, je pose l'hypothèse d'une évolution possible du travail de ce groupe, de sa possibilité d'être non seulement lieu de dépôt et contenant des plaintes, mais aussi, dans une fonction de « *parentalité de recours* »² de pouvoir jouer une « *fonction alpha* », une fonction conteneur, élaborative et transformatrice, dans une réouverture, peut-être, de la possibilité d'une *rêverie commune*³.

De nouveaux événements vont cependant venir remettre en question les processus en cours.

III. LA REPETITION TRAUMATIQUE ET SES EFFETS - TONNEAU DES DANAÏDES ET MYTHE DE SISYPHE

1. L'arrimage imaginaire à un nouveau traumatisme - Le « tonneau des Danaïdes » de la plainte

Trois jours avant la troisième séance, je reçois un message de la Principale qui m'informe d'un incident grave survenu entre « une enseignante » et un élève. Elle ajoute : « l'ambiance est très tendue en salle des professeurs : les collègues pensent que je fais preuve de laxisme (!) ...c'est de ma faute évidemment ! Ils pensent donc vivre dans une ambiance de violence absolue et en toute impunité... Je suis submergée et découragée... Certains collègues du groupe m'ont dit aussi que le stage avec vous ne correspondait pas à leurs attentes. Mais qu'est-ce qui va, en ce moment dans ce collège ? Pourriez-vous me donner quelques conseils pour faire évoluer la situation ? (à part demander ma mutation !!) ».

C'est *l'impasse*, à un deuxième niveau, dans un *emboîtement* à la fois *des impuissances*, des *processus d'emprise imaginaire*, et des *impossibilités de communiquer*, non seulement avec les

¹ GUILLAUMIN, J. (1979, p. 250)

² LEVINE J. (1991) ; LEVINE J. ; (1993) ; LEVINE, J., MOLL, J. (2001, p. 116)

³ Par sa « *capacité de rêverie* », la mère exerce sa « fonction alpha », « fonction de liaison symbolique des impressions sensorielles et des ressentis émotionnels très primitifs » (BION W.R. 1962). Cette « rêverie maternelle » joue un rôle primordial dans l'établissement de la *capacité de penser* du nourrisson.

élèves, mais aussi en premier lieu entre adultes. Au vu du mal-être généralisé, on pressent que *la crise* n'est pas loin. La lecture de ce message me met dans l'embarras. Je suis prise *entre deux souffrances, deux plaintes, deux attentes, deux transferts* : ceux du groupe et ceux de la Principale. Je n'ignore pas l'ambivalence de toute demande mais je ne peux pas ne pas entendre *le vécu d'impuissance, la souffrance, le découragement et le désir de fuite* de cette Principale. Tout en veillant à ne pas me laisser instrumentaliser, à ne pas dévoyer le dispositif d'Analyse de la Pratique, je formule l'hypothèse qu'une rencontre avec la Principale pourra m'aider à tenter comprendre ce qui se passe, « pour que les autres places et lieux, les autres discours, (...) deviennent ensuite intelligibles dans leur rapport avec le premier »¹. Je me donne comme consigne, au cours de cette rencontre, d'être particulièrement vigilante quant à l'étanchéité du cadre d'Analyse de la Pratique.

Ce que la Principale m'a renvoyé de l'insatisfaction du groupe à mon égard m'interroge, et constitue, je le reconnais, une atteinte narcissique dans mes fonctions d'intervenante. Elle touche au point précis de *ma propre impuissance* à aider cette équipe, ou à répondre à ses attentes, et j'entends bien que c'est différent. Toutefois, cette appréciation négative concernant le dispositif d'Analyse de pratique entre bien, par un mécanisme de déplacement, dans ce tableau de vécu d'impuissance généralisée et totale, dans ce vécu de crise au sein desquels « plus rien ne va ». Elle illustre les phénomènes d'emboîtement imaginaires évoqués par Jean-Pierre Vidal², qui seraient ici des *emboîtements de l'impuissance*. Il semble que l'on peut voir ici également une confirmation de ce qu'avance René Kaës : « dans tout lien intersubjectif, *l'inconscient s'inscrit et se dit plusieurs fois*, dans plusieurs registres et dans plusieurs langages »³.

Lorsque je rencontre le groupe **pour la troisième fois**, Liliane rapporte qu'elle a été agressée verbalement et menacée, près de chez elle et en présence de ses enfants, par trois élèves, ce qui l'a conduite à porter plainte à la police après avoir tenté de les poursuivre. Sa voix traduit la violence des affects qui l'animent. Le meneur, cagoulé, avait été intégré au collège depuis deux jours. Suite à la plainte de Liliane, seul « l'élève cagoulé » a été mis en examen et gardé deux heures en garde à vue, en comparution immédiate, aucune charge n'ayant été retenue contre les deux autres élèves qu'elle a pourtant formellement reconnus. Le premier élève a été exclu du collège et les deux autres envoyés prématurément en stage par l'établissement scolaire. « Je suis très haineuse » dit-elle, « Je vois 'l'élève cagoulé' rôder autour du collège en toute impunité ». L'émotion est intense dans le groupe. Les mots utilisés sont forts, puisqu'il est question « d'individus potentiellement dangereux » et que « ce ne sont plus des élèves ».

Si l'attitude générale de Liliane pouvait laisser présager de nouvelles difficultés dans ses relations avec les élèves, c'est d'un événement ou d'une *effraction traumatique* dont il est question à présent. Tous les composants en sont en effet réunis. Il y a bien eu, pour Liliane, de *l'imprévu, de l'inexplicable, de l'incalculable*⁴, une menace extérieure, inattendue, dont elle n'a pas saisi le sens et qui lui a été insupportable. Une *première scène traumatique* avait été vécue par procuration, par un mécanisme de projection ou d'identification spéculaire et de diffusion dans le groupe, puisqu'il s'agissait du traumatisme subi par Gérard, mais dont nous avons souligné à quel point il avait alimenté des fantasmes d'agression et des peurs dans l'équipe et tout particulièrement chez Liliane. La *deuxième scène*, traumatique, vient donc *s'ancrer* sur ces traces actives. Confrontée à un éprouvé d'insécurité totale, menacée dans son intégrité professionnelle mais aussi personnelle, *désubjectivée*, Liliane vit cette scène en résonance avec

¹ GUILLAUMIN J. (1979, p. 248)

² VIDAL J.P. (2002-2, p. 23)

³ KAËS R. (1994)

⁴ C'est par ces trois caractéristiques que Sandor FERENCZI (1930-1932, p. 131) définit le traumatisme.

ses peurs exprimées lors de chacune de nos rencontres, dont celle de voir sa *vie personnelle envahie par sa vie professionnelle*. A la violence verbale et aux menaces proférées contre elle, s'est ajoutée une agression mise en acte par une atteinte à des objets personnels, à son domicile. Parce qu'ils réactivent des fantasmes déjà présents, les événements vécus par Liliane prennent une toute autre force et déclenchent un afflux d'*excitation pulsionnelle* qui déborde les défenses du Moi, tentant de *se décharger*, semble-t-il sans succès, sous la forme de plusieurs passages à l'acte : la poursuite de ses agresseurs, des coups de téléphone répétés et compulsions de sa part à la gendarmerie. La présence dans la réalité de personnes affectivement importantes et envers qui elle a pu se donner comme objectif d'être un modèle sans faille, - ses propres enfants - , accentue sans nul doute la honte éprouvée par Liliane, honte qui se diffuse une nouvelle fois, par un mécanisme d'identification latérale et spéculaire, chez les autres participants de ce groupe. Or, l'insoutenable de l'éprouvé, le non représentable, le non symbolisable, semble vouloir être maintenu, pour l'instant et dans le groupe, hors représentation.

Comme on pouvait s'y attendre, ce nouveau traumatisme subi par Liliane alimente, dans l'appareil psychique groupal et « dans un *arrimage imaginaire* au traumatisme »¹, la plainte qui s'est déployée depuis le début de nos rencontres. Cette plainte semble s'être *auto-alimentée, amplifiée* dans le groupe par un effet de résonance ou d'écho². Elle se déverse dans le « *tonneau sans fond des Danaïdes* ». Dans un premier temps, l'expression de cette plainte a correspondu sans nul doute pour ce groupe à une *recherche d'atténuation et d'apaisement*, grâce à l'*effet cathartique* de la parole, dans la recherche d'un certain étayage groupal. Il semble toutefois que passent progressivement au premier plan « les manœuvres destinées à entretenir la répétition et le symptôme au travers d'une *jouissance traumatique toujours réitérée* »³, toute plainte se caractérisant par un excès, un surcroît, un écart persistant entre l'évènement et l'expression du ressenti. Cet écart maintient la souffrance en état, permet de ne rien changer en évitant de penser, d'aborder ou d'affronter les difficultés. Par sa répétition, la plainte devient bientôt, comme le souligne François Roustant, « une fixation répétitive qui alimente le chagrin au lieu de l'épuiser, dans une jouissance équivoque de la souffrance partagée. L'écart d'abord instauré s'évanouit, car la peine acquiert l'intensité de la plainte qui la surpassait. Mais la plainte par nature fait sans cesse renaître l'écart et celui-ci engendre à son tour une augmentation de la peine ; on entre alors dans *un cercle infernal* qui éloigne peu à peu de la première réalité de la douleur et qui ouvre, dans la *complaisance*, sur une *dépression* chaque jour plus irrémédiable »⁴.

2. L'envahissement par les hypothèses de base

Nous avons souligné comment, dans ce groupe, la tentative de constitution de l'illusion groupale s'est jouée au négatif. Une identification latérale primaire a imposé un *pacte d'alliance* contre les élèves, persécuteurs qu'il fallait fuir ou attaquer, puis contre la Principale, et enfin, éventuellement contre l'intervenante, dans un besoin de « faire corps » avec les autres, de se constituer en une communauté de victimes afin de se protéger mutuellement. Au sein du groupe lui-même, nous avons repéré à quel point toute manifestation d'altérité ou de différence, tout point de vue ou tentative de partage d'une expérience s'écartant du consensus inconscient « politiquement correct », ont été vécus comme dangereux et ont été *fuis*, évités, « non entendus », non pris en compte ou au contraire ont suscité de vives *attaques*. Liliane, dans une auto-centration sur sa blessure narcissique, sur sa souffrance, sur son ressenti d'impuissance, a monopolisé l'attention du groupe, dominé, fasciné, envahi et en quelque sorte exercé une *influence*, une « *tyrannie émotionnelle* » sur le groupe, confirmant ainsi une position de

¹ GAILLARD G. (2004, p. 151)

² VIDAL J.P. (2002-2, p. 16)

³ HENRI-MENASSE C. (2005, p. 73)

⁴ ROUSTANT F. (2001, pp. 9-10)

« *leadership* », avec l'étayage en écho de quelques autres. Il est possible de reconnaître à l'œuvre, massives, envahissantes, les *hypothèses de base* (dépendance, attaque-fuite et couplage), telles que les décrit W.R. Bion¹. En tant que « *techniques magiques* »² et réactions groupales défensives inconscientes contre les angoisses archaïques, elles ont pu constituer *un obstacle considérable* à la constitution d'un groupe de travail centré ici sur la tâche d'analyser les pratiques professionnelles, groupe de travail qui exige dans tous les cas le fonctionnement du principe de réalité, des processus secondaires et du symbolique. Or, dans un groupe dominé par les hypothèses de base, les fantasmes trouvent un terrain favorable pour se déployer.

3. Déploiement des fantasmes

Le désir de vengeance est proclamé par Liliane lorsqu'elle affirme en particulier « qu'elle a la haine et qu'elle ne s'en arrêtera pas là ». « Nulle réconciliation n'est possible »³.

3.1. La haine et le désir de vengeance : fantasme infanticide et/ou retournement passif-actif ?

Dans une position régressive, Liliane se retrouve telle un enfant pour lequel tous les *recours* possibles *se dérobent*. Elle rapporte avec colère que les gendarmes ont mis en doute sa parole puis la rabrouent lorsqu'elle *réclame justice*. L'institution l'a non seulement mise dans une situation « impossible » mais à présent elle ne la soutient pas suffisamment à son gré. La sanction infligée à l'élève « cagoulé » lui paraît insuffisante et de plus, selon elle, les deux « complices » restent « impunis ». Si le mode de relation duel, imaginaire, initié dans la classe dès les moments inauguraux de la rencontre avec le premier élève, *modèle binaire* qui a comme aboutissement possible « c'est lui ou moi », a pu voir une issue dans la réalité sous la forme, pour cet élève, d'un rappel symbolique de la Loi, d'une garde à vue, puis d'une exclusion définitive du collège, Liliane ressent comme une provocation personnelle la présence de cet « individu dangereux » qui continue à « rôder », tel un prédateur. De plus, la loi sociale n'est pas intervenue pour les deux autres élèves, puisque c'est l'établissement scolaire qui les a exclus symboliquement, sous la forme atténuée d'un départ en stage professionnel anticipé. Le *désir de vengeance* de Liliane n'est pas satisfait, et elle exprime un sentiment de frustration. Mue par un *fantasme « infanticide »*, elle demande manifestement davantage que la réparation du traumatisme subi. Sous l'influence de Thanatos, dans une *compulsion de répétition*, **les pulsions n'en finissent pas de pulser** et elles semblent tourner en boucle, se nourrissant de la « haine » et du désir de vengeance, dans un *retournement passif/actif à connotations « négatives »*. Ainsi, sous la pression de la dualité pulsionnelle et conflictuelle amour/haine, et sous l'influence d'un processus de *projection* : « J'ai peur de cet élève » est devenu transitivement et non sans culpabilité : « Je le hais », puis, « Il me hait ».

En référence à Winnicott, on peut avancer toutefois que, dans son *versant « positif »*, la pulsion d'emprise est manifestation de la pulsion de vie et qu'une *tentative désespérée de retournement passif-actif* et de *restauration de soi* s'opèrent peut-être chez Liliane par ce biais, alors qu'elle est submergée par des angoisses archaïques de disparition, d'anéantissement de la possibilité même d'exercer ses fonctions professionnelles et, à présent, du sentiment de ne même plus pouvoir protéger sa vie personnelle. Il est possible de reconnaître que « la haine et la rage jouent

¹ BION, W. R. (1962) Ces *hypothèses de base*, qui organisent le groupe, sont accompagnées d'états affectifs archaïques et prégénitaux, issus des fantasmes inconscients. Les émotions qui y sont associées peuvent être décrites en termes d'anxiété, peur, haine, amour. La reconnaissance de l'altérité et des différences au sein du groupe deviennent plus difficiles. Si elles sont à la base de l'illusion groupale, lorsque ces modes de relation se prolongent trop longtemps ou reviennent en force et envahissent le groupe d'une manière durable, l'existence du « groupe de travail » centré sur la tâche à accomplir est mise à mal.

² KAËS R. (2006, pp. 9-25)

³ id. p. 10

un rôle dans les processus qui précèdent le refoulement »¹. La question se pose cependant de la capacité du groupe à aider ceux des participants qui sont dans le même mouvement, à *résoudre les tensions, à transformer ces pulsions et à retrouver une certaine maîtrise* sur les événements et sur eux-mêmes.

Il n'est pas question de donner un blanc-seing à l'élève et le traumatisme subi par Liliane est réel. Si cette dernière cherche une caution et un étayage dans le groupe, sa position en tant que « victime innocente » ne tient pas non plus. Elle-même n'est pas totalement dupe, car elle avait reconnu précédemment qu'elle s'énerve vite, que « les élèves le sentent et la cherchent ». Si je prends au sérieux la réalité de ce traumatisme, ce que formule S. Ferenczi peut m'aider à accepter mes limites dans l'aide que je peux apporter : « Il faut admettre, finalement, que notre capacité d'aider, voire notre volonté d'aider, est limitée... (le patient) doit admettre, peu à peu, que l'aide ne peut pas lui venir seulement de l'extérieur, qu'il doit mobiliser ce qui reste disponible de sa propre volonté. Finalement, on doit même admettre, honnêtement, que *notre effort peut être vain si le patient ne s'aide pas lui-même* »². Or, Liliane, en particulier, et quelques autres, ne semblent pas prêts (encore) à s'aider eux-mêmes... Submergés par des vécus de déliaison³, poussés à la répétition, dans un conflit entre Eros et Thanatos, les mécanismes de défense ne laissent pas (encore) de brèche suffisante pour entendre autre chose que leur propre souffrance. Ils ne peuvent pas encore, me semble-t-il, retrouver une position professionnelle, lier les motions pulsionnelles, « remplacer le processus primaire auquel elles sont subordonnées par le processus secondaire, transformer leurs charges énergétiques libres et mobiles »...⁴ « en investissement en majeure partie quiescent »⁵.

3.2. « On bat un élève » : nouvelle modalité du fantasme

Comme l'exprime si clairement Liliane en ce qui la concerne, « *la haine* » anime certains participants, que cette haine se dirige vers les élèves ou vers la hiérarchie par lesquels ils se sentent maltraités. Dans l'intersubjectivité du groupe, le récit de Liliane ne peut que résonner avec ce qui a déjà été énoncé relevant du scénario fantasmatique, dans sa version masochiste : « Un enseignant est battu (par un élève) », puis « (par la Principale) ». Au sein de l'appareil psychique groupal, ce fantasme inconscient acquiert une nouvelle formulation qui correspond à *la troisième phase du fantasme* décrit par S. Freud⁶ et qui devient ici, par l'appel à la vengeance : « *On bat un élève* », dans une *jouissance sadique* qui ne peut être ni complète ni satisfaite. Dans une structure distributive et permutative du fantasme, ces enseignants sont-ils victimes ou bourreaux, ou bien plutôt passent-ils d'une position à l'autre ? Selon le modèle en trois déclinaisons possibles décrit par Freud, l'auteur des sévices devient indéterminé, *les places* de victime, de spectateur, ou de persécuteur peuvent *permuter*, dans un renversement d'une *position passive à une position active* (et inversement), avec la jouissance qui accompagne chacune de ces places.

¹ FERENCZI S., (1930-1932, p. 139)

² id. p. 89

³ « La *liaison* est un mécanisme qui arrime l'afflux d'énergie libre, propre au *processus primaire*, à des représentations, donnant ainsi à la pulsion sa représentance dans les instances psychiques. Ainsi l'excitation pulsionnelle en quête d'objet est-elle progressivement « domptée » par le Moi, les *représentations liées entre elles*, puis maintenues dans un état relativement stable, ce mode de fonctionnement, caractéristique du processus secondaire, va permettre au travail de pensée de se déployer. La *dé liaison* est, au contraire, le retour brusque de l'énergie liée au statut d'*énergie libre*, dont la tendance à la *décharge* est le but 'naturel' ». (MIJOLLA, A. 2002)

⁴ S. FREUD (1920, p. 78)

⁵ Georges GAILLARD (2004, p. 152) qui reprend cette citation de S. FREUD, rappelle que « quiescent » se rapporte en particulier à un organe en repos, à un processus temporairement arrêté dans son développement.

⁶ FREUD S. (1919-1)

Si cette hypothèse est pertinente, elle permet de mieux comprendre les processus d'*interfantasmatisation* et de *résonance fantasmatique* qui se sont produits dans ce groupe d'enseignants, avec, en contrepartie, la contrainte à une *répétition mortifère* des mêmes scénarios et la *force des résistances* à lâcher un bout de cette jouissance, malgré la réalité de la souffrance. En échange, le groupe a organisé des *mécanismes de défense collectifs* et des *alliances inconscientes*. Jean-Pierre Pinel insiste sur la négativité perverse d'une *alliance psychopathique* qui « s'exerce dans une destructivité agie à l'encontre d'un autre... (et qui vise à) satisfaire les pulsions destructrices de chacun et (à) verrouiller les espaces psychiques tout en maintenant un déni commun »¹. Cette alliance a besoin d'un *témoin*, « passivement ou activement érigé à la fonction de *complice* »². En tant qu'intervenante, je suis désignée d'office comme témoin et sollicitée, me semble-t-il, par le biais de la compassion à leur égard, à entrer dans cette alliance. Jean Guillaumin soutient que, dans la clinique psychanalytique, « cette demande implicite tend à *forclure toute évocation d'un tiers-manquant* que le psychanalyste est en fait *accusé* de ne pouvoir donner au patient »³. Quant à la victime, - ici, l'élève -, réduite au statut d'*objet partiel* soumise à la violence d'une *emprise totalitaire*, elle est *niée dans sa subjectivité*.

4. Considérer l'élève comme « objet » : un mécanisme de défense ?

Cet élève « cagoulé » n'a-t-il pas joué à son insu le rôle de bouc émissaire de tout ce que les enseignants estiment avoir « trop supporté » lors de cette année scolaire ? Il a fallu que j'insiste pour que les trois élèves en question soient nommés, pour qu'ils acquièrent une identité, au niveau d'un signifiant identitaire. Il a été beaucoup question de « l'élève exclu », de « l'élève cagoulé », « des deux autres élèves »... L'élève « cagoulé » lui-même, dont on apprend qu'il se nomme Jonathan, a participé à cet anonymat, en cachant son visage. Ce faisant il s'est lui-même *nié, annulé dans sa subjectivité*. Réduire ces élèves à l'état « d'objets » permet peut-être d'éviter de penser qu'il serait important de leur donner la parole afin de tenter de rétablir un lien professionnel avec eux, comme l'ont proposé par exemple Maud, Damien ou moi-même. Or, cette parole a été qualifiée par la plupart des participants, dès la première rencontre, de bavardage, agression, provocation, mensonge... L'urgence n'est-elle pas pour les enseignants de *s'en protéger* ? Pour l'instant, les seules manières concevables d'y parvenir consiste à surtout *ne pas entendre*, ou bien à *exclure* ces « hors norme », ces « monstres ». « cagoulés » ou non.

Comment pourrais-je aider ces enseignants à donner visage humain aux élèves, « en lieu et en place de figurations grimaçantes de leurs agirs »⁴, alors que la demande à mon égard semble se situer actuellement en priorité dans un plus de pouvoir et de technicité, comme le formule Sylvianne à la fin de cette troisième rencontre : « Vous savez, nous, on a surtout besoin que vous nous disiez comment faire, concrètement, avec des adolescents difficiles. On a besoin de recettes » ?

5. L'enjeu vital des résistances, un « rocher de Sisyphe » pour l'intervenante

Si les *résistances*, à la mesure *des attentes*, ont été présentes dans ce groupe depuis le début des rencontres⁵, si elles ont pu, par moments très brefs, sembler pouvoir être quelque peu assouplies, elles *se sont alimentées et entretenues*, voire consolidées⁶, comme si elles correspondaient à un *enjeu vital* pour une partie au moins des participants : « surtout ne rien changer ». Les émotions ont envahi et débordé le groupe, les *éléments bêta*, les *angoisses impensables ont figé la pensée*.

¹ PINEL J.P. (2001, p. 149)

² id.

³ GUILLAUMIN J. (2003, p. 1596)

⁴ GAILLARD G. (2004, p. 152)

⁵ Jack NOËL (2000, p. 224) plaide pour « le *droit aux résistances* de l'enseignant », soulignant leur légitimité, la nécessité de les accepter mais aussi de les travailler.

⁶ GREEN A. (1990) : « des effets de masse jouent aussi leur rôle dans la consolidation des résistances » (p. 12)

Comme a pu le vivre Paul Fustier, le scénario collectif et le climat émotionnel n'a pas semblé m'autoriser « à *créer un espace de jeu* permettant l'élaboration du fantasme ou un assouplissement des positions »¹, prises de distance ou élaborations étant *mises en échec* aussitôt qu'amorcées. Or, Catherine Henri-Menassé rappelle que le mot « analyse » est construit à partir de la racine « lyse » qui signifie rupture, coupure, mise en pièce. Elle ajoute que ce travail de « lyse » concerne en particulier les certitudes et ouvre à la décondensation des systèmes projectifs scénarisés dans le groupe².

Lors de cette troisième rencontre, le *retour aux réalités de la tâche primaire*, l'interrogation de la *précision des faits* dans leur chronologie ont semble-t-il permis à certains, une fois encore, d'avancer des *points de vue différents* et de « rompre le cercle maléfique et enchanté des ruminations mortifères »³. A la question posée, Liliane raconte que, lors du premier cours avec elle, Jonathan s'est présenté sans le matériel qui lui aurait permis de travailler. « J'ai essayé de mettre en pratique ce que vous aviez dit, poursuit Liliane. Je l'ai interpellé à propos des règles et de la raison pour laquelle les élèves et nous, les enseignants, sommes à l'école. Il m'a ensuite dévisagée de la tête aux pieds, avec un regard de défi, pendant tout le cours. Je lui ai demandé : 'Tu me défies ou quoi ?' et il m'a répondu que non. Quand je lui ai redemandé de travailler, il m'a lancé : 'De toutes manières, je m'en fous de ton cours de merde'. Je lui ai renvoyé : 'On va chez le CPE⁴ en fin de cours'. Quand on est sortis de la classe il s'est sauvé. Au passage, il m'a nargué. Quand je suis arrivée chez moi avec mes deux filles, il était avec deux autres élèves que je connaissais. Il était cagoulé mais je l'ai reconnu à ses vêtements. Il m'a crié : 'P... (son patronyme), tu vas voir ta tronche !' et ils se sont enfuis. J'étais très énervée et j'ai couru après eux. Ensuite, ils ont cassé les pots de fleurs qui sont dans mon escalier. J'ai déposé mes filles chez moi et je suis allée porter plainte chez les gendarmes. Pourquoi s'en prendre à moi, devant mes enfants ? On m'a clairement fait comprendre que je n'étais pas en sécurité chez moi ». Martine renchérit : « Il y a des élèves qui auraient besoin d'être soignés et qui n'ont rien à faire au collège ».

Liliane rappelle sa *peur* pré-existante à l'arrivée de cet élève. Mue par des mécanismes de *projection*, elle semble avoir mis en scène et en acte des *contre-défenses violentes*, peut-être à visée cathartique, de sa propre violence, effet de ses *angoisses paranoïdes*. Réifié comme « un monstre », devenu prototype de tous ceux qui « ne sont plus des élèves » ou qu'il « faut soigner », celui-ci n'avait aucune chance. Aucune issue n'était envisageable hors une nouvelle exclusion, la plus rapide possible. L'*angoisse* de cette enseignante devait être intense, dès avant le cours, et on peut faire l'hypothèse que l'objectif premier de celle-ci était de *prendre le pouvoir* sur cet élève, de le dominer. Liliane et cet élève se sont manifestement « cherchés », *l'archaïque du professionnel* répondant à *l'archaïque de l'élève*, et réciproquement.

Je tente d'interroger le groupe sur ce que fait vivre à un élève une exclusion répétitive. Deux participants s'interrogent sur le déplacement du problème d'un établissement à l'autre ou sur la nécessité de laisser une chance à l'élève. Il semble possible à certains enseignants d'entendre que l'échec répétitif, alimentant une identité négative, peut produire de l'agressivité, conduire à la provocation, tandis que d'autres manifestent des mouvements d'agacement. Lorsque Maud, soutenue par Damien, évoque la nécessité d'entendre des points de vue différents, on lui coupe la parole. Ainsi, des réactions vives ou une non-écoute répondent à ce qui est éprouvé, semble-t-il, comme un *risque de dévoilement* ou de *désagrégation des alliances inconscientes*. S'opposer ou oser émettre un avis différent de celui des « leaders de la plainte », témoigner d'une expérience

¹ FUSTIER P. (2000, p. 337)

² Le 27 juin 2007, DU Apr, Institut de psychologie, Lyon II

³ DIET E. (2006, p. 137)

⁴ Conseiller Principal d'Education

différente et d'un mode de relation autre avec le même élève, comme le rapporte Nadège à propos du même Jonathan, conduit celui qui s'y risque à être suspecté de vouloir se *désolidariser* du groupe, l'expose au *rejet* ou à la *relégation* comme « *traître* ». Alors que le groupe, soumis aux émotions intenses qui s'y sont déployées, se retrouve dans une situation que Jacques Lévine désigne comme « *un empêchement à penser* »¹, ceux qui parviennent à s'en dégager sont *annulés dans leur capacité de penser*. Lorsque j'interviens dans le même sens, mes paroles sont prises comme un manque d'écoute de leur souffrance et comme une nouvelle agression. *Je deviens à mon tour persécutrice* et déclenche des mouvements agressifs².

Le *pacte dénégatif et défensif* conclu inconsciemment dans ce groupe a permis « une première mise en figuration partageable et une mise en sens du malaise professionnel »³. Toutefois, comme toute alliance inconsciente, celle-ci laissait espérer des bénéfices mais impliquait également des *obligations* et un *assujettissement* de la part de chacun, « le prix du lien (étant) cela même dont il ne saurait être question entre ceux qu'il lie, dans leur intérêt mutuel »⁴. Ce pacte a *enfermé* ce groupe *dans la répétition*.

Encouragée, dans ma fonction d'intervenante, par *les ouvertures* antérieures et les possibles élaborations de la pratique professionnelle, je suis contrainte de constater, une fois de plus, un *effet de fermeture* et l'anéantissement des efforts déployés par les uns et les autres. Il me faut cependant « tenir bon » et tenter, comme Sisyphe avec son rocher, de « gravir à nouveau la colline ».

6. La plainte comme organisateur du groupe ? Brèche et nouvelle fermeture

L'*Autre*, la Direction, dans sa fonction symbolique, étayante et protectrice *a manqué, a fait défaut*. C'est là que se situe la *blessure profonde, redoublée par d'autres manques* : ceux qui proviennent d'une *formation initiale* estimée insuffisante, ceux qui sont en lien avec *certaines élèves* qui ne correspondent pas à l'objet du travail des enseignants. Or, selon Michaël Balint qui avance ce concept, « la zone du *défaut fondamental*, est caractérisée par le *chiffre 2* ... la force issue du défaut fondamental n'a pas la forme d'un conflit... Elle a la forme d'un défaut, de quelque chose... qui manque et engendre une défectuosité qui *doit être réparée* »⁵... il y a le sentiment que ce défaut provient de ce que *quelqu'un a soit fait défaut* au patient, soit *a été en défaut* avec lui »⁶. Le lieu du défaut fondamental correspond alors à un ancrage et à une fixation de la plainte, et constitue un frein au changement.

Actuellement, cette plainte, qui pourrait se résumer en « Nous sommes niés dans notre identité professionnelle », et en son antidote : « Tant que je me plains, j'existe » semble constituer pour le groupe un *mécanisme de défense* face aux souffrances narcissiques et identitaires, et correspondre à l'un des *organiseurs du groupe* qui soutient le lien et les identifications entre les participants. On pourrait avancer qu'au sein du dispositif d'Analyse de Pratique, un « *agrippement réciproque* » des enseignants a été possible et que, malgré les effets indéniables

¹ Le dispositif d'Analyse de la Pratique proposé par le psychanalyste Jacques LEVINE, le « *Soutien au Soutien* », se donne comme première visée explicite de lever *l'empêchement à penser* du professionnel, alors que celui-ci est envahi par des « éléments bêta », des éprouvés catastrophiques, par de l'insupportable et de l'innommable, alors qu'il est pris dans des souffrances narcissiques et identitaires. (LEVINE, J., MOLL. J., 2001).

² Il semble possible de reconnaître ce qui se joue ici dans ce que décrit Angelo BEJARANO (1972, p. 91) : « En termes kleinien, le moniteur serait (...) mis à la place non pas d'un surmoi oedipien, mais du *surmoi infantile* qui le précède, lequel, du fait de l'angoisse et des *défenses paranoïdes-schizoïdes*, s'instaure comme particulièrement *sadique* ».

³ DIET E. (2006, p. 135)

⁴ KAËS R. (1992, p. 126)

⁵ M. BALINT (1968, p. 52) différencie ainsi trois « zones » : la « *zone du défaut fondamental* » marquée du chiffre 2, sans conflit, la « *zone du conflit oedipien* » soumise au chiffre 3 et marquée du conflit, et la « *zone de création* ».

⁶ id. p. 41

de fermeture constatés, il a peut-être permis la constitution d'un *contenant provisoire*. Comme tout organisateur inconscient, celui-ci *ne peut être dénoncé*, ni par certains participants qui chercheraient à s'en différencier, ni par l'intervenante. Malgré mes sollicitations, certains enseignants se sont peu exprimés et je m'interroge sur leurs positions. On peut avancer toutefois que, comme le rappelle René Kaës, « même s'il s'y place passivement et à son insu, le sujet (...) est encore présent sur le mode où il désire s'en absenter, n'en rien savoir ou s'en effacer : c'est ce qui se produit lorsqu'il renonce à devenir Je pensant sa place de sujet et lorsqu'il ne veut rien savoir de son désir de s'en dessaisir au profit du groupe »¹.

Comment faire face à cette plainte toujours réitérée ? Confrontée à la tension intense, perceptible dans le groupe, je m'interroge sur ma difficulté à pacifier tant de violence subie et agie, renvoyée, en miroir, sans fin possible, je m'interroge sur ma difficulté à venir en aide à tant de détresse exprimée. Michaël Balint souligne la nécessité (pour l'analyste) d'*admettre sa relative impuissance* et le met en garde : il ne doit *ni chercher à combler, réparer, répondre*, ce qui ne ferait qu'augmenter l'avidité orale et les exigences des participants, *ni se présenter comme omnipotent, omniscient*, ce qui ne ferait qu'augmenter leur dépendance « onophile » à son égard et accentuer le défaut fondamental. En acceptant de partager « *l'expérience commune de la régression...* »², je tente de réfréner mon propre désir de voir évoluer rapidement la situation, de *ne pas vouloir aller trop vite*, de me contenter d'accueillir et de laisser se *répéter* suffisamment cette plainte en tentant de la *contenir*, avec l'aide du groupe et du cadre posé. Je pense, d'une manière globale, être à peu près parvenue à soutenir la position préconisée alors par Michaël Balint, à laquelle fait écho celle de « *médium malléable* » développée par R. Roussillon³, en acceptant de jouer « le rôle des *substances ou objets primaires...* d'être *présent*, toujours présent, et *indestructible* : comme l'eau et la terre...⁴ posséder une grande *souplesse* ... ne pas opposer trop de résistance »⁵ à (l'utilisation) que le (groupe) fait de lui, même si « une certaine résistance est non seulement permise, mais essentielle »⁶. Je suis pourtant difficilement en position, au vu des quatre rencontres institutionnellement prévues, de « creuser le vide et l'attente »⁷ face à la répétition de la plainte, sans accroître les frustrations – les miennes et celles des participants -, et les revendications, tournées cette fois à mon encontre. Je cours le risque d'être vécue comme *un mauvais objet persécuteur de plus...* Ce qui ne manquera pas d'apparaître chez certains participants au cours du bilan final.

Dans le même temps que la plainte, il est toutefois possible d'entendre dans ce groupe, dans une formulation telle que : « ... nous ne sommes pas considérés comme des professionnels, on nous infantilise... », la *revendication d'être reconnus dans un statut d'adultes et de professionnels* conscients et responsables de leurs actes. Cette assertion résonne en moi avec le jugement émis par la Principale à l'égard de ces enseignants, ce qui montre que, quelle que soit la réalité de leurs « réactions infantiles » (selon celle-ci), leur perception est juste. S'ils n'ont pas ou ne prennent pas la parole, comme l'*infans*, ils affirment de plus « qu'on leur dit la moitié des choses ». A eux, enseignants, alors que leur fonction professionnelle consiste justement à faire connaître, faire savoir, faire comprendre, on leur dénie non seulement « *le savoir* », mais aussi la capacité de *comprendre*, puisqu'on les « prend, selon leurs propres mots, pour des imbéciles ». Cette *position paradoxale*, qui *les nie* jusque *dans leur identité professionnelle*, est de l'ordre de

¹ KAËS R. (2005, p. 26)

² id. p. 277

³ René ROUSSILLON (1985) définit le « *médium malléable* » par cinq caractéristiques : *indestructibilité, extrême sensibilité, indéfinie transformation, inconditionnelle disponibilité et animation propre*.

⁴ BALINT M (1968, p. 263)

⁵ id. p. 218

⁶ id. p. 264.

⁷ ROUSTANT F. (2001, p. 18)

l'insupportable. Dans un versant positif, constructif et non plus seulement défensif, *la colère* qui en résulte pourrait-elle conduire ces enseignants à sortir quelque peu de leur position de victime et à retourner une position passive actuelle en une position active, à « se prendre en mains », y compris auprès de la Direction, à se positionner autrement que dans la plainte et la revendication ?

L'intervention de Damien : « Tout seul, on n'y arrive pas », me semble pouvoir ouvrir à une *proposition* à partir de laquelle j'interroge le groupe : « Pourrait-on envisager de construire avec la Direction une instance de recours dans l'établissement, instance qui supposerait un accord sur des valeurs, des exigences et des règles de fonctionnement communes, instance dont vous feriez partie ? » La réponse est immédiate : ***rien ni personne ne peut les aider***. Lorsque j'insiste, en avançant qu'eux-mêmes pourraient faire partie de cette instance, il est répondu « On n'a pas temps ; c'est pas dans nos heures ; c'est toujours en plus ». Englués dans un statut de victimes, ***ils ne peuvent envisager l'acte de penser lui-même***. L'ouverture semble décidément bien difficile.

7. Contre-transfert et tiércéité

Je reconnais avoir été mal à l'aise en écoutant le récit de Liliane, en écoutant ensuite les échanges dans le groupe, en constatant à quel point la *violence* des élèves avait pu *contaminer* les enseignants dans des *agirs ou des fantasmes contre-transférentiels violents*. La violence des propos, la tonalité agressive de la voix de Liliane lorsqu'elle fait le récit de la scène qui s'est déroulée en classe, la *rigidité psychique et réactionnelle* dont elle semble avoir fait preuve, ont entraîné en moi des résonances contre-transférentielles qui m'ont conduite à penser que cette enseignante « n'y était pas pour rien » dans ce qui est arrivé, et qu'elle avait même mis tout en oeuvre pour que cela se produise, même si elle était dans le déni de sa propre violence. Dans un probable mouvement identificatoire à l'élève, je me suis demandée en particulier qui, de ce dernier ou de l'enseignante, avait commencé à provoquer l'autre, à le dévisager « de la tête aux pieds », à l'agresser. Je suis prête à penser alors que par sa réponse négative, l'élève a pu éventuellement chercher à désamorcer quelque peu ce dans quoi il se sentait entraîné, ponctué par la question de son professeur : « Tu me défies ou quoi ? », qui me paraît représenter en soi une provocation. Mes propres valeurs et mon identité professionnelles, liées à l'accompagnement, pendant de longues années, d'élèves qui ressemblaient de près ou de loin à l'élève « cagoulé », « objet commun » ou « objet transféré »¹ dans l'ici et maintenant de ce groupe, entrent en conflit avec les propos ou les attitudes éducatives de Liliane.

S'agit-il d'un retour du refoulé et d'une difficulté à reconnaître ma propre violence ? Je ne suis pas loin de ressentir en moi un sentiment d'*inquiétante d'étrangeté* à l'égard de Liliane ou de ceux qui semblent s'accorder avec elle, en résonance ou en emboîtement au sentiment d'*inquiétante d'étrangeté* que les enseignants semblent éprouver pour certains élèves, lequel vient d'ailleurs lui-même *en miroir* de ce que ces élèves ressentent des adultes, au moins dans le lieu scolaire. Ma propre violence se manifeste alors dans ce que je peux percevoir de *ma participation au scénario du fantasme* « On bat un enfant », dans sa version « *On bat un enseignant* ». En écho à mon malaise, ce contre-transfert peut en effet me conduire, lorsque j'entends certains propos, à me fantasmer à la place de celui qui fustige... Je suis consciente que ces résonances et ces tentations de juger ces enseignants peuvent constituer autant de *points aveugles* et de *résistances* dans mon écoute. Comme l'affirme Georges Gaillard, « *il ne saurait (pourtant) y avoir d'en deçà du jugement ; seule la perspective d'un au-delà permet au « Je » de s'engager dans l'affrontement des inévitables points de confusion transféro-transférentiels* »².

¹ selon l'expression de Jean-Paul VALABREGA

² GAILLARD G. (2005, p. 63)

J'ai en tête également les recommandations de Balint : « Nous avons établi un principe selon lequel, si un médecin ressent quelque chose tandis qu'il soigne un malade, il ne doit en aucun cas agir d'après ses sentiments, mais s'arrêter et les considérer comme un symptôme possible de la maladie de son patient. Dans ce cas, le fait que le médecin éprouve de tels sentiments signifierait que le patient les suscite et les provoque et que le médecin pourrait être une victime – peut-être consentante – qui ne pourrait s'empêcher de répondre ainsi à son patient »¹. Est-ce que Liliane (et d'autres) « me cherchent » ?

Dans mon contre-transfert, je suis entraînée dans la *dépression* d'une équipe confrontée à un éprouvé d'insécurité, d'impuissance et à ce qui est ressenti comme des *impasses*. Il m'apparaît alors nettement que toute cette équipe est décidément dans une situation « impossible » et que le contexte doit évoluer. J'éprouve un grand besoin de rechercher pour moi-même de la *tiércité*, le regard d'un « témoin »² extérieur à la situation, le besoin de *symbolique* pour *me déprendre*, d'éclairages éventuellement différents pour tenter d'expliquer ce qui se passe, une aide pour parvenir à repérer ce qu'il est possible de faire, un étayage sans doute pour *accepter mes propres limites* et ma castration symbolique. La *question du temps* dont je dispose devient primordiale et je ne peux pas faire abstraction des conditions institutionnelles de mon intervention, lesquelles m'apparaissent de plus en plus aberrantes. La conscience de ce temps limité exerce sans aucun doute une pression sur moi et entraîne un *conflit intrapsychique* entre mon désir et mes possibilités.

De cet échange avec un tiers ressortira l'importance de maintenir un cadre et un dispositif suffisamment étanches duquel je reste maître d'œuvre, la nécessité de tenter de démêler, de mettre les choses au clair au-delà du dépôt, de « configurer le paysage », sans vouloir solutionner ; la nécessité de travailler sur l'articulation des différents registres intra-, inter-, et transsubjectif. En ce qui concerne la Principale, dans son désir exprimé de renoncement, de fuite, est soulignée l'intensité de sa honte à se retrouver débordée par son équipe et par les événements, l'émergence d'un doute sur sa propre valeur, la nécessité de pouvoir elle-même parler de ses difficultés, ailleurs, de ne pas rester seule, de « trouver une toiture », c'est-à-dire des étayages institutionnels, des re-pères symboliques.

Il reste une séance avec ce groupe.

IV. D'ÉCHÉC DU CONTENEUR INSTITUTIONNEL - D'UN DISPOSITIF A UN AUTRE ?

1. Déliaisons, débordements pulsionnels et crise...

Deux semaines après la troisième rencontre, je reçois un nouvel appel au secours de la Principale : Damien vient d'être mis en garde à vue après violence à son domicile sur sa propre fille, elle-même élève en classe de troisième. La Principale dit avoir veillé à ce que le reste de l'équipe n'en soit pas informé mais elle exprime à nouveau son découragement et son impuissance.

Ainsi, dans la vie professionnelle et la vie personnelle de ces enseignants, la violence explose, pouvant aller jusqu'au passage à l'acte de la violence physique. Tout le monde est « débordé » : les élèves, les enseignants, la Principale. Toutes les digues s'effondrent. Au sein d'un *chaos émotionnel*, dans une *déliaison pulsionnelle contagieuse*, la pulsion d'agression ou de destruction

¹ BALINT M. (1957)

² André GREEN (1990) souligne la nécessité de mettre à l'épreuve, de soumettre la « réalité » des hypothèses avancées par l'interprétation, à *un témoin* capable de revenir à l'explication, capable de se mettre « en position d'écoute par rapport 'à plus d'un discours' (p. 13). « Il n'y a pas moyen d'escamoter cette *position tierce*, entre l'objet de la connaissance et le sujet connaissant », ajoute-t-il. (p. 11).

se décharge, non transformée. On ne peut que constater la *contamination* d'une violence, devenue chronique. Damien s'est fait le nouveau « *porte-symptôme* » de cette violence.

La crise est perceptible dans cette ***dérégulation au sein des trois niveaux intra-, inter- et transsubjectif.***

Lors de la **quatrième et dernière rencontre** du groupe, Liliane annonce qu'*elle a déménagé.* Ainsi, suite à sa peur, elle a mis en acte son désir de fuir. Elle ajoute : « Mais quand je vois un élève qui n'a eu aucune sanction devant le collège, cela me rend malade. Quand j'ai voulu relancer les poursuites, le procureur m'a dit « Allez voir un psy !... ».

La revendication adressée à la Direction et le sentiment d'être persécutés sont plus que jamais d'actualité dans le groupe. J'apprends que lors de l'Assemblée générale du collège, la Principale a proposé la constitution d'une « cellule de suivi ». Il apparaît alors que cette proposition, formulée comme une « aide aux professeurs en difficulté », soulève la colère des enseignants et de nouvelles résistances, car elle est ressentie comme une nouvelle violence qui leur est faite. Cette colère explose dans le groupe : « Ce n'est pas nous qui sommes en difficulté, quand même ! Les élèves sont en situation d'impunité, les parents font pression, la décision d'une exclusion de deux jours d'un élève insolent n'a même pas été appliquée, par exemple ».

La proposition, psychologisante, de la Principale, entendue comme une nouvelle accusation centrée uniquement sur *le dysfonctionnement de leur personne*, les heurte. Ils se sentent *accusés* non seulement *d'incompétence* mais aussi d'être dans la *pathologie*. Pour Liliane, tout particulièrement, ceci résonne avec les paroles du procureur : « Allez voir un psy !... », alors qu'il était exaspéré par son insistance. C'est aussi une reduplication et un retournement sur eux-mêmes de leur propre jugement porté sur certains élèves qui « ont besoin d'être soignés »...

La relation entre l'équipe des enseignants, qui se disent solidaires entre eux, et la Direction, apparaît prioritairement au centre des préoccupations du groupe. Je demande des précisions : « Concrètement, comment cela se passe ? ». Sont évoqués alors, pour la première fois, ***l'histoire institutionnelle*** et un ***changement de politique éducative*** dans l'établissement lié au ***changement de Direction***. Apparaît la nostalgie d'une sévérité, d'un système de *sanctions exemplaires* grâce auxquelles « les élèves marchaient droit ». Y est opposé l'inefficacité du nouveau système « dans lequel l'éducatif et l'humain » prévalent, les élèves pensant que « tout est permis » et les enseignants ayant « *perdu tout pouvoir* ».

Un participant se fait le porte-parole des autres : « Nous, on a *la colère* et *la peur* qui montent... A un moment donné, *ça risque de partir sur un clash...* ».

2. Expression de la colère : crispation revendicative ou conflictualité structurante ?

Je mets à profit le temps de pause pour analyser la situation. Une de mes préoccupations devient de ne pas entrer dans une alliance psychopathique avec l'une ou l'autre partie – le groupe ou la Principale -, sachant toutefois que l'intervenant est toujours sollicité par des alliances¹.

Qu'y a-t-il derrière cette violence, cette agitation, cette angoisse, ce découragement massif des adultes, derrière ce besoin de fuir, de renoncer ou d'exclure ? Que se passe-t-il pour ces élèves qui se retrouvent perdus, livrés à la violence de leurs pulsions, sans pouvoir trouver des limites symboliques structurantes ? L'institution se met à fonctionner sur le même mode que certains élèves qu'elle accueille, selon le mécanisme d'*homologie fonctionnelle* généralisé par José

¹ ROUCHY J.C. (1998-2, p. 14)

Bleger ¹. Le collègue, comme toute *institution sociale*, est un « non-Moi » qui se retrouve « *dépositaire de la partie psychotique de la personnalité* (des enseignants et des élèves) c'est-à-dire la partie non-différenciée et non-dissoute des liens symbiotiques primitifs » ². Le *cadre* constitue alors « *un étai* » à la personnalité » ³ de ceux-ci. A l'occasion d'événements traumatiques successifs ont été mis en évidence la **défaillance simultanée du cadre institutionnel, des liens et de l'idéologie professionnelle**. Cette défaillance entraîne un « *retour désagrégateur* des parties indifférenciées et non intégrées déposées en différents lieux (de ce) cadre » ⁴. Or, le travail clinique requiert « un possible étayage sur un *conteneur suffisamment fiable* » ⁵, sur un « *arrière-fond suffisamment silencieux* » ⁶. Il semble bien que les failles du narcissisme et de l'identitaire professionnel de chaque participant – comme peut-être celles des élèves – fassent écho aux failles du contexte institutionnel.

Au-delà de cette violence qui gagne « à tous les étages », l'expression de cette colère peut-elle ouvrir à une *conflictualité structurante* ? Je pose l'hypothèse que cette colère correspond à un changement de registre qui pourrait conduire les enseignants, en quittant le seul registre de la plainte ou de la crispation revendicative, à vouloir, enfin, tenter quelque chose, dans un registre actif, pour faire évoluer la situation. Je projette de leur proposer de devenir partie prenante dans l'analyse, en collaboration avec la Principale, de leurs conditions d'exercice professionnel, du système d'organisation ⁷ dans lequel ils exercent, dans la clarification, la consolidation et/ou la réorganisation des *étayages institutionnels* requis, dans la re-construction de la *cohérence* entre adultes et d'un **contenant institutionnel suffisamment stable et structuré**.

C'est à ce prix, me semble-t-il, qu'ils parviendront à **réhabiliter voire à re-construire leur identité professionnelle**.

3. Ouverture d'une mise en projet et plaisir retrouvé de penser ensemble

Au retour de la pause, je propose que le dernier moment de travail du groupe soit consacré à un moment d'échanges et d'élaboration sur ce qui pose problème et sur ce qu'il serait possible de proposer afin de tenter de s'entendre sur une politique éducative commune. Je demande ce qu'il serait possible de tenter pour éviter d'en arriver à « *un clash* ». Leur serait-il possible de parler avec la Principale afin de construire avec elle « un *projet d'avenir (illusoirement) partagé* » ⁸, comme l'évoque Janine Puget, leur serait-il possible de s'entendre sur une base à la rencontre pédagogique et éducative ?

Un participant rapporte qu'un premier courrier avait été adressé à la Principale suite à l'agression subie par Gilles : « Elle s'est sentie agressée, remise en cause. Nous voulons faire un deuxième courrier, pour dénoncer ce qui ne va pas ». Prenant appui sur leur première expérience, je prends nettement position pour remplacer ce courrier par *une rencontre* avec la Principale, si possible en présence d'un *tiers*.

Si je suis alors dans ce groupe en position de *tiers*, ma préoccupation est d'aider cette équipe à sortir de la confusion dans laquelle elle se trouve. Je pense fondamental de **réintroduire de la**

¹ Jean-Pierre PINEL (1989, pp. 77-87), considère l'**homologie fonctionnelle** sous un double aspect « d'entrave à l'action thérapeutique » ou de « levier essentiel de l'action institutionnelle ».

² BLEGER J. (1979, p. 263)

³ id. p. 260

⁴ KAËS R. (1989, p. 18)

⁵ DIET E. (2007, p. 29)

⁶ GAILLARD G. (2005, p. 60)

⁷ Dans le sens que donne Jean-Claude ROUCHY à ce terme (ROUCHY J.C., 1999, p. 24) : « Les **systèmes d'organisation** sont le reflet des représentations des rapports sociaux, et les individus y appartenant intériorisent ces valeurs à partir desquelles se constitue l'identité professionnelle ».

⁸ PUGET J. (1989, p. 147)

différence symbolique dans la confusion imaginaire qui règne actuellement dans ce collège. Je réfrène en conséquence mon désir subit d'aller requérir la Principale car je pense, d'une part qu'ils ne sont pas prêts à cet échange et que, d'autre part, ce serait une grave erreur de ma part de vouloir occuper toutes les places.

Je propose de concevoir cette analyse du groupe dans une visée prioritaire : se donner les moyens de *réouvrir un espace pour penser ensemble*. Ma proposition est agréée et un travail est mis aussitôt en œuvre pour commencer à préparer cette rencontre. Le groupe se montre très actif. Les participants s'impliquent dans les échanges, différenciant d'eux-mêmes l'important de ce qui l'est moins, le dicible du non communicable, les jugements subjectifs des faits. Le *plaisir à penser ensemble* est manifeste. Même si aucune proposition n'est formulée encore, un bref état des lieux est établi qui s'énonce ainsi : « manque de cohérence ressenti, manque de dialogue, banalisation des problèmes, demande de mise en application des décisions ».

Il m'apparaît alors nettement que s'impose une *consultation institutionnelle*¹ avec un tiers, centrée sur le fonctionnement de l'équipe. Je formule au groupe que celle-ci pourrait permettre, qu'ultérieurement, un nouveau dispositif d'Analyse de Pratique puisse fonctionner selon ses objectifs, son cadre et ses modalités spécifiques, grâce à « un arrière-fond suffisamment silencieux ». Avec leur accord, j'informerai la Principale de leur réflexion, comme de cette possibilité d'engager avec son équipe un travail institutionnel.

Une participante soulignera dans le bilan qui suit *l'intérêt* qu'elle a trouvé dans cette ébauche de mise en projet de *communication avec la Principale*.

4. Bilan par le groupe

Cette rencontre se termine par un bilan des quatre séances de travail. Sur onze personnes présentes à la totalité des rencontres, huit seulement réaliseront le bilan écrit demandé par le Rectorat² et *seulement quatre* souligneront que *leurs attentes concernaient une analyse de leurs pratiques professionnelles*, alors que le titre du dispositif proposé, comme ses modalités, étaient sans ambiguïté. Un participant souligne le « décalage entre les représentations différentes de nombreux collègues quant à leurs attentes du stage et l'apport réel dans ses modalités qui *remettent fortement en cause les pratiques professionnelles* ». Ce constat interpelle bien entendu la manière dont est institué le dispositif d'Analyse de la Pratique dans les collèges.

On peut entendre cependant dans ce même constat que le dispositif a « tenu le cap » de ce qu'il avait annoncé mais que, chez la plupart des participants, des peurs subsistent.

4.1. Expression des besoins et des peurs

Les huit personnes ont apprécié « les échanges d'expériences », qui répondaient à un « *besoin de parler et d'entendre* » ce qu'avaient à dire les collègues. Lorsqu'une participante précise : « après deux séances, nous avons suffisamment parlé », peut-on entendre toutefois une reconnaissance de *l'effet cathartique et détoxiquant* de cette parole ?

Le reproche formulé de « trop de temps passé sur des situations très spécifiques, trop individuelles, trop particulières qui entraînent des réactions trop différentes selon chaque individu (adulte ou adolescent) » et celui de « trop de remise en cause du professeur » sont sans doute à entendre dans plusieurs dimensions : la *peur de l'implication subjective*, la *peur du jugement*, la *peur de la perte de temps*, la *peur de l'inefficacité*.

¹ ROUCHY J.C. (1998-2) et ROUCHY J.C., SOULA-DESROCHES M. (2004) , Comme le soulignent ces auteurs, cette *consultation* permettrait à l'équipe des enseignants et à la Principale de s'entendre sur des valeurs communes, de clarifier et réorganiser les rapports entre professionnels, le mode d'organisation, la conception du travail, le projet d'établissement, la spécificité des différentes fonctions et leur articulation.

² J'ai proposé en complément une expression orale qui n'a pas apporté d'éléments spécifiques ou différents.

Une parole « trop » impliquante est ressentie par les enseignants comme dangereuse en effet. C'est ce que souligne Jean-Pierre Vidal : « Qu'ils soient impliqués, au moins pour une part, dans ce qui leur arrive ou dans ce qu'ils subissent, ne va pas de soi d'autant plus qu'est entretenue communément la confusion entre la responsabilité et la faute »¹. Les questionnements de la part du groupe, comme nous l'avons déjà souligné, sont trop souvent entendus comme « une remise en cause » ou un jugement de la part des collègues. Comme le rappelle Jeanne Moll, « la trop longue habitude d'être constamment évalués entraîne (les enseignants) à douter qu'on puisse parler de ce que l'on fait, et de ce que l'on ne réussit pas, sans être aussitôt jugés »². Chacun peut se sentir, d'emblée, menacé. En restant dans un discours général et généralisant, on pense a contrario qu'il est possible de se fondre dans un groupe dans lequel on cherche ses ancrages et ses identifications. Chacun a trop besoin de cette appartenance, du regard et du soutien des autres, même illusoire, pour prendre le risque d'être rejeté ou méprisé.

Plusieurs personnes se plaignent donc du « trop de temps passé sur des situations très spécifiques ». Au-delà de la situation singulière de l'Analyse de la Pratique avec ce groupe d'enseignants, formation marquée fortement par la dimension temporelle puisque instaurée « dans l'urgence », à quoi correspond cette peur de « perdre du temps » répétitive chez les enseignants ? Dans de nombreux groupes en effet, la peur de « perdre du temps » surgit fréquemment, dans une négation du temps nécessaire à *la distanciation*, à *la maturation* et à *l'élaboration*. Chez les enseignants, la confusion est fréquente entre « prendre du temps » et « perdre du temps », et cette préoccupation se retrouve bien souvent dans leur pédagogie, au détriment de certains élèves. Nous avons rencontré cette même difficulté à travers le discours de Patrice, lui-même qualifiant la parole de « palabres ». Ce temps dont ils se plaignent si souvent qu'il leur manque, pour « boucler le programme », pour se parler, ne s'autorisent-ils pas à le prendre lorsqu'on leur offre ? Sont-ils tellement prisonniers des injonctions d'*efficacité* et de *rapidité*, qu'ils entretiennent une opposition forte existe entre « parler » et « agir », avec une réelle difficulté à articuler les deux dans une peur entretenue de ne pas être efficace ? Pourtant, dans ce groupe, nombreux sont ceux qui avaient évoqué « la nécessité de poser les valises » et de « prendre du temps pour échanger », lors de l'expression de leurs attentes vis-à-vis de l'Analyse de la Pratique.

Au reproche de « trop de remise en cause du professeur » et du temps passé à l'analyse de situations singulières s'articule celui de « pas de solution apportée ».

4.2. Pensée magique et mécanismes défensifs, appel à « un sauveur » et ambivalence

En écho à ce qui avait été posé à diverses reprises concernant leurs attentes et le manque lié à la formation initiale, face aux angoisses archaïques diffusées dans l'ensemble institutionnel, dans leur vie professionnelle et touchant leur vie privée, dans un *registre magique* de la pensée, la plupart des enseignants semblent s'être crispés sur des *demandes opératoires*, sur des rêves de *technicité* et d'*instrumentalisation de la relation* pédagogique. Ils se déclarent déçus ou frustrés, car il ne leur a pas été apporté de « recettes », de « solutions », de « clés pour désamorcer les conflits », de « outils prêts à l'emploi ». Quelle que soit la réalité de ce manque, il comprend toujours cependant des composantes défensives. C'est ce que souligne Jean-Pierre Vidal : « Le malentendu vient le souvent de ce que (les enseignants) attendent que *les solutions leur soient apportées de l'extérieur*, sous la forme d'*instructions* qu'il suffirait d'appliquer pour obtenir le résultat désiré »³. On ne peut de plus oublier que ces demandes impliquent souvent un défi posé à ce même intervenant de « savoir-y-faire », à réussir dans les situations dans lesquelles ils ont

¹ VIDAL J.P. (2006-3, p. 87)

² MOLL J. (2000, p. 261)

³ VIDAL J.P. (2006, p. 87)

été mis en échec, grâce à une supposée mais improbable « baguette magique » et dans toute l'*ambivalence* de la demande qui inclut une *rivalité imaginaire*.

Je suis dubitative face au reproche contradictoire de « trop de théorie » et de l'expression dans ce bilan du manque de « cours magistraux sur l'adolescence ». Du fait même de mon intervention au sein d'un dispositif institué symboliquement dans le collège, je suis mise en place, à la fois, en tant que *tiers* et en tant que « *personnage de recours* »¹. George Roquefort souligne une dimension de la rancœur et du développement de tendances agressives qui peuvent se manifester envers les formateurs (ou les intervenants)² : ceux-ci, « Supposés-Savoir »³, sont soupçonnés de garder pour eux, par *avarice et sadisme*, ce « bon savoir » qui permettrait de vivre la relation pédagogique sans conflits et sans angoisses. Je n'ai donc apporté ni réponses « magiques » ni « cours magistraux ». De plus, si même j'avais tenté de le faire, ni l'un ni l'autre n'auraient pu répondre aux problèmes rencontrés, ni combler les manques que nous avons repérés comme relevant d'une certaine manière du « défaut fondamental ». L'agressivité de certains participants peut se donner libre cours contre moi⁴.

Toutefois, sans crainte des paradoxes, ces mêmes enseignants se plaignent tout à la fois d'ignorer la psychologie des adolescents et en réfutent la connaissance, en affirmant dans le même temps : « Il y a eu trop d'éclairages psychologiques. Nous ne sommes pas psychologues, cela concerne les spécialistes ». Si l'*intellectualisation* est un mécanisme de défense souvent utilisé par les enseignants pour colmater le vécu d'impuissance, elle leur permet parfois de neutraliser leurs émotions et d'éviter d'interroger leur implication ou les conflits qui ne manquent pas de surgir dans la relation. Janine Puget souligne que les professionnels ont souvent recours, afin de *lutter contre un vécu d'inexistence*, à « un mode de relation originaire suivant lequel *les théories* occupent un des pôles du lien ayant la fonction protectrice, l'autre pôle étant occupé par le sujet démuni ou ignorant, des-informé »⁵. Le deuxième pôle ouvre la voie à un ressenti de honte.

5. L'emboîtement de la « nullité » et le partage de la honte

Ce bilan n'apporte pas grand chose de nouveau, même si, narcissiquement, il n'est pas facile à recevoir pour l'intervenante. Dans un nouvel *emboîtement*, même si ce n'est pas dit aussi crûment, cette formation était « nulle » comme eux, comme les élèves et comme la Principale... Alain Ferrant donne une lecture, en lien avec *la honte*, de cette position fréquemment rencontrée : « Dans sa forme résurgente, la honte s'attache à l'*intransformabilité de l'informe* : le sujet se déclare bête, incompetent, ou bien il dit que cela ne l'intéresse pas. Dans tous les cas, il redoute que le processus d'apprentissage ne découvre la nudité psychique – son abjection – aux yeux des autres. Il *sauve son narcissisme en refusant*. Il est alors actif, mais ce *sursaut d'activité* vient panser, ou plutôt tenter de panser, un état de *passivation primaire*. L'expérience de n'être pas assez intéressant, pas assez aimable, est à la source de ce refus. C'est l'expérience d'avoir été abandonné, passivé par l'objet, abjecté par lui, qui vient infiltrer le refus... Dans la forme inversée, *la honte est verrouillée et projetée chez autrui*. Cette forme de traitement de la honte vise souvent, mais pas obligatoirement, le formateur, l'enseignant ou le psychologue, qui est dénoncé comme *insuffisant et incompetent* »⁶. Alain Ferrant ajoute que la question essentielle est

1 LEVINE J., MOLL, J. (2001)

2 ROQUEFORT G. (1989, p. 156)

³ Selon ce qu'en a conceptualisé Jacques LACAN

⁴ Serge BLONDEAU (1996, p. 79) repère *trois phases* dans le processus général d'un groupe Balint : la *demande didactique*, l'*agressivité vis-à-vis de l'animateur*, la *désidérialisation* qui permet le travail en commun.

⁵ PUGET J. (1989, p. 142)

⁶ FERRANT A. (2006, p. 8)

alors de rester clinicien, à l'écoute, et de *survivre aux attaques*¹ (comme « la mère suffisamment bonne » ou encore la « mère environnement » décrites par Winnicott)². J'ai survécu...

J'ai évoqué à plusieurs reprises au cours de l'analyse de cette situation certains mouvements contre-transférentiels qui m'ont traversés. Je n'ai pas été exempte de certains mécanismes défensifs. Une *tentation de fuir* s'est de plus manifestée lorsque j'ai été incitée à analyser cette situation dans un écrit. Ce n'était pas « un beau cas ». Ce n'était pas « une clinique brillante » que j'aurais pu phalliquement exhiber, mais une sorte de déchet, « anal », dont je ne souhaitais plus parler³, et que j'aurais préféré enfouir sous d'autres expériences plus « réussies ». Il m'était, de plus, douloureux de revivre ces moments difficiles pendant lesquels, en écho à ces enseignants, par un effet de résonance à leurs éprouvés de honte, il m'a semblé à plusieurs reprises que je n'avais « pas su faire », que je n'avais pas « été à la hauteur », « pas suffisamment compétente », que je n'avais pas toujours fait les renvois sans doute nécessaires et du moins, tel que le bilan final et global d'insatisfaction – à une exception près - me l'a renvoyé, que je n'avais ni apporté ce dont ils pensaient avoir besoin ni satisfait leurs attentes. Je n'ai donc pas réussi à échapper complètement au *piège narcissique* qui attend l'intervenant d'un tel groupe. Toutefois, si « la 'fonction alpha' commence par l'acceptation du dépôt de l'impensé, de son accueil et de sa contention »⁴, comme le précise René Kaës, *l'intervenant ne peut porter seul la responsabilité de l'évolution du groupe*, car « ce ne sont (...) pas seulement les participants qui travaillent, ce ne sont pas seulement les analystes, c'est aussi le groupe... je veux dire l'ensemble des relations originales qui constituent le système groupal interne et externe, dans leur appareillage. Celui-ci comporte cette caractéristique majeure : *un élément ne travaille pas sans l'autre* »⁵.

Je perçois mieux à présent à quel point s'est produit au cours de ces quatre rencontres *un emboîtement de la honte* et des mécanismes de défense qui l'accompagnent : *des élèves* éprouvent de *la honte* liée à leur échec et ils expriment la violence de leurs éprouvés dans des provocations ou des passages à l'acte ; leurs *enseignants* éprouvent de la honte à être en échec dans leurs fonctions d'enseignants et, tout en retournant cette violence sur les élèves, mettent en accusation *la Direction*, prêts à « un clach » contre la Principale. Celle-ci éprouve de *la honte* d'être débordée par son équipe. *L'intervenante* est en quelque sorte assignée par l'équipe à la fonction phorique de « *porte-honte* » pour, en quelque sorte, *la partager* avec eux, parce qu'elle n'a pas pu ou pas su réparer, combler, répondre aux attentes, aux besoins, parce qu'elle n'a pas pu ou pas su les sortir des impasses dans lesquelles ils se trouvaient. Peut-on avancer que le partage de cette honte correspond, peut-être, avec un groupe, à *une première étape pour en sortir* ? Au bout de la chaîne, ayant reçu tous ces impacts, j'éprouve de la honte à ne pas avoir pu faire mieux et de la honte à en rendre compte.

Il est possible d'avancer toutefois qu'une certaine clarification de la situation a eu lieu, qu'une meilleure compréhension des différentes dimensions du malaise général ressenti a pu se dessiner ainsi qu'un repérage des priorités. De ce « paysage » m'a paru émerger *la nécessité d'une régulation institutionnelle* au niveau de l'établissement.

¹ FERRANT A. (2006, p. 9)

² WINNICOTT D.W. (1965) Une partie de la mère, ou « *mère environnement* » accepte l'ambivalence de l'enfant à son égard, elle survit aux attaques que porte celui-ci à la partie « mère objet » ou « mère des besoins fondamentaux », elle continue de l'aimer et permet à ce dernier de développer *capacité de sollicitude et sentiment de responsabilité*.

³ Je reprends, en les adaptant à ce que j'ai vécu, les termes d'Alain FERRANT (2006, p. 10), à propos de certaines expériences « honteuses » de sa propre clinique.

⁴ ROQUEFORT G. (1989, p. 158)

⁵ KAËS R. (1982)

Si la confrontation, entre un Idéal du Moi, un Surmoi peut-être exigeant et la réalité de ma pratique demeure en partie en suspens, sujette à interrogation, en contre-partie, la reprise systématique de ces rencontres dans leur « après-coup », leur analyse, le passage par l'écriture, m'ont apporté quelque distanciation pour mieux saisir la dynamique de ce groupe et percevoir d'une manière moins négative qu'il y paraissait au premier abord ce qu'il est a résulté de tentatives d'ouvertures successives, donc envisageables également pour la suite du travail de cette équipe, peut-être au sein d'un autre dispositif, avec un autre intervenant.

En ce qui me concerne, j'en ai peut-être retiré une vigilance accrue, afin de prendre en compte non seulement les *trois niveaux intra-, inter- et transsubjectif* concernés par le travail de tout groupe, mais aussi *l'importance du contexte institutionnel*, de « l'arrière-fond », du groupe d'Analyse de la Pratique. Contrainte à beaucoup me questionner, j'en ai peut-être retiré également, je l'espère, une meilleure capacité d'analyse des processus en jeu dans mes rencontres ultérieures avec les groupes.

CONCLUSION...

Dans les trois situations évoquées, alors que l'identité professionnelle des participants était atteinte, altérée ou mise en danger, une fois surmontées les premières angoisses et co-excitations liées à un nouveau dispositif et à la mise en groupe, ce dispositif d'Analyse de la Pratique a permis que s'expriment des souffrances identitaires, des peurs, des angoisses souvent archaïques et fondamentales, des vécus de dé-liaison et des sentiments dépressifs, que se déposent les plaintes et que s'exerce la *fonction cathartique de la parole*, le groupe assumant *la fonction de « sein-toilettes »*.

Le dispositif d'Analyse de la Pratique a pu offrir aux professionnels qui y ont risqué leur parole *une contenance, un étayage*, une fonction « de suppléance anaclitique contre l'effondrement des étayages internes, un système d'objets de réassurance contre l'état primordial de détresse et contre la peur d'être seul dans le noir, un dispositif de protection contre l'excitation traumatogène et contre l'angoisse »¹.

Comme le formulait notre première hypothèse de recherche :

Le dispositif groupal d'Analyse de Pratique a pu ainsi, dans tous les cas, offrir aux professionnels une nouvelle enveloppe contenant et protectrice.

Il devenait possible de *compter sur ce groupe*, dans un renforcement des relations au Moi (professionnel) et à l'autre² et que se déploient les questionnements et les doutes sur la pratique.

Au-delà de cette fonction de contenance, le groupe a pu exercer *une « fonction alpha » transformatrice* des « éléments bêta indigérables », des contenus destructeurs, chacun étant à même, dans le lien groupal, de prêter « son appareil à penser les pensées » afin de permettre des processus de dépassement et de re-liaison. Les participants ont, semble-t-il et à des degrés divers, intériorisé progressivement cette « fonction alpha » du groupe et nous avons pu en repérer les effets d'*accompagnement interne*.

Dans les deux premières situations surtout, au sein desquels nous avons entendu Marie ou Patrice, le groupe d'Analyse de la Pratique a pu acquérir le statut d'un *espace transitionnel* au sein duquel a pu s'effectuer une certaine « *métabolisation* de la réalité psychique et de la réalité extérieure »³. Dans un *plaisir partagé de penser en groupe*, le groupe a pu devenir un *groupe de travail*⁴, c'est-à-dire un *espace d'élaboration psychique*, l'articulation de différents points de vue permettant une *création spécifiquement issue du groupe*.

Comme l'énonçait notre deuxième hypothèse de recherche :

Il devenait possible pour chaque professionnel, non seulement de « paraître seul en face du groupe », mais de penser seul dans et avec le groupe, de risquer et d'y assumer sa parole, tout en étant reconnu dans son altérité et sa différence.

Il est possible d'ajouter qu'en exerçant une incitation voire une contrainte à penser, le groupe a ainsi contribué, pour chacun des participants, à une élaboration de sa capacité à penser les situations professionnelles.

¹ KAËS R. (1993, p. 197)

² WINNICOTT D.W., (1958, p. 330)

³ ROUCHY J.C. (2005)

⁴ Dans le sens que donne W.R. BION (1961) à ce concept.

Si les attentes étaient fortes, le troisième groupe évoqué a été confronté à *la répétition du traumatisme conjugué à la défaillance du conteneur institutionnel*. En lien avec ces conditions difficiles pour leur pratique, les participants ont trouvé dans le groupe, d'une manière répétitive, « une source de coexcitation hystérogène, la confrontation avec l'anarchie pulsionnelle, la répétition d'un trauma, la maintenance et la diffusion de l'angoisse non transformée »¹. Le groupe a pu cependant, en étayage sur le dispositif, montrer dans le même temps qu'il pouvait *constituer une enveloppe contenant et protectrice pour ces professionnels*, à reconstruire sans cesse toutefois.

Mus par des angoisses victimaires et persécutives, un *besoin primordial de se protéger* a conduit le groupe à avoir recours à de multiples *mécanismes de défense* et à maintenir à tout prix un pacte dénégatif inconscient au niveau groupal afin de tenter de se conforter dans un mode cohésif. Dès lors, il devenait difficile sinon impossible « de penser (ou de s'exprimer) seul en présence du groupe » en marquant son altérité et sa différence². Enfermés dans la plainte, crispés sur leur statut de victimes, ces enseignants ont semble-t-il choisi inconsciemment au sein du groupe d'Analyse de pratique des stratégies d'*évitement* de l'analyse de leur implication subjective et de leur part de responsabilité dans les événements qu'ils y rapportaient. La répétition du traumatisme et ce qui était vécu comme une impossibilité de recours institutionnel ont eu comme effets d'anéantir lors de la rencontre suivante ce qui avait commencé à s'élaborer précédemment, conduisant les participants à continuer de remplir de leur plainte leur tonneau des Danaïdes. De son côté, tel Sisyphe, l'intervenante tentait d'aider à re-construire, à re-lie ce qui venait d'être dé-lié par le nouveau traumatisme.

Nous avons pu repérer cependant, qu'à plusieurs reprises et malgré des obstacles importants, des ouvertures ont pu se produire.

Nous pouvons à présent soutenir le paradoxe que, dans la confrontation même à l'impasse, une mise au travail peut se nouer au cœur même d'une impuissance partagée.

Confronté à ce qui était vécu comme « le mur » ou l'impasse du manque d'un conteneur institutionnel suffisamment sécurisant et fiable, l'appareil psychique groupal a été pris dans la « *dialectique entre le cadre institutionnel et le dispositif de groupe* »³, mettant en évidence la nécessité d'un travail au niveau du contexte ou de « l'arrière-fond » mais aussi l'importance de celui-ci comme condition de possibilité du dispositif d'Analyse de la Pratique lui-même.

Si l'arrimage institutionnel et la qualité contenantante du méta-cadre institutionnel sont d'une importance capitale pour les professionnels dans leur pratique, à la suite de nos analyses et en complément de nos deux hypothèses de recherche,

nous pouvons soutenir **l'importance du contexte** d'instauration du dispositif d'Analyse de la Pratique professionnelle, l'importance d'un « arrière-fond suffisamment silencieux » et d'un **conteneur institutionnel symbolique fiable**, comme conditions nécessaires pour que ce dispositif puisse apporter une aide effective aux professionnels **dans la mise en interrogation, l'élaboration, la restauration, la re-construction et/ou la consolidation d'une identité professionnelle souvent mise à mal par l'Institution, la hiérarchie, les usagers ou les élèves.**

¹ KAËS R. (1993, p. 197)

² D.W. WINNICOTT (1958, 329) souligne que, pour que se développe la « *capacité d'être seul* », « il faut que l'individu n'ait que peu d'angoisse de persécution » et que les tensions pulsionnelles ne soient pas trop importantes. Or, d'une part cette angoisse a été déployée et répétée dans ce groupe et d'autre part, les tensions pulsionnelles n'ont cessé d'y faire effraction.

³ ROUCHY J.C. (2005)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANZIEU D. et col., 1972, *Le travail psychanalytique dans les groupes*, tome 1, Paris : Dunod, 279 p.
- ANZIEU, D., 1985, *Le Moi peau*, Paris : Dunod, 252 p.
- AULAGNIER P., 1975, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Paris : PUF, Le fil rouge, 4^{ème} éd. 1986, 396 p.
- AVRON O., 1985, La psychanalyse et le groupe : énergie libidinale et émotionnalité, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe n° 1-2, Le psychanalyste dans le groupe*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 39-46
- AVRON O., 2005, L'émotionnalité groupale et la scénarisation, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 45, 2005.2, Groupalité en débat : émergence du travail du lien*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 61-68
- AVRON O., 2006-1, Discussion avec René Kaës, *IN Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, N° 46, 2006/1, L'individu et le groupe*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 27-29
- AVRON O., 2006-2, Intervention du 05/04/06, DU Apr Lyon II
- BAÏETTO M.C. et GADEAU L., 2000, Un cadre clinique dans l'analyse des pratiques, *IN Analyser les pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris : L'Harmattan, éd. revue et corrigée 2004, 384 p., pp. 237- 256
- BALINT M., 1957, *Le médecin, le malade et sa maladie*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1973
- BALINT M., 1968, *Le défaut fondamental*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, éd. 2003, 325 p.
- BEJARANO A., 1972, Résistance et transfert dans les groupes, *IN D. ANZIEU et col., Le travail psychanalytique dans les groupes*, tome 1, Paris : Dunod, 279 p., pp. 67-140
- BION W.R., 1961, *Recherches sur les petits groupes*, Paris : PUF, 1965
- BION, W. R., 1962, *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF, bibl. de psychanalyse, 2^{ème} éd. 1991, 137 p.
- BLANCHARD-LAVILLE. C., 2000, L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et formateurs d'enseignants, Travail psychique et professionnalisation, *IN Analyser les pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris : L'Harmattan, éd. revue et corrigée 2004, 384 p., pp. 29-60
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S., 2005, Analyse des pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation, *IN Connexions N° 82-2004/2, Groupes de parole et crise institutionnelle*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 119-142
- BLANCHARD-LAVILLE C., 2006, Potentialités sado-masochistes chez l'enseignant dans sa pratique, *IN Connexions N° 86-2006/2, Clinique et pédagogie*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 103-119
- BLEGER J., 1971, Le groupe comme institution et le groupe dans l'institution, *IN R. KAËS et al., L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques*, Paris : Dunod, 1987
- BLEGER J., 1979, Psychanalyse du cadre psychanalytique, *IN R. Kaës et al., Crise rupture et dépassement*, Paris : Dunod, pp. 259-274
- BLONDEAU S., 1999, La consultation organisationnelle interne, *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe n° 32, 1991.1, Groupe et institution*, Toulouse : érès, pp. 123-141

- BLONDEAU S., 2000, Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle, *IN L'analyse des pratiques professionnelles*, Ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, éd. 2000, Paris : L'Harmattan, 286 p., pp. 73-104
- BOUDOT M.F., 2000, La supervision : une relation formative, *IN L'analyse des pratiques professionnelles*, Ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, éd. 2000, Paris : L'Harmattan, 286 p., pp. 105-122
- CHAMI J., 2000, L'analyse des pratiques professionnelles et sa dimension formative, *IN Analyser les pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris : L'Harmattan, éd. revue et corrigée 2004, 384 p., pp. 61-84
- CHAMI J., 2006, La « personnalité professionnelle » interrogée dans les dispositifs d'analyse des pratiques, *IN Connexions N° 86-2006/2, Clinique et pédagogie*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 67-83
- DIET E., 1992, L'enseignant face au groupe classe : Don Juan ou Pygmalion ? *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe n° 19, Suggestion et séduction dans les groupes*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 95-101
- DIET E., 1996, Le thanatophore, Travail de la mort et destructivité dans les institutions, *IN R. KAËS et al., Souffrance et psychopathologie dans les institutions*, éd. 2005, Paris : Dunod, 218 p., pp. 121-159
- DIET E., 2001, Paradoxalités dans la formation et souffrance de l'identité professionnelle, *IN Connexions N° 75-2001/1, Clinique de la formation des enseignants*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 13-28
- DIET E., 2003, L'homme procédural, De la perversion sociale à la désubjectivation aliénante, *IN Connexions N° 79-2003/1, Procédures comme organisateurs institutionnels*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 11-28
- DIET E., 2004, Objectivation psychologique et perversion pédagogique, *IN Connexions N° 81-2004/1, Psychologisation dans la société*, pp. 11-23
- DIET E., 2006, La figure du persécuteur comme organisateur dans les groupes d'enseignants, *IN Connexions N° 86-2006/2, Clinique et pédagogie*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 121-148
- DIET E., 2007-1, Clinique, dispositif et cadre institutionnel, Actes du forum d'Avignon 2006, rédigé pour le Journal des psychologues, tirage à part, 32 p.
- DIET E., 2007-2, Complexité de la clinique : contextualité, demande éducative et position psychanalytique, *IN Dialogue N° 177, 2007/3, Adoption : de l'événement au processus*, pp. 81-99
- DI ROCCO V., 2007, Quel cadre pour le groupe d'Analyse de la pratique ? DU Apr Lyon II
- DOSDA P., 1990, Méthode Balint et formation, *IN Le journal des Psychologues N° 74*, Février 1990, pp. 31-33
- DOSDA P., 1990, L'analyse clinique de la pratique, L'assistance éducative en Milieu Ouvert, *IN Lien social*, 1990, pp. 5-10
- DOSDA P., 2000, Analyse clinique de la part professionnelle de la personnalité et des défenses professionnelles, *IN Analyser les pratiques professionnelles*, Ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris : L'Harmattan, éd. revue et corrigée 2004, 384 p., pp. 297-312

- DOSDA P., Professionnalité et analyse des défenses professionnelles, DU Apr., Institut de psychologie, Lyon II, Juin 2006
- DUVAL-HERAUDET J., 1998, *La rééducation à l'école, Un temps « entre-deux » pour se (re)trouver en reconstruisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Lyon II, éd. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 796 p.
- FABLET D., 2000, Analyse des pratiques et intervention dans des organisations de suppléance familiale, *IN Analyser les pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris : L'Harmattan, éd. revue et corrigée 2004, 384 p., pp. 313-332
- FABLET D., 2004, Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative, *IN Connexions N° 82-2004/2, Groupes de parole et crise institutionnelle*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 105-117
- FALLA W., 2006, Comprendre la violence comme un lien : l'apport d'un dispositif groupal d'analyse des pratiques, *IN Connexions N° 86-2006/2, Clinique et pédagogie*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 97-102
- FEDER F., 2006, Traitement institutionnel et processus psychanalytique : le travail du psychanalyste à l'écoute du matériel institutionnel, *IN Revue française de psychanalyse 2006/4, volume 70*, pp. 1065-1078
- FERENCZI S., 1930-1932, *Le traumatisme*, Petite Bibliothèque Payot, éd. 2006, 171 p.
- FERRANT A., 1992, Le lien d'emprise, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N°19, 1992, Suggestion et séduction dans les groupes*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 61-70
- FERRANT A., 2006, La connaissance, l'emprise et la honte, Intervention DU Apr., Institut de psychologie, Lyon II
- FREUD S., 1919-1, Un enfant est battu, Contribution à la connaissance de la genèse des perversions sexuelles, *IN Névrose, psychose et perversion*, Paris : PUF, pp. 219-243
- FREUD S., 1919-2, L'inquiétante étrangeté, *IN Essais de psychanalyse appliquée*, Paris : Gallimard, NRF, 251 p., pp. 163-210
- FREUD S., 1920, Au-delà du principe de plaisir, *IN Essais de psychanalyse*, Paris : Petite bibliothèque Payot, éd 1972, 277 p., pp. 7-82
- FREUD S., 1937, L'analyse avec fin et l'analyse sans fin, *IN Résultats, idées, problèmes, Tome 2, 1921-1938*, PUF, éd. 1984, 295 p.
- FUSTIER P., 1987, L'infrastructure imaginaire des institutions, *IN R. Kaës et al., L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques*, Paris : Dunod, pp. 131-156
- FUSTIER P., 1995, Violence en équipe, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 24, 1995, L'agressivité dans les groupes*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp 143-156
- FUSTIER P., 2000, Travail d'équipe et dispositif institutionnel, *IN Analyser les pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris : L'Harmattan, éd. revue et corrigée 2004, 384 p., pp. 333- 345
- GAILLARD G., 2004, De la répétition traumatique à la mise en pensée : le travail psychique des professionnels dans les institutions de soin et de travail social, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 42, 2004/1, Les traumatismes : leurs traitements*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 151-164

- GAILLARD G., 2005, Appelés à investir, conviés à l'abstinence. L'intervention en analyse de pratique et « l'arrière-fond » institutionnel, *IN Connexions N° 82-2004/2, Groupes de parole et crise institutionnelle*, pp. 57-69
- GINET D. 2006, Transmission et exhérédateur, *IN La Lettre de l'AGSAS N° 27 bis*, sept. 2006
- GIRARD R., 1972, *La violence et le sacré*, Paris : Grasset, coll. Plurriel, 534 p.
- GRANGE SEGERAL E., 2006, Complexité du champ transférentiel dans l'analyse de la pratique, Intervention du 10/05/06, DU Apr., Institut de psychologie Lyon II
- GREEN A., 1990, Du tiers, *IN La psychanalyse : Questions pour demain, Colloque de la S.P.P., Unesco 1989*, Paris : PUF, 281 p., pp. 9-281
- GREEN A., 2003, Enigmes de la culpabilité, mystère de la honte, *IN Revue française de psychanalyse 2003/5, Volume 67*, pp. 1639-1653
- GUERIN Ch., 1984, Une fonction du conte : un conteneur potentiel, *IN KAES R. et col., Contes et divans*, Paris : Dunod, 227 p., pp. 81-133
- GUILLAUMIN J., 1979, Pour une méthodologie générale des recherches sur les crises. *IN R. KAËS et al., Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod. coll. Inconscient et culture, 291 p., pp. 220-254
- GUILLAUMIN J., 2003, La honte, la culpabilité et le statut de tiers entre affect et représentation, *IN Revue française de psychanalyse, 2003/5, Volume 67*, pp. 1593-1597
- HENRI-MENASSE C., 2005, Les convocations du silence, *IN Connexions N° 82-2004/2, Groupes de paroles et crise institutionnelle*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 71-81
- HENRI-MENASSE C., 2007, Intervention DU APr LYON II , 27/06/2007
- HUMBERT Ch., 2000, Démarche de projet et analyse des pratiques : sortir des oppositions, *IN Analyser les pratiques professionnelles*, Ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris : L'Harmattan, éd. revue et corrigée 2004, 384 p., pp. 347-367
- IMBERT F., 1996, Le groupe Balint, un dispositif pour un « métier impossible » : enseigner, *IN L'analyse des pratiques professionnelles*, Ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, éd. 2000, Paris : L'Harmattan, 286 p., pp. 147-171
- JEAMMET N., 2002, Un sadisme ordinaire *IN Revue Française de Psychanalyse Tome LXVI, 4 Sadisme*, pp. 1117- 1132
- KAËS R., 1976, *L'appareil psychique groupal, Constructions du groupe*, Paris : Dunod, 2^{ème} éd. 2000
- KAES R., et al. 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod. coll. Inconscient et culture, 291 p.
- KAËS R., 1982, Ce qui travaille dans les groupes *IN Le travail psychanalytique dans les groupes, 2. Les voies de l'élaboration*, Paris : Dunod
- KAËS R. et al., 1989, *L'institution et les institutions, Etudes psychanalytiques*, Paris : Dunod, 219 p.
- KAËS R., 1989, Alliances inconscientes et pacte dénégatif dans les institutions, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 13, 1989, Pratiques soignantes dans les institutions*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 27-38

- KAËS R., 1992, Séduction et traumatisme : les formes élémentaires de la sexualité dans les groupes, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N°19, 1992, Suggestion et séduction dans les groupes*, Toulouse : érès, pp. 35-50
- KAËS R., 1992, Pacte dénégatif et alliances inconscientes, Eléments de métapsychologie intersubjective, *IN Gruppo 8*, Paris : Apsygée, pp. 117-132
- KAËS R., 1993, *Le groupe et le sujet du groupe*, Paris : Dunod, 352 p.
- KAËS R., 1994, *La parole et le lien*, Paris : Dunod
- KAËS R., et col. 1996, *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, éd. 2005, Paris : Dunod, 218 p.
- KAËS R., 1999, *Les théories psychanalytiques du groupe*, Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, N° 3458, 128 p.
- KAËS R., 1999, Une conception psychanalytique de l'institution, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe n° 32, 1991.1, Groupe et institution*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 9-22
- KAËS R., 2005, Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 45, 2005.2, La groupalité et le travail du lien*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 9-30
- KAËS R., 2006, En quoi consiste le travail psychanalytique en situation de groupe ? *IN Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, N° 46, 2006/1, L'individu et le groupe*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 9-25
- KRETSCHMER M., 2000, A propos de la supervision, une réflexion multiple, *IN L'analyse des pratiques professionnelles*, Ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, éd. 2000, Paris : L'Harmattan, 286 p., pp. 173-194
- LACAN J., 1938, *Les complexes familiaux*, Paris : Seuil, Navarin, 112 p.
- LEVINE J., 1991, Mère, veille sur eux, Psychisme enfantin et contes comme accès aux constituants du merveilleux, *Colloque Les significations du merveilleux*, Cerisy La Salle, Juillet 1991
- LEVINE J., 1993, Fiction et déliaison, *Colloque Enfance et fiction*, Paris, Juin 1993
- LEVINE J., MOLL J., 2001, *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 310 p.
- LEVINE J., 2001, Le cadre du S. au S. ; sa symbolique, ses finalités face à des enfants en non-adhésion scolaire et en peu de droit d'exister, *IN Connexions N° 75/ 2001-1, Clinique de la formation des enseignants, Pratiques et logiques institutionnelles*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 153-172
- LUCAS P., 1981, Il ne suffit pas d'appeler un groupe Balint, *IN Connexions N° 36 : 1981, Psychothérapie psychanalytique de groupe*, Paris : épi, pp. 111-118
- MAISONNEUVE J., PINEL J.P., 2004, Dialogue autour des groupes, *IN Connexions N° 82-2004/2, Groupes de parole et crise institutionnelle*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 9-18
- MELLIER D., 1999, L'appareil psychique d'équipe ou le travail intersubjectif des liens entre accueillants et accueillis en institution, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 32, 1999.1, Groupe et institution*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 51-61

- MELLIER D., 2000, L'individu en équipe, W.R.Bion, l'institution et la conflictualité, *IN Cahier de Psychologie clinique N°14*, pp. 161-185
- MELLIER D., 2002, Le groupe d'analyse de la pratique (GAP), la fonction « à contenir » et la méthodologie du groupe Balint, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe n° 39, 2002.2, Approche groupale de la formation*, Ramonville Saint-Agne : érès, 234 p., pp. 85-102
- MELTZER D., 1971, *Le processus psychanalytique*, Paris : Payot, 223 p.
- MIJOLLA A. De (sous a dir. de), 2002, *Dictionnaire international de la psychanalyse*, Paris : Calmann-lévy, 2017 p.
- MISSENARD A., 1972, Identification et processus groupal *IN D. Anzieu, et al., Le travail psychanalytique dans les groupes, I, Cadre et processus*, Paris : Dunod, 1982
- MISSENARD A., 1976, Formation de la personnalité professionnelle, *IN Connexions N° 17 : 1976, Significations de la formation permanente*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 116-118
- MOLL J., 2000, Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle, *IN Analyser les pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris : L'Harmattan, éd. revue et corrigée 2004, 384 p., pp. 257-270
- NADOT S., 2000, L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants, *IN Analyser les pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris : L'Harmattan, éd. revue et corrigée 2004, 384 p., pp. 271-294
- NATANSON M., 1994, *Des lieux pour se plaindre, Une écoute psychanalytique de la formation*, Vigneux : Matrice, 112 p.
- NOËL J., 2000, L'analyse des pratiques éducatives : un cadre éthique et symbolique pour éduquer le regard de l'enseignant, *IN Analyser les pratiques professionnelles*, ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris : L'Harmattan, éd. revue et corrigée 2004, 384 p., pp. 205-233
- PINEL J.P., 1989, Les fonctions du cadre dans la prise en charge institutionnelle, *IN Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe N° 13, 1989, Pratiques soignantes dans les institutions*, pp. 77-87
- PINEL J.P., 1995, L'institution soignante, un espace potentiel pour le traitement de la violence pathologique ? *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 24, 1995, L'agressivité dans les groupes*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 129-142
- PINEL J.P., 1996, La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soins et de rééducation, *IN R. Kaës et al., Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, Paris : Dunod, pp. 51-79
- PINEL J.P., 1999, Intervention clinique en institution et « nouvelles » problématiques pathologiques *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 32, 1991.1, Groupe et institution*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 143-157
- PINEL J.P., 2001, Enseigner et éduquer en institution spécialisée : approche clinique des liens d'équipe, *IN Connexions N° 75-2001/1*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 141-152
- PINEL J.P., 2004, Traumatismes en institution, *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe n° 42, 2004/1, Les traumas : leur traitement*, Ramonville Saint-Agne : érès

- PUGET J., 1989, Groupe analytique et formation, Un espace psychique ou trois espaces superposés ? *IN Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe N° 13, 1989, Pratiques soignantes dans les institutions*, pp. 137-160
- RAMIREZ A., 1996, Balint et son œuvre, Le collectif de travail WINNICOTT- BALINT, Le Soutien de WINNICOTT, *IN Je est un Autre N° 4*
- RASSIAL J.J., BIDAUD E., LEVY Ph., 1976, La crise du sujet, *IN Connexions N° 76-2001/2, Transitions, vie professionnelle et vie personnelle*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 105-113
- ROQUEFORT G., 1989, Malaise et carences institutionnelles dans la formation pédagogique des instituteurs, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 13, 1989, Pratiques soignantes dans les institutions*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 155-160
- ROQUEFORT G., 2001, La mort programmée du professeur, *IN Connexions N° 75-2001/1, Clinique de la formation des enseignants, Pratiques et logiques institutionnelles*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp.53-68
- ROQUEFORT G., 2002, Parler et penser sous le regard des autres, une formation personnelle par la médiation du groupe, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 39, 2002.2, Approche groupale de la formation*, Ramonville Saint-Agne : érès, 234 p., pp. 69-83
- ROUCHY J.C., 1998-1, *Le groupe, espace analytique. Clinique et Théorie*, Toulouse : érès
- ROUCHY J.C., 1998-2, Problématique de l'intervention, *IN Revue Connexions n° 71-1998, Organisation et institution : nouvelles formes d'intervention*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 11-27
- ROUCHY J.C., 1999, L'analyse de l'institution et changement, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 32, 1991.1, Groupe et institution*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 23-38
- ROUCHY J.C , SOULA DESROCHE M., 2004, *Institution et changement. Processus psychique et organisation*, Ramonville Saint-Agne : érès, 221 p.
- ROUCHY J.C., 2005, La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels, Intervention au Congrès FAPAG- FPPG, *L'individu et le groupe*, Paris, 8-10 Septembre 2005
- ROUSSILLON R., 1985, Le médium malléable, la représentation de la représentation et la pulsion d'emprise, extrait thèse de Doctorat en psychologie, *Logiques et archéologiques du cadre*, pp. 266-282
- ROUSSILLON R., 1999, La capacité d'être seul en face du groupe, *IN Revue française de Psychanalyse 3/1999*
- ROUSTANT F., 2001, *La fin de la plainte*, Paris : Odile Jacob, 249 p.
- SIROTA A., 1995, Agressions perverses dans les groupes de formation et leur endiguement, *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 24, 1995, L'agressivité dans les groupes*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 157-169
- SOULA-DESROCHES M., 2000, L'identité professionnelle au travail, L'analyse de situation dans la formation des praticiens, *IN L'analyse des pratiques professionnelles*, Ouvrage coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, éd. 2000, Paris : L'Harmattan, 286 p., pp. 255-268
- VAN DER STEGEN E., Le transfert, DU Apr., Mars 2007, Tirage à part

- VIDAL J.P., 2001-1, Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants, *IN Connexions N° 75-2001/1, Clinique de la formation des enseignants, Pratiques et logiques institutionnelles*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 29-51
- VIDAL J.P., 2002-1, Qu'est-ce que l'Ecole veut savoir des groupes ? *IN Enfance et psy N° 19, Travailler avec les groupes* (septembre-octobre 2002), Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 116-122
- VIDAL J.P., 2002-2, De l'usage analytique des « effets » de groupe dans l'analyse clinique de pratiques professionnelles (ACPF), *IN Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe N° 39, 2002.2, Approche groupale de la formation*, Ramonville Saint-Agne : érès, 234 p., pp. 7-16
- VIDAL J.P., 2006-1, De l'inévitable et nécessaire recours à la clinique dans la formation des enseignants, pour réintroduire le sujet, *IN Connexions N° 85-2006/1, La clinique entre théorie et pratique*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 111-129
- VIDAL J.P., 2006-2, Analyse institutionnelle, Régulation, Etude de cas, Analyse de la pratique professionnelle, Supervision..., Notes de travail, DU Apr, LYON II, tirage à part
- VIDAL J.P., 2006-3, Analyse clinique de conduites professionnelles : une méthodologie originale pour un travail en groupe, *IN Connexions N° 86-2006/2, Clinique et pédagogie*, Ramonville Saint-Agne : érès, pp. 85-96
- WATZLAWICK P., HELMICK BLAVIN J., JACKSON D. D., 1967, *Une logique de la communication*, Seuil, éd. 1979, 280 p.
- WINNICOTT D.W., 1958, La capacité d'être seul. *IN De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot. trad. française. 1969, éd. 1980, Sciences de l'homme, 466 p., pp. 325-333.
- WINNICOTT D. W., 1965, Elaboration de la capacité de sollicitude, *IN Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement*, trad. française 1970, Paris: Petite bibliothèque Payot, coll. Science de l'homme, éd. 1974, 261 p., pp. 31-42

SOMMAIRE

<u>L'ANALYSE DE LA PRATIQUE : UN LIEU D'ÉLABORATION DES SOUFFRANCES IDENTITAIRES DES PROFESSIONNELS</u>	1
<u>AVANT-PROPOS : L'ÉMERGENCE D'UN QUESTIONNEMENT...</u>	2
<u>INTRODUCTION</u>	6
<u>I. D'UN GROUPE QUI FAIT PEUR A UN GROUPE VÉCU COMME ENVELOPPE CONTENANTE ET PROTECTRICE, COMME UN ESPACE POUR PENSER ENSEMBLE</u>	9
1. <u>Accueillir le vécu d'impuissance et le « sadisme ordinaire »</u>	9
2. <u>Contenir un éprouvé de disqualification et une blessure narcissique</u>	10
3. <u>Étayer la « mise à nu » du professionnel, contenir les angoisses archaïques et le déploiement de mécanismes de défense</u>	11
4. <u>Assumer une « fonction alpha » et une contrainte à penser</u>	13
5. <u>Intériorisation par le professionnel de la « fonction alpha » du groupe</u>	13
6. <u>D'un groupe « présumé dangereux » au plaisir de penser dans et avec le groupe</u>	14
<u>II. LE GROUPE COMME LIEU DE DÉPÔT ET D'ACCUEIL DE LA PLAINTÉ</u>	14
1. <u>Vécus traumatiques et vacillements de l'identité professionnelle</u>	14
2. <u>Constructions groupales conscientes et inconscientes : des stratégies de survie ?</u> ...	16
3. <u>Mécanismes de défense collectifs : refoulement, déni, pacte dénégatif, clivage</u>	20
4. <u>Le groupe comme « sein-toilettes »</u>	20
5. <u>Le retour au concret de la situation comme possible ouverture à la pensée</u>	21
6. <u>Tentatives d'interrogation des schèmes automatiques répétitifs</u>	22
7. <u>Un enseignant est battu (par la Principale) - Appel à la Loi symbolique du Père ?</u> ..	23
8. <u>Un assouplissement des défenses ?</u>	24
<u>III. LA RÉPÉTITION TRAUMATIQUE ET SES EFFETS - TONNEAU DES DANAÏDES ET MYTHE DE SISYPHE</u>	24
1. <u>L'arrimage imaginaire à un nouveau traumatisme - Le « tonneau des Danaïdes » de la plainte</u>	24
2. <u>L'envahissement par les hypothèses de base</u>	26
3. <u>Déploiement des fantasmes</u>	27
4. <u>Considérer l'élève comme « objet » : un mécanisme de défense ?</u>	29
5. <u>L'enjeu vital des résistances, un « rocher de Sisyphe » pour l'intervenante</u>	29
6. <u>La plainte comme organisateur du groupe ? Brèche et nouvelle fermeture</u>	31
7. <u>Contre-transfert et tiércité</u>	33
<u>IV. DÉFAILLANCE DU CONTENEUR INSTITUTIONNEL - D'UN DISPOSITIF À UN AUTRE ?</u>	34
1. <u>Déliasions, débordements pulsionnels et crise</u>	34
2. <u>Expression de la colère : crispation revendicative ou conflictualité structurante ?</u> ...	35
3. <u>Ouverture d'une mise en projet et plaisir retrouvé de penser ensemble</u>	36
4. <u>Bilan par le groupe</u>	37
5. <u>L'emboîtement de la « nullité » et le partage de la honte</u>	39
<u>CONCLUSION...</u>	42
<u>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	44