

# Analyse de réunions d'équipes pédagogiques selon une approche clinique

Brigitte Charrier

## Origine du questionnement

Partant de mon expérience professionnelle d'enseignante de Lettres Modernes de 1993 à 2003, je me suis interrogée sur les difficultés que j'avais éprouvées pour travailler en équipe pédagogique<sup>1</sup> dans les divers établissements que j'avais fréquentés. Dans une première étude, conduite dans le cadre d'un travail de DEA, j'ai formulé une hypothèse initiale selon laquelle il pourrait y avoir une relation entre la forme du rapport au savoir d'un enseignant et sa capacité à investir une équipe pédagogique. Ma réflexion s'inscrivait dans le prolongement des travaux produits par l'équipe « Clinique du rapport au savoir » de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, dans le cadre de référence théorique d'une approche clinique d'orientation psychanalytique. Elle se centrait sur la manière dont les enseignants se relient aux objets de savoir, au plan intrapsychique. Au terme de cette étude clinique exploratoire, conduite au moyen d'entretiens cliniques de recherche effectués auprès d'enseignants de diverses appartenances disciplinaires, j'ai proposé l'idée selon laquelle l'aptitude d'un enseignant à investir une équipe pédagogique ne dépendrait pas seulement du lien intrapsychique, individuel, qu'il entretient avec les objets de savoirs, mais dépendrait aussi des liens noués avec les autres membres de l'équipe par le biais de ces mêmes objets de savoirs (Charrier, 2009). Il m'est apparu que l'entretien clinique de recherche n'était pas un outil méthodologique adéquat pour poursuivre mes investigations dans un projet de thèse car, de par son caractère individuel, il ne me permet pas d'appréhender la complexité des liens noués par les enseignants par le biais d'objets de savoirs disciplinaires communs, dans et par le groupe, à l'occasion du travail d'une équipe pédagogique. S'est posée alors pour moi, la question de savoir quel dispositif de recherche je pourrais mettre en place pour appréhender le fonctionnement d'une équipe pédagogique dans sa dimension psychique groupale.

C'est ainsi que je me suis tournée vers les travaux des psychanalystes qui se sont intéressés aux processus groupaux, en particulier les travaux de R. Kaës, auteur qui a approfondi la question de la nature du travail psychique qui peut s'effectuer pour des sujets dans un cadre groupal. Cet auteur décrit trois dimensions des liens qui se tissent dans un cadre groupal : les liens en rapport avec l'intrapsychique, les liens « transsubjectifs » entre le sujet et le groupe et les liens « intersubjectifs » des sujets entre eux. Suivant ce modèle, il m'a semblé fécond d'envisager la notion de rapport au savoir sous une forme groupale comme conjonction de trois composantes du lien au savoir dans le cadre groupal : un lien intrapsychique (rapport au savoir individuel), un lien transsubjectif (lien groupal aux objets de savoirs) et un lien intersubjectif (lien entre les membres du groupe).

Pour étudier ces différentes dimensions des liens aux objets de savoirs dans le cadre groupal, j'ai fait le choix d'observer le travail d'équipes

1. équipes qui regroupent les enseignants d'une même discipline.

pédagogiques en situation. Ma démarche reposait sur un parti pris, du point de vue épistémologique, à savoir que la dimension psychique s'exprime à travers le langage et qu'elle serait décelable à travers une analyse linguistique de l'énonciation du discours d'enseignants réunis lors d'une séance de travail en équipe pédagogique. Ainsi, mon projet de recherche se déroulait à un double niveau. Le premier se situait au plan méthodologique et consistait à proposer un cadre d'analyse pour procéder à une lecture clinique d'un discours groupal ; le second niveau visait à articuler les données cliniques issues de ces analyses concernant les processus groupaux pour tenter d'appréhender, au plan théorique, la notion de rapport au savoir groupal.

Pour mener à bien ce projet, j'ai effectué des enregistrements audio-phoniques des réunions de trois équipes pédagogiques, je les ai retranscrits, et j'ai défini les conditions de mise en œuvre d'une lecture clinique du discours groupal à partir des corpus ainsi obtenus. Cette démarche rompait avec les méthodologies habituellement mises en œuvre au cours des recherches selon une approche clinique d'orientation psychanalytique et elle m'a confrontée à des questions épistémologiques, méthodologiques et théoriques qui m'ont semblé stimulantes et fécondes pour la recherche. C'est ce dont je me propose de rendre compte dans cet article.

Dans une première partie, je préciserai les choix que j'ai dû opérer, aux plans épistémologique et méthodologique, pour prétendre à une lecture clinique d'un discours groupal. Puis, dans une seconde partie, je présenterai un exemple d'analyse clinique d'un discours groupal, issu du corpus de recherche, et je montrerai comment je dégage quelques hypothèses, à l'issue de mes analyses, quant à la configuration de ce qui pourrait être un rapport au savoir groupal.

## La question épistémologique

Comment justifier que l'analyse du verbatim recueilli dans un contexte groupal puisse conduire à la formulation d'hypothèses quant aux phénomènes inconscients à l'œuvre, tant au plan individuel que groupal, au moment de la production du discours ? Une équipe pédagogique est un groupe complexe, organisé et institué<sup>2</sup>. Pour René Kaës, seul l'énoncé de la règle fondamentale telle qu'il la conçoit ouvre l'accès à une approche psychanalytique du groupe. Il réfute clairement toute possibilité de traiter la question par une approche linguistique : « Assurément les processus qu'elle [la linguistique] décrit concernent des sujets engagés dans des positions subjectives et intersubjectives dont ils ne sont ni maîtres ni conscients, mais ces processus ne sont pas pour autant inconscients, c'est-à-dire produits par les mécanismes de défense qui constituent l'inconscient comme clivé du conscient » (Kaës, 2005, p. 29). Cette position me conduit à confronter ce propos à une autre citation du même auteur : « Il nous a fallu admettre que la vie psychique n'est pas exclusivement centrée sur un inconscient personnel, qui serait comme une sorte de propriété privée du sujet singulier. Paradoxalement, une part de lui-même, qui le tient dans son identité même, et qui compose son inconscient, ne lui appartient pas en propre, mais aux institutions sur lesquelles il s'étaye et qui tiennent par cet étayage » (Kaës, 2000, p. 6). Ainsi, René Kaës ne dénie pas l'effet des processus inconscients dans les groupes et les institutions puisqu'il consacre plusieurs de ses ouvrages à analyser leurs conséquences pathogènes et à montrer comment le psychanalyste de groupe peut soigner le lien (Kaës, 1996 ; 2000). Il admet donc l'existence des processus inconscients dans les institutions et

2. J'ai pointé, dans ma thèse, la difficulté de définition de la notion d'équipe pédagogique. Une équipe pédagogique peut être décrite comme un groupe, une organisation ou une institution, l'emboîtement des trois réalités en complexifiant l'approche.

les organisations et il considère que le cadre psychanalytique groupal est favorable à leur mise en évidence et à leur traitement. Il souligne la difficulté de l'approche méthodologique de la réalité psychique de l'institution rappelant que « les liens institués sont aussi organisés par la logique du social, de l'économique, du juridique et du politique. L'imbricatio de ces logiques forme un nœud de résistance à l'analyse d'un ordre de réalité distinct » (Kaës, 1996, p. 7). J'ai fait l'hypothèse que si ces processus psychiques groupaux sont suffisamment actifs pour générer des effets pathogènes dans les institutions, il devrait être possible de les appréhender in situ, à deux conditions : tout d'abord, en tentant de les saisir en situation d'interaction ; ensuite en adaptant l'instrument de saisie à leur configuration. La faculté qu'aurait le chercheur à travailler sur différents registres d'analyse nécessaires m'a semblé déterminante pour cette entreprise qui repose, dans le cadre précis de l'observation de la production d'une conversation, sur ses capacités à simultanément : évaluer la situation psychosociale dans laquelle le discours est produit, pour distinguer ce qui est plutôt de l'ordre de la rationalité ou plutôt de l'ordre de l'inattendu dans le déroulement de la conversation ; laisser advenir et mettre au travail<sup>3</sup> toute production de son propre psychisme ; et s'en tenir à un angle de vue pertinent. Dans le cas qui m'occupe, celui du rapport au savoir.

Cette primauté du psychisme du chercheur comme instrument de recherche ne résout pas entièrement la question épistémologique qui reste de savoir comment on peut appréhender certains phénomènes psychiques à travers le discours tenu par les membres du groupe. Cette question me conduit à envisager quatre présupposés : premièrement, que la construction de la conversation coïncide avec la construction du processus groupal ; deuxièmement, que le discours du groupe est un phénomène sémiotique identifiable ; troisièmement, que le discours du groupe est un phénomène sémiotique qui se prête à l'interprétation psychanalytique ; enfin, que l'interprétation psychanalytique repose sur une métapsychologie définie qu'il convient de préciser. J'ai examiné chacun de ces quatre points en convoquant et conjuguant des théories issues de plusieurs champs.

Pour réfléchir au premier point, je me suis appuyée sur les travaux d'Alain Trognon, axés sur l'analyse de l'interaction en psychologie des groupes (Trognon et Kostulski, 1996). Ceux-ci mettent à jour les processus par lesquels émergent des phénomènes groupaux et théorisent cette coïncidence entre la production de la conversation et la formation du processus groupal. Dans un ouvrage coordonné par Michèle Grossen, Alain Trognon consacre un article à l'entretien clinique de groupe dans lequel il donne à voir comment l'analyse conversationnelle permet d'appréhender le fonctionnement psychique des sujets, comment le sens se construit dans l'intersubjectivité, comment le travail du groupe s'oriente selon la forme du discours qui s'y déploie (Grossen et Salazar Orvig, 2006, p. 67-87).

Ma seconde préoccupation a été de distinguer, dans cette construction du sens, un sens manifeste et un sens latent. Le discours des membres du groupe présente un sens manifeste que j'appelle stable dans la mesure où c'est le sens construit par les locuteurs pendant une réunion, reconnu par le transcripteur au moment de l'écoute de l'enregistrement, et reconnu par le chercheur au moment de la première lecture du corpus. Cependant plusieurs lectures successives de ce corpus font apparaître que derrière ce sens manifeste, construit dans l'interaction groupale, demeure un sens latent qui s'inscrit différemment au plan psychique et de façon singulière pour chaque sujet. J'ai émis l'hypothèse selon laquelle cette différence produirait une tension dans le discours ayant des effets repérables sur le déroulement de la conversation. Mes différentes études des retranscriptions des réunions ont

3. « mettre au travail » au sens de la psychanalyse.
--

mis en évidence des phénomènes de résonance, de déliaison et de manifestations d'affects, entre le groupe et les sujets du groupe, ces phénomènes s'inscrivant dans la chaîne des discours sous différentes formes : par exemple, par la reprise des mêmes expressions, par une même tonalité du propos, par la circulation des affects ou des ruptures sous forme de silences.

Par ailleurs, je me suis intéressée au concept « d'enveloppe psychique groupale », à l'instar de Claudine Blanchard-Laville qui utilise l'image « d'enveloppe psychique » pour transposer au groupe-classe la notion établie par Didier Anzieu et René Kaës selon laquelle « le groupe comme enveloppe est un appareil de la formation et de la transformation de la réalité psychique » (Kaës, 2005, p 161). Ces auteurs admettent sous le terme « d'enveloppe » qu'il existe une frontière où les éléments issus des réalités internes et externes se côtoient et se stabilisent. Il m'a semblé fécond de croiser ces approches avec celle du linguiste Jacques Fontanille qui reprend la notion « d'enveloppe du Soi » proposée par Didier Anzieu pour souligner « les propriétés sémiotiques de la figure de l'enveloppe corporelle » (Fontanille, 2002, p. 213). J'ai proposé, dans le cadre de mon travail de thèse (Charrier, 2008), de transposer cette conception pour considérer le discours des membres du groupe comme un des lieux d'inscription de l'enveloppe psychique groupale.

Pour compléter cette justification théorique au plan épistémologique, j'ai eu recours à la notion percienne « d'interprétant » qui permet d'arguer en quoi le discours des membres du groupe est un phénomène sémiotique qui se prête à l'interprétation psychanalytique. Pour Charles Sanders Peirce, le signe recouvre trois composantes : le représentant, le représenté et l'interprétant, réunis sous le concept de « representamen » (Peirce, 1978, p. 116). André Green souligne que « l'interprétant n'est pas la personne qui interprète mais un élément constitutif du signe [...] Il y a de l'interprète, non dans le signe, mais par le signe, pour un tiers ». André Green souligne encore l'intérêt de cette conception pour le psychanalyste puisque la triade « inclut à la fois l'objet à partir duquel il y a discours et le discours sur cet objet qui ramène au sujet du discours » (Green, 2002, p. 266). Il souligne que cette conception permet de ne pas « dissocier la langue, telle que la psychanalyse la conçoit, du système général de la représentation ». Ces notions me semblent pouvoir éclairer le fait qu'une lecture sémiotique du discours groupal puisse donner accès aux représentations groupales inconscientes.

Le point fondamental de ma démarche apparaît ici : ce sont les représentations du chercheur qui se trouveraient sollicitées et mobilisées par le jeu contre-transférentiel pour donner lieu à des hypothèses interprétatives. Au moment de la confrontation aux retranscriptions des enregistrements, le caractère désincarné du matériel de recherche (absence de voix et de visages) exacerbe cette activité psychique de représentation et la rend plus productive. Le chercheur se relie et se rallie au groupe par les représentations réactivées de ce dont il a été témoin ou de choses anciennes en lien avec son rapport au savoir.

Il me reste à préciser sur quelle métapsychologie<sup>4</sup> reposerait cette interprétation psychanalytique et je veux souligner ici l'importance de l'angle de vue choisi, soit la dimension psychique du rapport au savoir.

Je me réfère encore à la pensée d'André Green car le modèle qu'il propose permet d'envisager le passage de l'intrapsychique à l'intersubjectif. Pour cet auteur, la représentation porte « le noyau le plus profond de l'expérience psychanalytique » (Green, 1995, p. 313). Le psychanalyste établit la synonymie entre le concept de représentation et celui de psychisme

4. Il est fait référence à Freud revisité par Green.

précisant que « ce qui s'y représente est constitué par les messages venus de l'état du corps en quête d'une satisfaction qui appelle un objet » (ibidem p. 314). Il propose une conception de l'activité psychique répartie sur quatre territoires : soma, inconscient, conscient, réel : « Nous sommes maintenant en possession d'un dispositif complet qui part du représentant psychique de la pulsion étroitement lié au corps, s'épanouit en représentations de chose ou d'objet (inconscientes et conscientes), s'associe dans le conscient aux représentations de mots et s'adjoint enfin aux représentants de la réalité dans le Moi, impliquant un rapport à la pensée » (Green, 2002, p. 174). Dans ce modèle, l'affect est un processus de décharge qui peut suivre deux modalités : « l'une qui inscrit des traces avec une quantité d'énergie psychique très réduite et dont l'essentiel est affecté à la liaison des représentations, et une autre, plus grande consommatrice d'énergie psychique, se liquidant en partie par la décharge, mais laissant elle aussi à sa manière des traces qui peuvent se réveiller (voir l'angoisse) » (ibidem, p. 177). André Green décrit une métapsychologie qui concilie plusieurs approches théoriques et se décline selon deux axes : une lignée subjectale (accordant les descriptions du Moi en termes de Je, Self, ou Sujet) et une lignée objectale observable selon différentes fonctions (investissement, satisfaction, substitution, création etc.). Cette présentation a le mérite de proposer un modèle d'évolution de l'intrapsychique, « qui s'enracine dans les états du corps et se ramifie dans le déploiement de la pensée » (ibidem, p. 158). Ce modèle nous intéresse pour notre réflexion sur le rapport au savoir groupal parce que cette évolution de l'intrapsychique est en corrélation avec le développement intersubjectif. Ces modèles permettent de comprendre par quels mécanismes l'approche psychanalytique donne accès à la reconstitution de fragments de l'histoire d'un sujet et en quoi elle s'avère être féconde pour l'étude du rapport au savoir : « l'histoire la plus profonde, la moins oubliée, la moins dépassée, est celle de nos désirs, ancrés dans nos pulsions, imprégnant notre pensée » (Green, 1995, p. 305). En effet, les travaux des chercheurs du CREF (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi) ont proposé un modèle permettant de comprendre comment l'appropriation de savoirs réactualiserait cette histoire la plus profonde des sujets. Nicole Mosconi (1996, p. 75-98), a retracé le cheminement de l'activité psychique du petit humain et a montré comment la relation d'objet pourrait s'élaborer pour devenir un rapport au savoir. Claudine Blanchard-Laville a repris les théorisations de W.R. Bion pour souligner que l'évolution de l'enfant est accompagnée d'angoisses, émotions et sensations diverses, peu à peu contenues par « l'appareil de pensée » (Blanchard-Laville, 2001), lequel se développe et « se construit à partir, et sur le modèle, de ceux des adultes qui l'entourent » (Hatchuel, 2005, p. 49). Ainsi, il me semble que ces différents modèles qui décrivent la construction psychique individuelle en corrélation avec le développement intersubjectif permettent de penser la question du rapport au savoir dans le cadre groupal sous l'angle de ce qui serait réactivé, au plan psychique groupal, à l'occasion de la mobilisation d'objets de savoirs dans le cadre de travail en équipe pédagogique.

Appréhender ces mouvements psychiques passe, pour le chercheur, par la reconnaissance de ses propres mouvements psychiques qu'il reconnaîtra d'autant mieux qu'il aura préalablement fait le travail d'analyse de son propre rapport au savoir.

Il ressort de cette approche épistémologique de la question de la lecture clinique du discours groupal que cette lecture procèdera de la confrontation de plusieurs formes de matériel : des éléments linguistiques du discours groupal, des éléments liés à la dynamique du discours (silences, répétitions,

résonances), des éléments liés aux représentations mobilisées chez le chercheur. J'ai pensé mon dispositif méthodologique de manière à ce que soient prises en compte ces différentes dimensions du travail d'analyse.

### **Le dispositif méthodologique de recherche**

J'ai avancé sur cette question méthodologique en me livrant à l'analyse secondaire de la retranscription d'une réunion de professeurs de lycée, réunion qui avait été enregistrée et retranscrite par un chercheur quelques années auparavant (Bossard, 2009). Je me suis alors attachée à mettre en place un mode d'analyse du matériel linguistique qui pourrait rendre compte à la fois de l'aspect dynamique du développement du processus groupal et à la fois du contenu latent du discours.

J'ai proposé de mettre en œuvre cette méthodologie en suivant deux étapes. La première a consisté en l'analyse psycholinguistique de la conversation. J'y précisais le contexte des enregistrements des réunions des équipes pédagogiques, la situation psychosociale dans laquelle s'effectuait la rencontre des enseignants de chaque équipe étudiée (Bromberg, 2004 ; Charaudeau, 2004), le résumé du discours manifeste tenu par le groupe au moment de l'enregistrement, les différentes phases de l'avancement de la tâche (Chabrol et Bromberg, 1999), les caractéristiques, au plan manifeste, de la dynamique groupale au cours de chaque réunion.

La seconde étape de l'étude des corpus portait sur l'analyse du discours latent groupal. Cette analyse proposait de décrire les types de liens intersubjectifs et transsubjectifs s'élaborant, dans le groupe, par le biais des objets d'enseignements au moment de chaque réunion d'équipe pédagogique. Elle a permis de proposer des hypothèses précisant comment et selon quels enjeux pourrait se déployer la fantasmagorie groupale au cours du travail accompli par l'équipe.

J'ai mis en place mon dispositif d'enregistrement d'équipes pédagogiques au terme de cette étude linguistique exploratoire. Le recueil des données s'est alors effectué en plusieurs temps, lesquels ne relevaient pas des mêmes principes sur le plan épistémologique.

Le premier temps a été celui de la saisie de l'activité de travail en équipe pédagogique au cours des réunions des enseignants. L'observation directe de chaque réunion, dans une position d'observatrice non participante, m'a permis de situer le cadre participatif de la réunion et a donné lieu à certains mouvements contre-transférentiels sur lesquels j'ai pu m'appuyer au moment de mes élaborations. Cette saisie de l'activité a eu des effets sur la forme du matériel recueilli. Je les ai pris en compte dans l'analyse du dispositif de recherche et l'explicitation de ma posture de chercheur.

Le second temps de mise en œuvre de ma méthodologie a été celui de l'étude des corpus obtenus à l'issue des enregistrements et de leurs retranscriptions, selon la méthodologie que j'avais conçue dans le premier temps de ma recherche. Ce dernier relevait d'une approche herméneutique. Il s'est agi de procéder à une lecture des corpus, selon une approche clinique d'orientation psychanalytique. Elle fut, de ce fait, basée sur la dimension émotionnelle des échanges. Dans la seconde partie de cet article, je donne à voir comment j'ai associé une étude de la dynamique des échanges à une analyse fine de contenu, et comment le croisement de ces données, en synergie avec mes propres élaborations psychiques aux différents temps de mon dispositif, ont pu me conduire à formuler quelques hypothèses interprétatives quant aux processus psychiques à l'œuvre au moment du travail des enseignants autour d'objets de savoirs communs.

## Éléments d'analyse d'une réunion d'équipe pédagogique selon une approche clinique

### Présentation de la réunion

Trois enseignantes de Lettres en collège, que je nomme Viviane, Josiane et Corinne, se sont réunies un mercredi après-midi de mai 2005 pour rédiger un rapport écrit relatant une expérience d'animation d'ateliers de lecture qu'elles avaient conduits auprès d'élèves de sixième. Cet écrit répondait à la commande de la coordinatrice de la cellule d'innovation pédagogique de l'académie, laquelle avait accompagné les enseignantes pour la mise en place de ces ateliers de lecture. Pour organiser cet écrit, les enseignantes se réfèrent à la demande institutionnelle en suivant, avec précision, une trame rédactionnelle qui a été conçue par l'accompagnatrice. La réunion dure deux heures trente et est marquée, au plan dynamique, par une nette alternance entre les moments où les enseignantes rédigent le compte rendu, conformément à la prescription, et les moments où elles relatent ce qu'elles ont vécu dans le cadre des ateliers de lecture, sous forme de digressions. Ma lecture clinique de la retranscription de cette réunion sera orientée : je cherche à établir quelles configurations de liens se tissent, par le biais des objets de savoirs ou d'activités mettant en jeu des objets de savoirs, entre les participants, au cours de cette longue réunion.

Pour ce faire, je mets en œuvre la méthodologie esquissée précédemment. Dans un premier temps de l'analyse de cette retranscription (dont je ne peux rendre compte dans les limites de cet article), j'ai examiné les circonstances de ma rencontre avec cette équipe, les circonstances de l'enregistrement, et la situation de communication. J'ai pu repérer certains éléments d'analyses qui feront sens pour moi au détour de l'analyse de contenu. Il s'agit notamment de la manière dont les enseignantes se plient à la demande institutionnelle : elles manifestent une certaine ambivalence par rapport à cette demande, elles semblent à la fois s'y plier et à la fois la considérer avec une certaine désinvolture. Il s'agit aussi de la manière dont elles adressent le compte rendu qu'elles rédigent à des collègues susceptibles de s'intéresser à leur expérimentation. Ces différents destinataires semblent infléchir, au plan imaginaire, la situation de communication tout comme l'absence de certains collègues de Lettres ayant participé aux ateliers. Je remarque qu'un enseignant que je nomme Rodolphe, enseignant qui a été contraint, par la Principale, à participer aux ateliers, est très présent dans le discours des enseignantes. Au détour des faits relatés au cours de la réunion, j'apprends que ce même enseignant a mis en cause la pertinence du travail proposé par l'équipe dans le cadre des ateliers sur le thème « *des consignes* ». Les conflits qui l'ont opposé à ses collègues sont évoqués à trois reprises au cours de la réunion. Par ailleurs, les participantes de la réunion précisent que le compte rendu est réalisé par « *les trois professeurs en charge des groupes les plus faibles* », ce qui laisse entendre que les professeurs absents avaient en charge les meilleurs élèves. Ces éléments d'observations me conduisent à envisager l'acte d'écriture du compte rendu comme un moment où les enseignantes pourraient donner à voir, outre leur rapport à l'acte d'écriture, leur rapport aux collègues, aux élèves et à l'institution.

Mes analyses sont aussi infléchies par mes mouvements contre-transférentiels dans le temps de la réunion et/ou dans l'après-coup de l'analyse du corpus. Par exemple, je suis sensible à l'attitude de Viviane, jeune enseignante qui est sur le point de partir en congé de maternité dans les jours qui suivront cette rencontre. Elle s'exprime à plusieurs reprises sur son état et je m'étonne d'une de ses remarques concernant son rapport au

temps. Elle dit qu'elle le perçoit différemment depuis sa grossesse : « *l'année passe vite hein [...] encore plus quand on est enceinte* ». Au moment de l'analyse du corpus, j'établirai un rapprochement entre ce qu'elle dit et ce qu'elle manifeste, avec ses collègues, au cours de la réunion. En effet, les enseignantes sont disponibles tout l'après-midi, elles travaillent tranquillement en prenant tout leur temps. Viviane semble vouloir retenir ce temps qui passe vite pour elle. De mon côté, je suis dans un état d'esprit opposé. Je surveille l'heure et je m'impatiente intérieurement du prolongement de la tâche. Ces observations me rendront attentive à ce qui est manifesté par les enseignantes quant à leur rapport au temps lorsqu'elles évoquent les ateliers de lecture. Ainsi, lorsqu'à la minute 81, Viviane dit : « *voilà l'atelier de lecture c'est pas une course contre la montre hein* », cette remarque fera écho, pour moi, au fait que cette même enseignante porte une attention particulière aux élèves lents, notamment à Corentin, élève qu'elle décrit comme étant « *handicapé* » par sa lenteur, et au sujet duquel elle dit : « *là en atelier il existe* ».

### **La dynamique de la réunion marquée par une bipolarité**

Le découpage de la réunion en séquences thématiques, corrélé au minutage des échanges, fait apparaître que les séquences qui concernent le travail d'écriture du compte rendu alternent, avec équilibre au plan de la durée, avec des séquences qui réalisent des digressions par rapport à cette tâche. Par ailleurs, au cours de ma fréquentation du corpus, je remarque que les enseignantes adoptent une attitude nettement différente lorsqu'elles sont occupées à rédiger le compte-rendu comparativement à celle qu'elles adoptent lorsqu'elles s'intéressent à un autre sujet. Ainsi, au cours de la rédaction du compte rendu, elles sont tantôt appliquées, tantôt désinvoltes. En revanche, lorsqu'elles se détournent de cette tâche, leur forme d'expression change, particulièrement lorsqu'elles dressent le portrait de leurs élèves. Les enseignantes relatent alors des anecdotes vécues en classe en riant fréquemment, leur ton est enjoué, parfois théâtral. Elles semblent prendre plaisir à mettre en scène ce qu'elles vivent auprès des élèves. Elles relatent des moments de satisfaction ou de colère, comme si elles privilégiaient la dimension émotionnelle de leurs échanges avec leurs élèves. Ces mouvements d'humeur qui font passer les enseignantes aussi bien de l'application à la désinvolture (lorsqu'il s'agit de rédiger leur écrit) que de l'euphorie à la colère (lorsqu'il s'agit de revivre les activités en atelier), réalisent une autre forme d'alternance. Ces mouvements d'alternance, entre des moments d'écriture du compte rendu avec des moments d'échanges sur d'autres sujets, associés à ces mouvements d'humeur m'orientent vers l'idée que la dynamique psychique groupale est marquée par une forme de bipolarité.

Ces différents constats me conduisent à proposer une analyse du discours groupal en m'intéressant à la mise en tension de ces deux formes d'activités que sont la rédaction du compte rendu et les digressions.

### **Le rapport à l'acte d'écriture**

Pour désigner le travail d'écriture du compte rendu, les enseignantes utilisent le mot « *truc* ». Je suis interpellée par ce changement de registre de langue de la part d'enseignantes de Lettres. Ce mot, à la fois, a une connotation enfantine et laisse entendre qu'elles considèrent le compte rendu qu'elles rédigent comme un objet étrange et distant, voire truqué, falsifié.

Par ailleurs, je remarque que Viviane relance souvent ce travail, après une digression, en utilisant l'interjection *Zou*. Ce mot, qui s'apparente aussi au

langage enfantin, contribue à entretenir une distance ludique avec ce travail de rédaction. Ce rapport distancié des enseignantes à l'écriture du compte rendu me surprend. Il me conduit à considérer plus attentivement ce qu'elles laissent voir de leur propre rapport à toute autre forme d'écriture prescrite. Ce qu'elles disent au sujet de l'écriture des élèves me paraît en cela révélateur de leur rapport à l'écrit. Dans ses propos, Corinne pose une équivalence entre *texte* et *écrit* qui laisse entendre que, pour elle, tout écrit devrait être à la hauteur de ce qu'elle nomme « *un texte bien écrit* ». Les commentaires de ses deux collègues montrent qu'elles partagent la même exigence de qualité à l'égard des productions des élèves, idéal qui semble inatteignable puisque Viviane dit, au cours de ces mêmes échanges, qu'elle « *renonce à faire écrire* » ses élèves. Ainsi, l'acte d'écriture pourrait représenter, pour ces enseignantes, la part contraignante et intransigeante de l'activité scolaire, tandis que le jeu réaliserait une échappatoire à cette contrainte. En effet, les enseignantes mettent en avant la dimension ludique des ateliers de lecture au cours de leurs échanges, comme l'indiquent les propos tenus dans l'extrait suivant (minutes 78-79) :

Viviane : *euh je crois que / je crois que euh / ce qu'il faut mettre en avant aussi c'est que l'atelier lecture / sur nos groupes à nous hein / pas pour les plus forts à mon avis mais sur nos groupes à nous ne fonctionne aussi que parce qu'on parl' qu'on passe par le ludique*

Corinne : *ouais ah oui faut passer par le ludique*

Josiane : *ah oui faut qu'il y ait / faut pas qu'ils aient l'impression de travailler*

Ces éléments d'analyse m'orientent vers l'hypothèse d'une résonance entre la fantasmagorie qui pourrait sous-tendre le déroulement de la tâche au moment de la réunion et celle qui pourrait sous-tendre l'animation des ateliers de lecture. L'espace des ateliers est présenté comme un espace ludique en opposition avec l'espace de la classe qui est placé sous le signe de la contrainte. Les ateliers s'opposent, par leur fonctionnement, à celui de la classe comme l'expliquent les enseignantes à l'occasion du dialogue suivant, à la minute 52 :

Corinne : *mais en classe c'est - c'est / faut - de toutes façons tu es obligée de / de le contraindre comme ça*

Viviane : *de toutes façons la fin d'un contrôle c'est la fin d'un contrôle / point là ça sonne donc euh*

Josiane : *c'est sûr*

### **Les ateliers décrits comme un rêve**

Les enseignantes commencent le compte rendu en reconstituant l'historique de la mise en place des ateliers de lecture. Elles soulignent que cette expérience a débuté par une série d'échecs : échec des élèves, échec des enseignantes et d'un premier accompagnement. Cependant, un second stage d'accompagnement a eu lieu et l'accompagnatrice a permis au groupe d'enseignants de repenser l'atelier de lecture. C'est ce qu'évoque Corinne dans l'extrait suivant : « *si moi je je sais que je trouvais ça très difficile de réfléchir sur ce / comment ça marchait pourquoi / qu'est ce qu'on voulait vraiment - en fait elle nous a vraiment posé - obligées à nous demander ce qu'on attendait réellement de* ». Dans le propos de Corinne, le mot *réellement* s'oppose au mot *rêve* que cette même enseignante utilise pour expliciter l'objectif des ateliers (minute 28) :

Corinne : *tu vois c'est un réflexe // deux / objectifs / il s'agissait dans notre rêve (rire)*

Josiane : (rire)

Corinne : *profond*

Viviane : *ouais // d'amener tous les enfants à comprendre ce qu'ils lisent*

Corinne : *et adorer lire (rire)*

Josiane: *dans un deuxième temps à adorer lire (rire)*

On peut percevoir le rêve comme une construction groupale impliquant aussi bien les enseignantes que la Principale dont l'attitude de soutien est soulignée par Viviane : « *ouais d'une part mais euh je crois qu'il faut aussi insister sur le rôle de Mme S. parce que c'est pas tellement en fait sur le / les stages d'établissement qu'il faut insister / c'est sur le fait que on a été soutenus du début jusqu'à la fin [...] on a senti qu'il y avait quand même de la part de l'administration une volonté réelle euh / de créer quelque chose / voilà / de créer une dynamique* ». L'existence des ateliers de lecture se fonderait ainsi sur un rêve, une volonté de création, illusions partagées par les enseignantes, leur Principale et l'institution. Ainsi, en retraçant l'historique des ateliers de lecture, les enseignantes mettent à jour que ceux-ci sont le fruit d'un processus qui se déroule en plusieurs étapes et qui a abouti à une évolution positive des ateliers. Elles s'accordent sur l'idée que les « *élèves se sentent en confiance au sein de leur groupe* » et s'intéressent aux histoires qu'elles leur racontent. Elles insistent sur la dimension ludique des activités menées au sein des ateliers de lecture et les décrivent avec précision. Viviane décrit deux exercices. Le premier exercice, qu'elle nomme « *baccalauréat oral* » consiste, pour les élèves, à proposer un mot à l'oral sur un thème défini par l'enseignante : « *les élèves doivent à tour de rôle donner un mot correspondant au thème et commençant par la lettre que je leur annonce / celui qui échoue doit se lever et ne pourra se rasseoir que si un autre élève échoue et que lui-même peut proposer un mot / dès qu'un mot est inconnu d'eux ils doivent le noter* ». Elle décrit un second exercice, qu'elle a réalisé à partir d'un dessin animé : « *je leur ai passé environ sept minutes du dessin animé [...] je leur ai distribué un texte reprenant ce qu'ils venaient de voir mais je l'avais écrit en y glissant une vingtaine d'erreurs allant du détail couleur d'un chapeau par exemple à la transformation complète de l'histoire [...] ils devaient noter sur leurs cahiers les lignes dans lesquelles se trouvaient les erreurs et les corriger / bilan [...] cet exercice a très bien fonctionné les élèves ont été extrêmement motivés ils n'ont pas / en effet eu le sentiment de travailler dans l'ensemble les erreurs ont été repérées et très bien corrigées même des détails tels que l'utilisation d'un adverbe plutôt qu'un autre* ». Dans ces deux situations d'exercices, outre l'aspect de ce que Claudine Blanchard-Laville a appelé « *le sadisme ordinaire* » (Blanchard-Laville, 2006), il m'apparaît qu'il s'agit d'exploiter, en groupe, un échec ou une erreur. Cette approche fait écho, pour moi, au fait que les ateliers eux-mêmes sont le fruit d'une succession d'échecs qui ont été vécus par la communauté éducative. Ainsi à travers la description qui en est faite au cours de la rédaction du compte rendu, les erreurs ayant été « *repérées et très bien corrigées* », les ateliers de lecture m'apparaissent être un lieu de transformation d'expériences négatives en expériences positives. Cette transformation s'opère dans le cadre groupal par un va-et-vient entre un espace de rêve et une confrontation au réel. Par ailleurs, j'avais noté que la dynamique psychique groupale semblait être marquée par une bipolarité qui me paraissait faire écho aux mouvements émotionnels à l'œuvre au cours de la conduite des ateliers. Ces mouvements psychiques pourraient traduire l'oscillation de la position schizo-paranoïde à la position dépressive (qu'on note Ps/D) décrite par A. Corrales en référence aux travaux de Bion. Cet auteur expose comment Bion élargit le concept kleinien d'identification projective : « *Les mécanismes d'identification*

projective, que Mélanie Klein considérait comme responsables du clivage des objets, sont vus par lui (Bion) non seulement comme défense par rapport aux pulsions agressives, mais deviennent un facteur essentiel de la pensée ». Selon Bion, l'oscillation Ps/D réalise les conditions d'exercice de la fonction alpha (Correale, Neri et Fadda, 2006, p. 71) : « Bion propose de considérer le passage de la position schizo-paranoïde à la position dépressive et vice versa comme l'un des facteurs qui contribuent à la constitution de la fonction alpha ». Les mouvements émotionnels liés à l'évocation des ateliers de lecture que j'ai remarqués précédemment, et la transformation positive des expériences des élèves et des enseignants au cours de ces ateliers, me portent vers l'hypothèse selon laquelle les ateliers de lecture pourraient être, pour le groupe constitué par les enseignants et les élèves, le lieu où s'exerce une fonction alpha de transformation de ces états psychiques. Ces transformations prennent place par l'instauration d'une temporalité qui diffère de celle de la classe, les enseignantes s'intéressent plus particulièrement aux élèves lents. Voyons comment l'activité de lecture, conduite dans le cadre des ateliers, semble être le support de ces transformations.

### **Comment les enseignantes décrivent-elles l'activité de lecture ?**

Je m'intéresse au moment de la réunion où Corinne explique comment elle pratique l'activité de lecture en ateliers. Elle dit que ses élèves abordent le texte de façon libre « *en autonomie* » par la pratique du dessin, ce qui donne à l'élève la possibilité de se forger sa propre représentation de ce qui est mis en scène dans l'histoire. La lecture est présentée comme une « *promenade* », une découverte, une investigation que l'enseignante accompagne, elle « *recherche avec eux dans le texte* ». Je remarque que le ton de voix de Corinne est légèrement insistant lorsqu'elle emploie deux adverbes, « *drôlement* » et « *énormément* ». Le mot « *drôlement* » me renvoie à l'univers de l'enfant, tandis que « *énormément* » fait écho à l'état de grossesse avancé de Viviane et par là, à l'imaginaire maternelle. Ces évocations pourraient s'entendre, en relation avec ce moment où Viviane dit : « *on est là pour ça en même temps* », comme une affirmation du lien maternant au cours de cette période de travail en atelier de lecture. J'associe ce commentaire de Viviane à un témoignage de Corinne par lequel l'enseignante décrivait comment elle soutenait une élève en difficulté : « *eh bien au début elle a eu du mal et puis maintenant ça va / parce qu'en fait ce que j'ai fait c'est que voyant qu'elle était toujours dans son coin etc. je suis allée m'asseoir à côté d'elle* ». Corinne décrit aussi comment elle « *rebalise vraiment le texte* », ce qui laisse entendre que l'activité qu'elle décrivait, de prime abord comme une « *promenade* », est en fait plus contrainte, l'élève devant suivre le chemin tracé par l'enseignante. Par ailleurs, je m'étonne d'une consigne par laquelle elle demande aux élèves de « *relever des péripéties sous forme de liste* » et « *sans raconter* ». Il me semble que, par cette consigne, les élèves sont invités à ne considérer que les éléments factuels du texte, sans appropriation de l'histoire sous forme d'une mise en récit personnelle. Ainsi, ce qui semble intéresser Corinne au cours de l'activité de lecture n'est pas la mise en lien d'éléments narratifs, mais au contraire la mise en évidence d'un écart entre ces éléments. C'est ainsi que j'entends ce qu'elle décrit quand elle souligne que la démarche de lecture aboutit au constat d'un écart : « *en fait la mission qui était donnée au départ- n'est pas la même qu'à la fin* ». Cet écart est réaffirmé encore dans cet extrait : « *et normalement tu vois y a un / y a un parallélisme [...] y a une symétrie et là le problème c'est que je vais leur montrer qu'il y a pu cette symétrie* ».

Ainsi l'enseignante se vit comme celle qui montre cet écart entre l'attendu et le réel. Corinne parle sur un ton théâtral et son propos est accompagné de nombreux rires. Peut-être est-elle en train de revivre des moments de complicité avec ses élèves, et plus particulièrement celui où elle leur a proposé de « *faire la fin ensemble* ». Viviane réagit à cette description de l'accompagnement en lecture, pratiqué par Corinne, en donnant le détail de sa propre démarche. Je constate qu'elle procède auprès des élèves selon la même logique que sa collègue en « *leur faisant retrouver* » des expressions dans le chapitre et en « *les comparant* ». Ainsi, autour de la minute 84, les enseignantes relatent des activités de lecture où il s'agissait de faire réfléchir les élèves sur la notion de comparaison :

Viviane : *on a essayé moustache tu vois on a fait l'étude de moustache je leur ai demandé de me décrire le / caractère de moustache et de retrouver dans*

Corinne : *et tu l'as pas fait dessiner moustache[...]*

Viviane : *non non non c'était pas possible / mais euh par contre euh je leur ai fait retrouver avec une / on a étudié / parce qu'à un moment on compare / enfin on dit qu'il était euh / euh bavard comme un -comme une pioche / donc on a réfléchi sur euh comment c'était une pioche / à quoi ça servait euh / est ce qu'on peut être bavard comme une pioche / euh pourquoi la pioche par rapport à un jardinier / tu vois bon on a essayé de faire un petit travail un peu plus poussé sur le caractère de moustache comme ça en reprenant ils devaient retrouver dans le chapitre*

Corinne : *et t'as pas travaillé sur des expressions bavard comme une pie et têtue comme une pioche*

Viviane : *no non non pas les / non / je suis pas allée aussi loin*

Josiane : *t'es pas allée aussi loin*

Corinne : *tête de pioche / t'as pas [?] tête de pioche*

Viviane : *j'ai hésité sur tête de pioche et puis euh j'ai pas osé / mum*

En étudiant ces échanges, je relève plusieurs éléments qui suscitent mon interrogation. Il s'agit des derniers mots de Viviane : « *j'ai pas osé* » ; de la manière dont Viviane relate son hésitation à travailler sur la métaphore « *tête de pioche* » ; et de la nature du questionnement de cette enseignante à travers ses mentions de la *pioche*. Ce questionnement porte sur l'écart entre le réel et le textuel. Dans ce contexte, je m'interroge sur le sens des réponses de Viviane aux questions de Corinne. En effet, elle répond qu'elle a hésité et n'a pas osé. On pourrait penser que l'enseignante se positionne comme celle qui se cantonne au domaine de la comparaison sans se risquer sur le terrain de la métaphore, laquelle impliquerait une absence de lien. En effet, en réfléchissant à la différence qui existe entre la métaphore et la comparaison, il m'apparaît que la métaphore implique la disparition de l'élément comparant. Cette difficulté à « *oser* » la métaphore pourrait être l'expression de la manière dont les enseignantes se positionnent plus généralement, comme celles qui font lien, par rapport aux élèves, par l'activité de lecture. En associant les différents éléments d'observations recueillis au détour de mon analyse du discours groupal, je propose maintenant une hypothèse interprétative visant à préciser le type de lien intersubjectif noué par les enseignantes par le biais des ateliers de lecture à l'égard des élèves et entre elles.

### **L'attention**

Pour ce faire, je récapitule les hypothèses interprétatives proposées précédemment : j'ai mis à jour que les enseignantes s'intéressent

particulièrement aux élèves lents, qu'elles se positionnent, par rapport à eux, par un lien d'accompagnement et qu'elles privilégient une démarche comparative entre les éléments de la réalité extérieure et les éléments fictifs contenus dans les textes qu'elles soumettent aux élèves. J'ai relevé également que ce travail s'effectue sous le signe d'une forte bipolarité et que des transformations d'expériences négatives en expériences positives s'y opèrent. Le texte intitulé *La symbolisation « au présent » du bébé*, proposé par Denis Mellier dans l'ouvrage collectif *Le bébé et le temps* m'a permis d'articuler ces différentes observations pour proposer une modélisation du type de lien qui pourrait se former entre les enseignantes et les élèves à l'occasion des ateliers de lecture. La notion d'*attention* décrite dans ce texte au sujet de la relation mère-bébé me paraît transposable à l'espace pédagogique. Ainsi, l'auteur pose l'hypothèse que « l'attention permettrait de construire et maintenir la "double-limite" de la psyché, au sens de Green (1982). Par son va-et-vient l'attention partagée entre mère et bébé permettrait de "tricoter" simultanément la limite entre le dedans et le dehors de la psyché du bébé et entre le conscient et l'inconscient de son espace psychique [...] Cette double limite correspond exactement au travail de la fonction alpha pour W.R. Bion (1962) » (Mellier, 2007, p. 44). Il me semble que les enseignantes permettent aux élèves en difficulté d'accomplir un travail psychique du même type que celui que décrit ici Denis Mellier. En introduisant une temporalité qui diffère de celle de l'espace traditionnel de la classe, en centrant leur accompagnement sur la découverte de l'écart entre le réel et le fictif, les enseignantes permettent aux élèves d'accomplir un « travail d'attention ». Denis Mellier décrit ce travail psychique comme « un travail de lien [...] entre représentations et perceptions ». L'auteur souligne également que « ce travail est constitutif de la mise en place d'une temporalité primaire : la sensation d'une continuité d'être n'émerge qu'avec la pensée d'une discontinuité » (Mellier, 2007, p. 41). Les enseignantes disent d'ailleurs que le travail en atelier de lecture procure ce sentiment d'existence à certains de leurs élèves. Ainsi en est-il de l'élève Corentin, élève handicapé par sa lenteur, qui, selon les enseignantes, « *grandit* » grâce à sa participation aux ateliers de lecture (minute 51) :

Josiane : *oh mais en début d'année c'était le grand bébé*

Corinne : *oh mais là il est encore bébé mais*

Viviane : *vu sa taille en plus*

Corinne : *non mais en plus il se cachait quoi / c'était / il existait pas / il fallait surtout pas qu'on*

Viviane : *ah là en atelier il existe*

Corinne : *ah là maintenant je peux te dire qu'il existe un peu partout*

Ces échanges témoignent que les enseignantes s'accordent sur une représentation de l'élève Corentin l'assimilant à un bébé. La maternité de Viviane pourrait introduire un climat psychique, au sein du groupe, propice à ce type de représentation. On peut faire l'hypothèse que sa maternité a renforcé, chez elle, sa « préoccupation maternelle primaire » (telle qu'elle a été théorisée par Winnicott). En assimilant au plan fantasmatique les élèves à des *bébés*, les collègues de Viviane se rendent disponibles pour exprimer, elles aussi, leur « préoccupation maternelle primaire » et développent leur « capacité de rêverie » requise pour l'exercice de la fonction alpha (au sens de Bion).

J'ai évoqué, précédemment, que je percevais un effet de résonance entre la fantasmatique développée à l'occasion des ateliers de lecture et celle qui traverse l'espace de la réunion. Il me reste à préciser comment se manifeste cette résonance et en quoi sa mise à jour me permet de préciser le scénario

fantasmatique qui sous-tend les échanges au cours de cette réunion.

### **La scène psychique groupale**

Si je reprends les éléments qui ont retenu mon attention au cours de l'analyse de la dynamique de la réunion, je peux établir plusieurs rapprochements entre ce qu'elles disent de ce qui se passe dans les ateliers de lecture entre les enseignantes et les élèves, et ce qui se passe au cours de la réunion entre les enseignantes elles-mêmes. Il s'agit d'un même rapport au temps, d'un climat émotionnel similaire marqué par la bipolarité, et d'un mimétisme sur le plan des activités.

En ce qui concerne le cadre temporel dans lequel se déroule la réunion, j'ai dit, précédemment, combien cette réunion m'avait semblé interminable. Sur le moment de la réunion, je remarque que Corinne manifeste de nombreux signes respiratoires, du type halètements et soufflements ; et je m'étonne, intérieurement, du fait qu'elle manifeste ces signes quand sa collègue Viviane, qui est enceinte, affiche calme et sérénité. Ces manifestations physiques, associées à un travail prolongé éveillent en moi un fantasme de parturition. Le fait que les enseignantes se projettent dans l'avenir en envisageant le fonctionnement des ateliers « *l'année prochaine* » me conforte dans cette représentation. Elles ont ainsi créé un objet viable sur le long terme. Je remarque qu'elles se demandent comment appeler cet objet tout comme on se demande comment on va appeler un nouveau-né :

Corinne : *non parce qu'il faut qu'elle mette euh / faut qu'elle se débrouille / ou qu'elle l'appelle autrement*

Josiane : *oui / c'est ça*

Corinne : *ou qu'elle l'appelle euh / ben atelier lecture hein*

Je veux souligner ici que le pronom « *elle* » désigne la Principale. Selon moi, le fantasme de maternité est partagé par l'ensemble des protagonistes de cette équipe. Le lien maternant me semble être un lien co-construit par le trio formé par Viviane, Josiane, Corinne, dans leur rapport aux élèves mais aussi dans leur lien à l'institution et à leur Principale. Le compte rendu qu'elles rédigent m'apparaît, dans ce contexte, être un lieu d'inscription de cette co-construction du lien intersubjectif. En effet, en ce qui concerne les activités conduites par les enseignantes, je remarque qu'elles reproduisent, au cours de la réunion, certains traits qu'elles sollicitent de la part de leurs élèves. Il s'agit par exemple d'un dessin que Corinne griffonne au cours des échanges (ce qui fait écho aux dessins qu'elle demande à ses élèves pendant l'activité de lecture), il s'agit du rapport à l'écriture dont j'ai évoqué précédemment l'ambivalence et que j'interprète comme une manifestation possible de la réactivation de la dimension infantile du rapport au savoir des enseignantes. J'ai noté également que les enseignantes balisent les textes et accompagnent les élèves selon des modalités similaires à celles dont elles ont bénéficié auprès de l'accompagnatrice qui a « *balisé* » leur compte rendu en en définissant préalablement le contenu.

Enfin, en ce qui concerne le climat émotionnel, il est marqué par de nombreux rires et des « jeux de rôles ». Par exemple, Corinne rejoue la scène où l'élève Corentin disait sa récitation et pour cela, elle prend alternativement les deux rôles, celui de l'enseignante « *oui Corentin fallait mettre un peu de ton euh un peu de fluidité* » et celui de l'élève « *euh que les loups // ces loups / doucereux [...] de tous les loups / le loup le loup sont les plus dangereux* ».

Ce « jeu de rôle », à une place d'enseignante ou d'élève, me semble significatif des mouvements psychiques qui s'opèrent pour l'enseignante. Le ton que Corinne adopte pour imiter Corentin traduit, à mon sens, la posture

qu'elle adopte en situation avec cet élève. La manière dont elle prononce les sons *ou* avec insistance m'évoque le cri du loup. L'enseignante marque de nombreuses pauses qui me laissent penser qu'elle a laissé du temps à l'élève pour retrouver les mots de sa récitation. Il me semble que l'enseignante rejoue là la contenance des projections pulsionnelles que l'élève extériorisait au moment de sa récitation. Les loups « *dangereux* » apparaissent « *doucereux* » à cet élève en difficulté grâce à l'accompagnement que lui a témoigné son enseignante. Il semble que l'expérience de cette récitation ait été positive pour Corentin puisqu'il est « *volontaire pour y retourner et améliorer sa note* ». Je fais l'hypothèse que si les enseignantes sont en mesure d'exercer cette fonction contenante auprès des élèves, c'est parce qu'elles se ressource elles-mêmes par la relation qu'elles entretiennent avec leur principale et la cellule d'innovation pédagogique. Les regards que m'adresse Josiane au cours de la réunion m'orientent vers l'idée que les enseignantes s'approprient toute forme de soutien, je me sens sollicitée pour les accompagner dans leur travail d'écriture. Le fait que les enseignantes terminent la rédaction de leur compte rendu en relatant des expériences positives me semble être un indice de la teneur du travail psychique qui s'est produit au cours de l'élaboration de l'écrit. En témoigne ce qu'elles évoquent à propos du conflit qui les avait opposées à leur collègue Rodolphe. À propos d'une séquence ciblée sur la lecture des consignes, elles constatent les lacunes de leur dispositif et prennent en considération l'avis de leur collègue absent, alors qu'elles l'avaient jusqu'à ce moment-là durement critiqué.

## Conclusion

J'ai tenté de montrer comment la méthodologie d'une lecture clinique du discours groupal mise en œuvre dans cette recherche combine l'analyse de la structuration du discours à celle du contenu du discours, mettant ainsi en évidence les manifestations d'un certain type de travail psychique concomitant à la production de parole. L'enjeu de l'analyse était d'identifier des modalités d'expression de l'espace psychique groupal et d'y appréhender des configurations de liens qui s'y nouent. Selon mon hypothèse, les trois dimensions du lien explicitées précédemment, à savoir dimension intrapsychique, intersubjective, et transsubjective, seraient impliquées dans un continuuel travail psychique permettant aux sujets de se relier entre eux, dans et par le groupe, aux objets de savoirs. Suivant la définition du rapport au savoir proposé par Nicole Mosconi (2000), j'ai proposé de nommer « la manière dont *un groupe* se positionne et s'oriente par rapport à un objet de savoir extérieur à lui » sous les termes de « rapport au savoir groupal ».

La situation de travail de cette équipe a donné à voir deux dimensions du lien intersubjectif : celle qui concerne l'acte d'écriture et celle qui concerne l'investissement psychique mobilisé lors de la conduite des ateliers. J'ai tenté de montrer que l'acte d'écriture donnait lieu à un travail psychique spécifique, lequel m'est apparu assurer une fonction de contenance à l'adresse des enseignantes. Le compte rendu écrit m'a semblé être le lieu d'inscription d'une configuration fantasmatique faisant écho, pour les enseignantes, à celle qui motive l'animation des ateliers de lecture. En effet, mes analyses cliniques m'ont conduite à l'hypothèse selon laquelle, au cours de ces ateliers de lecture, les enseignantes permettraient aux élèves d'effectuer un travail d'attention, au sens de Denis Mellier. Les enseignantes assumeraient alors, auprès de leurs élèves, une fonction contenante à

l'instar de ce qu'elles vivent à travers le dispositif d'accompagnement mis en place par la cellule d'Innovation pédagogique. Par ailleurs, la durée prolongée de la réunion a attiré mon attention sur la donnée temporelle, laquelle semblerait conditionner les possibilités d'effectuer un tel travail psychique.

Le travail d'écriture de cette équipe pédagogique m'a permis d'appréhender les effets, au plan psychique, de cette modalité d'accompagnement institutionnel. J'ai en effet tenté de comprendre comment la posture des enseignants pouvait infléchir leur travail en commun et, inversement, comment cette activité elle-même avait des effets sur leur posture. Le repérage de ce double effet me semble ouvrir des pistes pour envisager de nouvelles modalités d'accompagnements d'enseignants. J'envisage ainsi, comme suite à ma recherche, de réfléchir aux possibilités d'un accompagnement au travail en équipe mettant en jeu un dispositif d'écriture de groupe.

## Bibliographie

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique, *Connexions*, 86, 101-119.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bossard, L.-M. (2009). Parlant de leurs élèves, ils parlent beaucoup d'eux-mêmes... In C. Blanchard-Laville et P. Geffard (dir.), *Processus inconscients et pratiques enseignantes* (p. 159-176). Paris : L'Harmattan.
- Bromberg, M. (2004). Contrat de communication et co-construction du sens. In M. Bromberg et A. Trognon, *Psychologie sociale et communication* (p. 95-108). Paris : Dunod.
- Chabrol, C. et Bromberg, M. (1999). Préalables à une classification des actes de parole, *Psychologie française*, 44-4, 291-306.
- Charaudeau, P. (2004). Le contrat de communication dans une perspective langagière : contraintes psychosociales et contraintes discursives. In M. Bromberg et A. Trognon, *Psychologie sociale et communication* (p. 109-120). Paris : Dunod.
- Charrier, B. (2009). Formes et transformations du rapport au savoir d'enseignants travaillant en équipe pédagogique. In C. Blanchard-Laville et P. Geffard (dir.), *Processus inconscients et pratiques enseignantes* (p. 59-73). Paris : L'Harmattan.
- Charrier, B. (2008). *Approche clinique du travail en équipe pédagogique Vers un rapport au savoir d'équipe ? Analyses de réunions concernant trois équipes d'enseignant(e)s de Lettres modernes* », thèse de doctorat, Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.
- Correale, A., Neri, C. et Fadda, P. (2006). *Lire Bion*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Green, A. (1995). *La causalité psychique*. Paris : Odile Jacob.
- Green, A. (2002). *Idées directrices pour une psychanalyse contemporaine*. Paris : PUF.
- Grossen, M. et Salazar Orvig, A. (dir.) (2006). *L'entretien clinique en pratiques, Analyses des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Paris : Belin.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, Apprendre, Transmettre "Une approche psychanalytique du rapport au savoir"*. Paris : La Découverte.
- Kaës, R. (2005). *La parole et le lien*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel*. Paris : Dunod.
- Mellier, D. (2007). La symbolisation "au présent" du bébé. In A. Ciccone, D. Mellier et al. *Le bébé et le temps* (p. 39-74). Paris : Dunod.

- Mosconi, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 59-115). Paris : L'Harmattan.
- Trognon, A. et Kostulski, K. (1996). L'analyse de l'interaction en psychologie des groupes : économie interne et dynamique des phénomènes groupaux, *Connexions*, 68, 73-115.

**Brigitte Charrier**

maître de conférences, sciences de l'éducation,  
IUFM Nord-Pas de Calais, école interne de l'université d'Artois.  
Équipe *Clinique du rapport au savoir*, CREF

**Pour citer ce texte :**

Charrier, B. (2010). Analyse de réunions d'équipes pédagogiques selon une approche clinique, *Cliopsy*, n° 4, 43-59.