

# Souffrances professionnelles dans le monde scolaire

Catherine Yelnik

Si la difficulté d'enseigner et le malaise des enseignants sont, depuis des décennies, de notoriété publique, la notion de souffrance au travail est récente à l'Éducation Nationale, plus encore que dans d'autres milieux professionnels. Les travaux du champ de la psychodynamique du travail (Dejours, 2000) ont montré que la souffrance était inhérente à tout travail, dans la mesure où le travail se heurte toujours à la résistance du réel, et l'enseignement, déjà qualifié par Freud de « métier impossible », se heurte quotidiennement à des résistances de tous ordres, par la nature même de la tâche. Mais il ne fait pas de doute que les réalités sociales, les évolutions contemporaines des rapports sociaux et intrafamiliaux qui affectent les relations pédagogiques au cours de ces dernières décennies sont sources de difficultés croissantes et font souffrir les professionnels de l'école. Alors même que la réussite scolaire joue un rôle déterminant dans la vie professionnelle et sociale, l'école ne bénéficie plus de la confiance dont elle était investie autrefois. En effet, le principe d'égalité des chances, l'idéal républicain, selon lequel tous les enfants d'une classe d'âge ou presque sont supposés bénéficier du même enseignement, indépendamment de leurs origines socio-culturelles, est démenti par les inégalités entre les établissements. On sait que les chances ne sont pas les mêmes, non seulement selon le milieu dans lequel on a grandi, mais aussi, selon l'établissement que l'on fréquente. Le décalage entre l'idée que les professeurs se font de leur mission et les difficultés à l'exercer, le sentiment d'être perçus par les élèves et les parents comme des « ennemis » et de participer à un système qui contribue à renforcer les effets du déterminisme social, sont sources de culpabilité et de souffrance.

Les élèves d'aujourd'hui n'ont pas tous acquis les normes de comportement et les valeurs qui correspondent aux attentes de l'école et ils investissent très inégalement le travail scolaire. L'école est devenue un terrain de conflits entre élèves et professeurs, parfois sur des bases identitaires, ethniques ou religieuses. Dans un contexte où les difficultés socio-économiques rendent difficile à certains parents de remplir leur rôle éducatif, les établissements scolaires ordinaires se trouvent de plus en plus aux prises avec des enfants et adolescents « présentant une forme de souffrance psychique, de psychopathologie, de déviance, d'inadaptation sociale ou d'antisocialité » (Pinel, 2007) qui étaient jusque-là considérées comme le lot des services et établissements spécialisés dans le soin et/ou l'accompagnement socio-éducatif. Comme les professionnels de ces champs dits « spécialisés », ceux du système scolaire connaissent l'irruption dans les établissements des effets de « l'exclusion, de la déliaison et de la destructivité » (Pinel, 2009) qui les font d'autant plus souffrir qu'ils ne sont pas équipés pour y faire face, ni même, plus fondamentalement, pour les penser.

En effet, l'institution scolaire résiste à la prise en compte de cette réalité et l'idée même qu'il pourrait exister des sources de souffrance au sein de l'institution a du mal à se faire jour, tant elle contredit les idéaux qui la fondent. Ce faisant, elle ne permet guère à ses acteurs de la comprendre, et

de construire des étayages, de développer des postures professionnelles qui leur permettraient de faire face. Certains éléments de compréhension se situent dans certaines des composantes mêmes du système scolaire et de la culture de l'Éducation nationale, notamment la méconnaissance ou l'insuffisante prise en compte des dimensions psychiques et groupales de la vie scolaire.

## **Méconnaissance des dimensions psychiques**

Selon un premier constat, les connaissances en psychologie des enfants et des adolescents ou en psychologie des apprentissages ne sont pas requises au concours de recrutement des professeurs et ne figurent pas, ou dans une faible proportion, dans leur formation professionnelle. L'existence d'affects est certes reconnue (plaisir, ennui, rejet, élans affectifs à l'égard d'un professeur), mais les processus psychiques à l'œuvre dans les situations pédagogiques et les relations humaines, qu'ils soient liés aux savoirs, aux activités scolaires ou aux personnes en présence, sont en grande partie ignorés ou considérés comme n'ayant pas leur place dans le cadre scolaire. La notion d'affectivité est souvent associée à celle de problème - « problèmes affectifs » chez les élèves - dont les causes sont uniquement situées dans la famille ; le psychologique est réduit au pathologique et, par là même, ignoré ou relégué à des spécialistes extérieurs. Si les écoles élémentaires s'adjoignent des psychologues scolaires dans le cadre des réseaux d'aide aux élèves en difficulté, cette profession est absente des collèges et lycées où les conseillers d'orientation qui portent également le titre de psychologue ne sont guère sollicités sur ce versant.

Cela peut se comprendre si l'on pense aux enjeux sociaux et politiques liés à la mission d'éducation et de socialisation des nouvelles générations, dont l'institution scolaire est chargée. Il s'agit à la fois de les préserver des maux de celle-ci, mais aussi de contrôler les dangers que représentent l'enfance et la jeunesse. Peut-être parce qu'elle est par essence aux prises avec le pulsionnel, l'Éducation Nationale se caractérise par une tendance « surmoïque » et l'idéal d'un monde régi par les bons sentiments, protégé des pulsions - un « sanctuaire ». Cet idéal s'accompagne de mécanismes de défenses contre tout ce qui viendrait en révéler les aspects obscurs. Dans tous les métiers de l'humain, il est difficile pour les professionnels d'admettre qu'ils ne sont pas animés seulement par des intentions généreuses, l'amour des enfants, le désir de soigner ou de réparer, et qu'une « composante sadique » (Blanchard-Laville, 2006), de la violence même, peuvent être à l'œuvre aussi chez eux (éducateurs, soignants, enseignants) (Kaës, 1973 ; Cifali, 1994). La reconnaissance de mouvements inconscients à l'œuvre dans la relation éducative ou pédagogique est difficilement conciliable avec l'idéal très élevé attaché aux métiers en rapport avec l'enfance, qui se conjugue avec l'idéal des lumières et de la rationalité (Giust-Desprairies, 2003).

Ce rejet de la vie psychique n'empêche pas - voire contribue à entretenir - les représentations et les théories implicites. Les performances scolaires comme les comportements des élèves sont généralement considérés comme déterminés par leurs caractéristiques innées et/ou par leur environnement familial et culturel. De même, les réussites et les difficultés des professeurs ne seraient dues qu'à leurs qualités personnelles ou à leurs défaillances, telle cette mythique autorité, toujours supposée « naturelle », innée. Si l'existence d'une « souffrance » est reconnue, elle est imputable à une fragilité personnelle, qui relève de la médecine ou de la psychothérapie.

Mais cette tendance au psychologisme n'est pas propre à l'Éducation Nationale : les entreprises confrontées à des séries de suicides — comme il y en a eu à l'automne 2009 — ne cherchent-elles pas à les expliquer par des problèmes personnels de leurs salariés ?

## Impensé du groupe

Parmi les composantes du modèle scolaire, les conceptions de l'activité d'enseignement et des processus d'apprentissage ne sont guère compatibles avec la compréhension des processus à l'œuvre dans les ensembles humains. En effet, l'enseignement est pensé comme une transmission par le maître, et relevant de sa seule action, vers chaque élève individuellement. Les communications entre élèves, les « phénomènes de groupe » sont considérés comme des perturbations, le groupe comme dangereux (Yelnik, 2006). Les effets des dimensions groupales, psychosociales des classes sur la transmission et l'acquisition des savoirs sont méconnus, notamment le fait qu'à l'école, comme dans toutes les organisations, le climat affectif, psychologique, a une influence décisive sur le travail. Même si les professeurs remarquent qu'un même élève peut se comporter différemment selon les situations et selon les adultes à qui il a affaire, ils ne reconnaissent pas toujours pour autant l'influence qu'ils peuvent avoir sur les comportements individuels et sur le climat du groupe, par leur manière de s'adresser à eux, d'instaurer et de tenir le cadre. Ainsi, alors même que la tâche scolaire se situe, pour la plus grande partie du temps, dans des groupes, cet aspect de la vie scolaire est « impensé » (Vidal, 2001). Les connaissances en psychologie des groupes n'ont guère pénétré l'univers scolaire.

Ce qui est vrai pour l'intérieur des classes l'est également des relations entre professionnels, au sein d'un établissement, dont le fonctionnement est plutôt caractérisé par le cloisonnement et le manque de liens de coopération. L'organisation scolaire ne favorise guère les collectifs, malgré les textes officiels qui prônent le travail en équipes, malgré les études qui montrent le rôle déterminant des équipes dans le climat d'un établissement et la prévention de la violence<sup>1</sup>. Chaque professeur est seul dans sa classe, où se situe l'essentiel de son activité : « l'espace de travail des enseignants français, c'est la classe avant d'être l'établissement, qui reste un lieu important, de convivialité professionnelle, mais pas à proprement parler de travail », remarquent Malet et Brisard (2005). L'idée prévaut que si chacun fait consciencieusement son travail dans son domaine, il ne doit pas y avoir de problèmes. S'il ne parvient pas à traiter seul les problèmes qui surviennent, plutôt que de chercher à les résoudre avec d'autres, il les transmet à un autre considéré comme ayant plus de pouvoir, souvent le chef d'établissement. La structure de la classe, un au-dessus de plusieurs, ou « un grand et des petits », selon P. Ranjard (1984) se retrouve dans les relations à tous les niveaux de l'Éducation Nationale.

Lorsque plusieurs acteurs tentent d'agir dans la concertation, les obstacles sont nombreux. Il leur faut beaucoup d'énergie, de détermination et de confiance dans les bénéfiques qu'ils en retireront pour parvenir à mettre en place et à faire vivre des équipes, des groupes de travail. On peut se demander si, un peu comme les communications « horizontales » en classe sont ressenties comme menaçantes pour le pouvoir du professeur, les groupes un tant soit peu organisés, qui représentent une force, un contre-pouvoir, et dont les demandes dérangent le fonctionnement habituel, ne seraient pas perçus comme menaçants par les responsables. Certains

1. voir notamment les travaux d'Éric Debarbieux et de l'observatoire national de la violence à l'école

sociologues et psychologues du travail dans d'autres domaines professionnels, dans certaines entreprises, ont déjà mis en évidence que l'un des ressorts des méthodes de management, depuis quelques années, était l'individualisation des responsabilités et de l'évaluation : toute organisation collective qui n'entre pas dans ce qui est prévu pour augmenter la productivité est empêchée. Le système scolaire, malgré la décentralisation amorcée dans les années 1980, conserve une forte tendance centralisatrice<sup>2</sup>, qui elle-même s'inscrit dans un contexte social où, comme le suggère J.-P. Pinel (2007), « l'individualisme hypermoderne, récusant la précession du collectif, participe à attaquer les liens et à défaire les espaces destinés à soutenir la groupalité » et à « délégitimer les instances d'élaboration collective ».

Dans un établissement, le manque de communication et de coopération produit des divisions, des incohérences et des contradictions entre les adultes, notamment sur les questions de discipline, qui entament leur crédibilité aux yeux des élèves et la confiance qu'ils leur accordent. Ceux-ci ressentent ces failles dans l'encadrement, ils en jouent, ce qui aboutit à accroître les tensions, à atteindre le moral des équipes et à affaiblir encore le cadre. À cela s'ajoutent les charges très lourdes qui pèsent sur les chefs d'établissements, les injonctions, les évaluations continues auxquelles ils sont soumis de la part des échelons supérieurs et qu'ils répercutent sur leur personnel, ainsi que le clientélisme de certains parents, auquel ils ne résistent pas toujours. La conflictualité, inévitable dans les relations pédagogiques et dans une collectivité de travail, si elle n'est pas régulée, laisse libre cours à la destructivité. L'insécurité ressentie par les élèves aussi bien que par les professionnels altère les relations. Un établissement entier peut ainsi être en souffrance (Kaës, 1996). Or ces processus semblent tout à fait ignorés dans le milieu scolaire.

Dans un tel contexte, des individus fragiles pour des raisons personnelles mais pas nécessairement pathologiques, « craquent », un peu comme les fusibles d'un circuit électrique. De même que dans les classes, on cherche à exclure certains élèves perçus comme fauteurs de troubles ou inadaptés (dont on dit par exemple qu'ils « n'ont pas leur place au collège »), on stigmatise et cherche à se débarrasser de certains enseignants en difficulté, sans qu'un véritable travail d'équipe ne leur ait permis de trouver une aide, un étayage voire un encadrement.

## Correspondances entre l'institution et le monde interne

Or ces schémas, ces modes de pensée qui prévalent dans le monde scolaire ne résultent pas seulement d'une influence très forte que les personnes subiraient malgré elles. Il est vrai que nous avons tous passé beaucoup de temps dans cette « instance influente de socialisation et de transmission » qu'est l'école (Giust-Desprairies, 2008). Mais ils sont d'autant plus prégnants qu'ils sont « incorporés » par les individus (Rouchy, 1998), parce qu'ils correspondent à des configurations psychiques individuelles ; dans toutes les organisations, comme l'a montré Elliot Jaques (1965), des scénarios inconscients, des systèmes de défense personnels qui soutiennent l'investissement dans un métier, s'y déploient parce qu'ils trouvent une légitimation et une forme de réalisation dans les structures ou modèles dominants, contribuant ainsi à les renforcer (Kaës, 1996).

Ainsi en est-il, par exemple, de la solitude et de l'individualisme légendaires des enseignants. Ce métier s'exerce pour l'essentiel dans une relation entre un seul adulte et un groupe d'enfants ou d'adolescents ; c'est là une des

2. Voir l'historien A. Prost (1968) pour la période entre 1880 et 1930 « La situation scolaire reproduit comme en microcosme la relation française du citoyen face au pouvoir central, qu'il soit monarchique ou jacobin ».

composantes du métier qui participent du désir de devenir enseignant. Ce désir s'enracine souvent dans sa propre expérience scolaire, dans les souvenirs, plus ou moins reconstruits, d'enseignants aimés qui ont suscité le désir d'être comme eux et à leur place. Si l'on admet que le sujet cherche à retrouver dans la vie sociale, le monde externe, les configurations qui correspondent à son monde interne, dans lequel il se perçoit comme « le centre du monde » (Sirota, 2003, 2006), on peut penser que la place du « Maître » admiré, idéalisé, vers qui tous les regards convergent, représente fantasmatiquement pour certains, un équivalent de cette place centrale dans la configuration interne (Yelnik, 2006).

Par rapport à ses parents et aux autres adultes, figures d'autorité qui sont aussi inévitablement sources de frustrations, l'enfant se vit faible, impuissant et dépendant, ce qui ne manque pas de susciter des sentiments agressifs à leur égard. Ces motions agressives, ainsi que le désir d'être « grand » à son tour et de prendre leur place, qui revêt, sur le plan fantasmatique, des significations agressives, génèrent de la culpabilité (Freud, 1933 ; Mendel, 1971). Vouloir être « au-dessus des autres », exercer du pouvoir sur d'autres (Ranjard, 1997) entre en conflit avec son propre Surmoi. La culpabilité ne peut être apaisée qu'en satisfaisant aux exigences d'un Idéal du Moi professionnel très élevé : beaucoup de professeurs ont une très haute idée de leur métier, à la mesure de l'admiration qu'ils éprouvaient pour certains enseignants.

Mais cette place centrale, qui a été convoitée, est également périlleuse et source de souffrances. Si tout groupe est plus ou moins ressenti comme menaçant, la configuration du groupe-classe, un adulte seul face à des enfants et adolescents, l'est tout particulièrement : par nature, l'activité pédagogique et éducative implique d'exercer des contraintes et d'aller contre la spontanéité des élèves. Le professeur, pour ce qu'il représente à leurs yeux, est effectivement la cible d'agressivité de leur part, même si celle-ci peut co-exister avec de l'affection. À la fois par leur résistance à la discipline et à la tâche scolaire et par leur hétérogénéité, les élèves tels qu'ils sont correspondent rarement à l'idée que le professeur s'en faisait, souvent fondée sur l'image de soi-élève (Filloux, 1974). Le fait qu'il soit composé d'enfants et d'adolescents contribue à nourrir la fantasmatique du groupe « animé des pulsions destructrices qu'il s'agit de dominer et de vaincre » (Barus, 1970 ; Kaës, 1973), comme en témoignent les métaphores animales souvent utilisées par les professeurs pour désigner leurs classes : « cage aux fauves, cirque... ».

La menace est d'autant plus vive que l'un des mécanismes de défense dans la construction identitaire du professeur a consisté, pour être à la hauteur de l'idéal qui l'inspire, à refouler en soi l'agressivité, la haine, le désir d'emprise..., qui sont à l'œuvre dans tout projet d'éduquer et de former, et à les projeter sur le groupe d'élèves (Filloux J., 1974 ; Yelnik, 2006, 2009). Ainsi, ce qui fait souffrir les enseignants, c'est peut-être moins les élèves tels qu'ils sont, que ce à quoi ils les renvoient, les parts déniées d'eux-mêmes, « l'autre en soi » (Giust-Desprairies, 2003, 2008). Ainsi, le sentiment de solitude tiendrait-il moins au fait d'être seul face à un groupe qu'au fait que cette configuration groupale ne peut manquer de faire vivre les failles, les écarts par rapport au rêve et à l'Idéal auquel on aspire. Elle vient même parfois amplifier une insécurité, une fragilité narcissique aux racines anciennes.

Cet Idéal du Moi professionnel est donc « persécuteur » en ce qu'il voue le sujet à la culpabilité : en effet, le fantasme de toute-puissance qui y participe, implique de se sentir responsable de tout ce qui arrive, donc coupable quand les choses échappent ou se passent mal. Peut-être est-ce

moins le geste ou l'insulte d'un élève qui le blesse, que le fait qu'il s'en attribue la faute.

Ce même Idéal fait redouter, non seulement le jugement de l'inspecteur, mais aussi celui des pairs, de la hiérarchie, des parents et des autres professionnels. La crainte d'apparaître à leurs yeux comme quelqu'un qui « n'a pas » assez d'autorité et ne « tient » pas ses classes, incite les professeurs à éviter de parler des difficultés qu'ils ont avec leurs élèves ou leurs classes, sauf sur le mode du défoulement dans la salle des professeurs, où les difficultés des autres donnent à chacun l'occasion de se rassurer. C'est moins vrai, il faut le souligner, de certains établissements réputés « difficiles », où les professeurs sont majoritairement nouveaux dans le métier et à qui le sort commun épargne le sentiment de responsabilité personnelle.

Les échanges sur ses pratiques entre collègues d'un même établissement sont peu recherchés ; les diverses instances statutaires, commissions ou conseils, n'ont pas pour fonction de permettre de partager et de réfléchir ensemble ; il n'existe aucune instance de régulation ou d'élaboration collective, équivalant aux réunions de synthèse dans les établissements de soin ou d'éducation spécialisée. Cela ne s'explique pas seulement par les fonctionnements habituels de l'institution, mais aussi par l'absence de confiance des acteurs dans les relations de coopération, les possibilités du collectif. Car, comme l'a montré Patrice Ranjard (1984, 1997), le statut de professeur au sein de sa classe lui permet, sur le plan fantasmatique, d'occuper légitimement une position de domination, centrale et exclusive, tout en évitant rapports de force, conflits et rivalités. Dans des réunions, des groupes de pairs, chacun se trouve dans des rapports d'égal à égal, un parmi d'autre, obligé de se décentrer de soi-même ; chacun peut se trouver en conflit avec d'autres, être l'objet de l'agressivité des autres, mais aussi mettre en œuvre sa propre agressivité, des parts de soi refoulées parce que ne correspondant pas à l'idéal du Moi et sources de culpabilité.

La « délibération collective » (Dejours, 2008<sup>3</sup>), la possibilité de dire ce qu'on pense et d'être écouté, de parler de ce qu'on sait et ne sait pas faire et d'écouter les autres, d'entendre des points de vue et des témoignages de pratiques qui diffèrent des siens, fait courir le risque d'être gagné par le doute et d'éveiller le juge sévère qui veille en chacun. C'est pourquoi, au-delà des obstacles organisationnels, qui sont réels, de nombreux enseignants répugnent à se trouver dans des liens « horizontaux », se privant ainsi de la reconnaissance et de l'étayage nécessaires dans leur travail (*id.*).

Les difficultés ordinaires, inhérentes au métier, font souffrir et culpabilisent d'autant plus les personnels que la culture institutionnelle se conjugue à des fonctionnements psychiques individuels pour empêcher non seulement de les traiter mais aussi de les penser. Des pans entiers de savoirs, qui concernent les pratiques professionnelles - les relations humaines, intergénérationnelles et les conditions groupales et institutionnelles dans lesquelles elles se déploient - sont maintenus dans l'ignorance, on pourrait dire le refus de savoir, alors qu'ils pourraient aider à constituer des outils de compréhension de ce qui se joue au quotidien dans les classes. Ainsi, par exemple, l'attachement au modèle charismatique de l'autorité continue de « persécuter » les professeurs car son mystère même empêche d'analyser sur quoi repose une véritable autorité éducative et d'acquiescer éventuellement de nouvelles attitudes.

Ce qui est refoulé fait parfois retour de manière violente, aussi bien chez les adultes que chez les élèves, sous forme de conflits, de démobilité, de dépression ou de passages à l'acte. Le sentiment d'insécurité lié aux

3. Cité par Valérie Moreau, *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/4 | 2008, mis en ligne le 08 décembre 2009, Consulté le 16 mars 2010. URL : <http://osp.revues.org/index1814.html>.

attaques quotidiennes, aux « forces de déliaison », provoque un raidissement, voire à certains moments de crise, une forme de sidération collective, qui ne manquent pas d'avoir d'effet sur les élèves. Il devient difficile aux personnels d'un établissement, individuellement et collectivement, d'assurer un minimum de la contenance nécessaire dans des lieux d'éducation.

## **L'analyse clinique des pratiques à contre-courant**

Dans les domaines de l'éducation spécialisée ou du soin psychique en institution, sont instituées des instances de concertation et de réflexion collective. L'analyse des pratiques professionnelles constitue notamment une modalité reconnue et souvent sollicitée pour aider les professionnels à élaborer les situations difficiles dans l'exercice quotidien de leur métier. À l'Éducation Nationale, se trouvent des dispositifs qui s'en réclament dans les cursus de formation initiale et continue des professeurs, se référant à des modèles différents selon les choix théoriques et méthodologiques de ceux qui les animent. La formation initiale des personnels de l'éducation nationale, les cahiers des charges de la formation continue privilégient l'acquisition de savoirs, de techniques, de compétences d'ordre didactique et pédagogique ainsi que, dans une moindre mesure, relationnel, depuis que la lutte contre la violence s'inscrit dans les politiques éducatives.

Toutefois, l'idée que les professeurs, notamment, pourraient bénéficier d'un travail « sur soi », qui leur permette de mettre en lumière leurs enjeux personnels nécessairement à l'œuvre dans l'exercice de leur métier, comprendre les « processus mobilisés par la rencontre avec » (Pinel, 2009) les élèves, les collègues, la hiérarchie, les parents... est loin d'être acquise. Certes, de nombreux stages de formation continue, quel que soit leur thème, font appel à l'expérience des participants et sollicitent des descriptions de pratiques professionnelles, offrant ainsi l'occasion d'exprimer les souffrances professionnelles, pour peu que les animateurs/formateurs ne soient pas excessivement centrés sur leur « programme » ou leurs objectifs de formation, se montrent suffisamment souples et réceptifs et comprennent la nécessité d'accueillir la plainte. Mais le traitement qui en est fait ne s'oriente pas pour autant vers une réflexion sur les significations subjectives que ces situations prennent pour les personnes, encore moins sur leurs dimensions inconscientes et les liens avec leur histoire personnelle. Dans l'ensemble, rares sont les possibilités offertes aux enseignants de réfléchir sur ce qu'ils « investissent d'eux-mêmes à leur insu dans leur pratique professionnelle » (Vidal, 2006).

Malgré de nombreux travaux témoignant des effets bénéfiques, pour les professeurs, des groupes cliniques qui favorisent un « travail d'élaboration psychique » au sein même de l'institution (Blanchard-Laville, Giust-Desprairies, Cifali, Pechberty...), cette démarche est à peu près inconnue à l'Éducation Nationale tant elle est à contre-courant des modèles qui y prévalent. Alors que la forme scolaire se caractérise notamment par une relation entre, d'un côté, un professeur qui détient des savoirs et les « transmet » et, de l'autre, des élèves ou étudiants qui ne savent pas, dans une groupe d'analyse de pratiques, l'animateur, moniteur ou analyste, s'efface pour laisser la parole aux membres du groupe, écouter et participer à la réflexion du groupe ; son rôle consistant à assurer les conditions favorables à l'implication de chacun, en particulier la confiance, ses interventions ne sont ni évaluatives ni prescriptives. Ce qui est mis au travail, proposé à l'analyse en groupe, ce sont moins des pratiques, si l'on

entend par là des actes, des paroles et leurs effets manifestes, que les significations subjectives que ces situations revêtent pour le sujet, ses ressentis, ses mouvements émotionnels, ses associations d'idées, c'est-à-dire des manifestations de son psychisme, qui peuvent mettre à jour des mécanismes inconscients. Pas de programmes, pas de notions à acquérir, pas de leçon, l'attention est portée sur des situations singulières, dont le récit, nécessairement désordonné, donne lieu à des questions ou des remarques au fil des associations parmi les membres du groupe. Si savoir il y a, il se construit peu à peu dans et par le groupe. La recherche de savoirs « objectifs » ayant une portée universelle ou de solutions applicables dans toutes les situations n'est pas la visée principale, même si l'implication dans cette élaboration permet à chaque participant-e d'en tirer des « enseignements » qui ont pour lui ou elle une portée générale.

Pour beaucoup de professeurs, il est difficile de concevoir que ce type de travail puisse être d'un quelconque bénéfice, surtout s'il se présente comme d'orientation psychanalytique. L'invitation à parler de soi en groupe, à s'interroger sur ses fonctionnements personnels, est souvent ressentie comme incongrue ; elle évoque parfois la psychothérapie ou des groupes tels que par exemple les « alcooliques anonymes », c'est-à-dire des pathologies. Lorsqu'un tel dispositif trouve à se mettre en place dans le milieu scolaire, il suscite surprise et incompréhension et des modes de défense spécifiques qui questionnent le modèle que soutient l'animateur. Alors que sont sollicités une parole impliquée et des récits habités de situations vécues, ce sont souvent des plaintes contre les supérieurs hiérarchiques, l'administration, les dysfonctionnements dans l'établissement ou plus généralement le système, qui remplissent l'espace de parole. Les résistances contre l'engagement dans le travail psychique se traduisent par des discours généraux, des rationalisations, la recherche de points communs avec les autres participants, l'attente de « solutions », de conseils ou de règles générales de la part des animateurs.

Plus encore peut-être que dans d'autres milieux professionnels, compte tenu de l'étrangeté de cette modalité pour les enseignants, il semble inévitable d'accueillir ces paroles qui ne correspondent pas au registre attendu. C'est à cette condition, c'est-à-dire en évitant, autant que faire se peut, d'incarner une figure de persécuteur, que les animateurs peuvent permettre aux participants de se sentir suffisamment en confiance pour s'exposer, livrer leurs échecs, leurs doutes et éventuellement assumer une part de responsabilité dans ce qui s'est passé. Mais c'est aussi parce qu'il y a lieu de reconnaître une dimension factuelle (Diet, 2009) aux expressions de « souffrances institutionnelles ». Si l'on n'y prend garde, l'attention accordée à la subjectivité, appuyée sur la psychanalyse, bien qu'à contre-courant de la culture scolaire, risque de se conformer à la tendance de celle-ci à réduire les souffrances professionnelles à des fonctionnements intrapsychiques.

Quel que soit le milieu professionnel, il est impossible de faire abstraction des effets « des transformations contemporaines du cadre socioculturel » sur « le rapport à la tâche primaire » et aux publics (Pinel, 2009). Ainsi Marie Pezé (2008), psychanalyste et psychosomaticienne, explique-t-elle, par exemple, que si « dans le cadre analytique, il est d'usage de laisser la réalité matérielle en dehors de la cure », dans celui des consultations individuelles sur la souffrance au travail, elle « cherche aussi à comprendre l'impact de l'organisation du travail sur le fonctionnement psychique ».

Dans l'éventualité où le dispositif clinique d'analyse de pratiques parvient à s'instaurer au sein de l'institution scolaire, il y a donc une ligne de crête à trouver entre, d'un côté, une centration sur l'histoire personnelle et les conflits intrapsychiques et, de l'autre, une prise en compte des facteurs



extérieurs, des effets du contexte organisationnel, institutionnel, social voire économique et politique, sur les conditions de travail et l'expérience subjective des sujets, au risque de le conforter dans la position de victime ; entre la rigueur, le souci du cadre, le rappel de la règle, au risque de renforcer les défenses et le désir de reconforter des personnes accablées par la culpabilité et le doute, au point de ne plus savoir que penser de ce qu'elles vivent... Cela implique une certaine souplesse dans la conduite, qui peut se traduire, par exemple, par le fait de laisser des échanges en termes généraux, voire un peu défensifs, se dérouler pendant un moment.

C'est sans doute à ce prix que les participants peuvent bénéficier de ce travail, dont les effets positifs tiennent, pour une part, précisément à ses différences par rapport aux habitudes scolaires : il permet aux personnes de vivre une situation de groupe non menaçant, où elles ne sont pas jugées, où elles éprouvent pour elles-mêmes la solidité d'un cadre contenant et la possibilité d'y « déposer des affects négatifs », sans perdre l'estime des autres, ni les détruire ; elle leur permet de donner du sens à ce qu'elles vivent et, en réconciliant différentes parties d'elles-mêmes, de se restaurer narcissiquement. Peu à peu, il leur devient possible de reconnaître une part de responsabilité dans les situations de conflits, par exemple, sans se sentir trop écrasées de culpabilité, et éventuellement, de penser les effets de leur propre manière d'instaurer et de tenir un cadre avec leurs élèves, d'accepter que ceux-ci puissent eux-mêmes y déposer des affects, sans détruire la relation (Vidal, 2006). En ce sens, il constitue peut-être une modalité pertinente de traitement des souffrances au travail des enseignants, une forme de « soin », au sens de « prendre soin » (Pechberty, 1999, 2008), qui ne se confond pas avec de la psychothérapie. Il peut avoir des effets de professionnalisation (Blanchard-Laville, 2006) et de prévention, en aidant les professeurs et tous les personnels à entretenir, individuellement et en équipes, leurs capacités d'exercer leur « fonction-conteneur » (Kaës, 1976).

## Références bibliographiques

- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2006/2). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexions*, 86, 103-119.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Le Seuil.
- Dejours, C. (1980). *Travail usure mentale, essai de psychopathologie du travail*. Paris : Bayard.
- Dejours, C. (Éd.) (2008). *Conjurer la violence. Travail, violence et santé*. Paris : Payot, cité par V. Moreau, *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/4 | 2008, mis en ligne le 08 décembre 2009, consulté le 16 mars 2010. URL : <http://osp.revues.org/index1814.html>.
- Diet, E. (2009, juin). Perspectives complémentaristes sur la souffrance au travail des enseignants. *Le journal des psychologues*, 268, 47-53.
- Diet, E. (2006/2). La figure du persécuteur comme organisateur dans les groupes d'enseignants. *Connexions*, 86, 121-147.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris : l'Harmattan, 1996, nouvelle édition.
- Freud, S. (1933). VI<sup>e</sup> Conférence : applications, orientations, *Nouvelle Conférence sur la Psychanalyse*. Paris : Gallimard, 1936, et XXXIV<sup>e</sup> conférence : *Éclaircissements*,

- applications, orientations, *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Gallimard, Folio, 1984.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Giust-Desprairies, F. (2007). Le mythe de l'école républicaine, une fondation identifiante saturée. in O. Nicolle et R. Kaës (coord.), *L'institution en héritage, mythes de fondation, transmission, transformations*. Paris : Dunod, p. 105-135.
- Giust-Desprairies, F. (2008). D'une surestimation de la conscience à une pensée de l'altérité. in M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck, p. 11-36.
- Jaques, E. (1965). Des systèmes sociaux comme défense contre l'anxiété répressive et l'anxiété de persécution. in A. Lévy (dir.), *Psychologie Sociale, textes fondamentaux*, tome 2. Paris : Dunod, 1970, p. 546-565.
- Kaës, R., Anzieu, D. et Thomas L.-V. (1973). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Kaës, R., Pinel, J.-P., Kernberg, O., Cooreale, A., Diet, E. et Duez, B. (1996). *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris : Dunod.
- Les Cahiers Pédagogiques* (2003, mars). 412, dossier Souffrances de profs.
- Malet, R. et Brisard, E. (2005). Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *Recherche et Formation*, 49, 17-33.
- Pechberty, B. (1999 avril-mai-juin,). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue Française de pédagogie*, 27, 23-35.
- Pechberty, B. (2008). Accompagner et penser le soin. in M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck, p. 37-52.
- Pechberty, B. (2009). Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ? *Cliopsy*, 1, 41-49.
- Pezé, M. (2008). *Ils ne mourraient pas tous mais tous étaient frappés*, *Journal de la consultation « Souffrance et travail »*. Orléans : Pearson.
- Pinel, J.-P. (1996). La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soins et de rééducation. in R. Kaës, J.-P. Pinel, O. Kernberg, A. Cooreale, E. Diet et B. Duez (1996). *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris : Dunod, p. 49-81.
- Pinel, J.-P. (2007). La construction d'un dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations institutionnelles contemporaines. in O. Nicolle et R. Kaës (coord.), *L'institution en héritage, mythes de fondation, transmission, transformations*. Paris : Dunod, p. 11-24.
- Pinel, J.-P. (2009). Emprise et pouvoir de la transparence dans les institutions spécialisées. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, 51, 33-48.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Toulouse : Robert Jauze.
- Ranjard, P. (1997). *L'individualisme, un suicide culturel, les enjeux de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Rouchy, J.-C. (1998). *Le groupe, espace analytique*. Ramonville Ste Agne : Érès.
- Rouchy, J.-C. et Soula-Desroche, M. (2004). *Institution et changement, processus psychique et organisation*. Ramonville Ste Agne : Érès.
- Sirota, A. (2003). *Figures de la perversion sociale*. Paris : éditions EDK.
- Sirota, A. (2006, 3<sup>ème</sup> trimestre). Apprendre de l'expérience collective et du travail commun. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 35, 177-188.
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 75, 29-51.
- Vidal, J.-P. (2006). Analyse clinique de conduites professionnelles : une méthodologie originale pour un travail de groupe. *Connexions*, 86, 85-96.
- Yelnik, C. (2002). Les stages d'établissement dans une perspective psychosociologique et clinique. *Recherche et Formation*, 39, 87-101.
- Yelnik, C. (2006). *Face au groupe-classe, discours de professeurs*. Paris : l'Harmattan.

Yelnik, C. (2009). Dimensions de la conflictualité en établissement. in A. Sirota (coord.). *Violence à l'école, des violences vécues aux violences agies*. Paris : Éditions Bréal, p. 127-146.

Yelnik, C. (2009 novembre). Affronter le groupe : enjeux psychiques pour le professeur. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 47, 237-250.

Catherine Yelnik

CREF

université Paris Ouest Nanterre La Défense

**Pour citer ce texte :**

Yelnik C., Souffrances professionnelles dans le monde scolaire, *Cliopsy*, n° 3, 2010, p. 12-17.