

Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique

Catherine Yelnik

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, la question du groupe est souvent envisagée comme une question d'organisation, sur le plan du système scolaire, de chaque établissement : elle concerne la répartition des élèves en « classes » pour recevoir l'enseignement. Or les options sur ce plan sont sous-tendues par des valeurs, des finalités attribuées au système éducatif, une vision de l'enfant (ce dont il est capable, ce dont il a besoin), de l'adulte-citoyen qu'on veut former, des savoirs à acquérir ainsi que des théories implicites ou explicites de l'apprentissage et de la relation pédagogique. La structure scolaire en classes « homogènes », selon le critère de l'âge, telle que nous la connaissons aujourd'hui et qui semble aller de soi, est relativement récente. L'histoire de l'institution scolaire est jalonnée de querelles, entre religieux et laïques, par exemple, entre partisans du mode pédagogique « mutuel » et ceux du mode « simultané », qui l'ont finalement emporté (Lelièvre, 1990). Les critères de regroupement ainsi que les méthodes pédagogiques sont liés à des enjeux idéologiques et politiques : l'enseignement n'est-il pas un moyen de « gouverner les esprits », selon l'expression de Guizot, ministre de l'instruction publique dans les années 1830 ?

Regrouper les élèves en classes homogènes par l'âge ne correspond pas seulement à une préoccupation économique – cela permet de dispenser le même enseignement à un grand nombre – mais présuppose que les élèves du même âge peuvent, doivent apprendre la même chose au même rythme et que l'apprentissage s'opère essentiellement individuellement, chaque élève recevant le savoir de la parole du maître ou de l'étude de textes¹. La question du groupe est donc aussi une question pédagogique.

L'importance accordée au rôle du groupe est liée à des conceptions de l'école selon lesquelles celle-ci devait préparer les enfants aux relations sociales dans la vie d'adulte, qu'il s'agisse de reproduire la société telle qu'elle est ou d'expérimenter de nouveaux modes de relations sociales. Dans les mouvements d'« Éducation Nouvelle » en particulier, l'école a un rôle d'éducation au sens global, d'épanouissement de la personnalité de l'enfant et de « socialisation ». Selon les pédagogies inspirées de Célestin Freinet, par exemple, les activités en groupes d'élèves sont un moyen d'apprendre aux enfants et aux adolescents à vivre ensemble, à coopérer. Selon les tenants de la « pédagogie interactive », la situation de groupe est un facteur important dans la « construction des savoirs » et la formation de l'intelligence (CRESAS, 1987 ; Doise, Perret-Clermont et Mugny, 1981 ;

1. L'étude individuelle occupait au début du XX^e siècle une plus grande place dans l'emploi du temps que le cours au sens magistral (Voir Prost, A. (1968). *L'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Armand Colin).

Hugon, 2003 ; Perret-Clermont, 1979). Toutefois, si ces modèles ont influencé les pratiques pédagogiques dans le premier degré, dans le second degré, la forme scolaire prédominante reste celle selon laquelle le maître transmet par la parole.

Le fonctionnement des groupes, leurs dynamiques, leurs dimensions psychiques sont dans l'ensemble méconnus ou ignorés dans le système scolaire. Ils n'ont guère de place dans la formation des enseignants. Mon expérience en formation continue sur ces sujets ainsi que mon travail sur le rapport des enseignants au groupe (Yelnik, 2003), m'ont permis de constater que les professeurs étaient dans l'ensemble démunis et perplexes devant certains comportements individuels et collectifs, dans leurs classes, l'« ambiance », les « phénomènes de groupe » et ne savaient pas quel rôle ils jouaient. Les dimensions groupales des classes semblent avant tout représenter pour eux une source de problèmes, un obstacle à l'enseignement et sont, sur le plan institutionnel, de l'ordre de l'« impensé » (Vidal, 2001).

Bien que les travaux de psychologie sociale et de psychosociologie, aient nourri les sciences de l'éducation à leurs débuts, dans les années 1960 et 70 – parmi les premiers enseignants, Gilles Ferry, Jean-Claude Filloux, Jacques Ardoino, Michel Lobrot notamment, ont dénoncé le manque de connaissances et de prise en compte des groupes dans l'enseignement et tenté d'introduire la dynamique des groupes – de nos jours, ces connaissances et expériences sont inconnues de la plupart des enseignants et n'ont guère affecté les pratiques.

Pour ce qui est de la perspective psychanalytique, comme nous l'évoquons dans l'argument de ce dossier, elle a peu abordé le fonctionnement des groupes que sont les classes, dans le quotidien scolaire. De son côté, le milieu scolaire ignore ou se méfie de l'éclairage psychanalytique sur les processus psychiques ordinaires, pour des motifs qui ne peuvent être développés dans le cadre de cet article, mais dont j'ai proposé quelques analyses ailleurs, en particulier dans cette même revue (Yelnik, 2010). L'approche psychanalytique des dimensions groupales suscite de la méfiance et des résistances dans le milieu de l'enseignement sur plusieurs plans. D'une part, les groupes sont perçus comme dangereux et difficiles à maîtriser, je reviendrai sur ce point ; ils représentent une limite au pouvoir de l'enseignant (Yelnik, 2009a). D'autre part, la psychanalyse montre la face d'ombre de l'enseignement, la destructivité qui, sous les intentions les plus nobles, est parfois à l'œuvre dans le « désir de former ». Elle heurte certains traits de la culture scolaire, notamment l'idéal de rationalité et d'universalité (Giust-Desprairies, 2003), plus généralement de la culture et de l'histoire françaises. « Penser le groupe avec l'hypothèse de l'inconscient », comme l'a suggéré René Kaës (2011), « inflige une blessure au narcissisme ».

Dans une note de synthèse de la *Revue française de pédagogie*, qui fait le point sur les recherches cliniques en sciences de l'éducation (2005), on peut lire que « la prise en compte de la dimension inconsciente groupale s'opère

le plus souvent latéralement et non frontalement », mais qu'« elle y devient de plus en plus présente ». Il semble, en effet, que le groupe dans le domaine éducatif, suscite à nouveau de l'intérêt, si l'on en juge par certains intitulés d'offres de formation, ou d'articles dans des revues professionnelles (comme dans *Les Cahiers pédagogiques* par exemple). Ceci tient peut-être à ce que les mouvements de désintégration des liens sociaux et l'évolution des comportements de certains élèves questionnent le fonctionnement des classes, rendant la tâche d'enseignement de plus en plus difficile. La violence scolaire est un thème récurrent ces dernières décennies. Dans les textes officiels du Ministère de l'éducation nationale, le rôle d'éducation et de socialisation de l'école est affirmé, les établissements doivent être des lieux où les élèves apprennent à vivre en collectivité.

Il existe néanmoins relativement peu de recherches référées à la psychanalyse pour éclairer ce qui se passe dans les classes du point de vue groupal, c'est-à-dire autrement que par les caractéristiques psychologiques individuelles. Que leurs auteurs soient psychologues et/ou psychanalystes, enseignants, formateurs, la plupart d'entre elles s'inscrivent dans le champ de l'éducation spécialisée ou celui du handicap ou s'intéressent à des groupes de paroles d'élèves dans des établissements scolaires², c'est-à-dire aux marges de l'école ou de la classe.

2. Voir les travaux de Laurence Gavarini
--

L'objet de cet article est de faire le point sur les travaux centrés sur les groupes-classes, dans une perspective psychanalytique, soit pour en comprendre le fonctionnement, les relations enseignant-élèves et entre élèves, soit pour s'intéresser aux attitudes des enseignants, voire plus généralement du monde scolaire, vis-à-vis des groupes-classes – ce que j'ai appelé leur « rapport au(x) groupe(s) » (Yelnik, 2003).

Dans un premier temps, j'évoquerai deux auteurs appartenant au mouvement pour une pédagogie psychanalytique, qui, pour aborder les dimensions groupales de l'éducation, se sont référés à l'essai de Freud « Psychologie des foules et analyse du moi ». Une seconde partie sera consacrée à quelques mécanismes inconscients à l'œuvre dans les groupes-classes (transfert et contre-transfert, fantasmatiques liées au groupe, mécanismes de défense) et à la notion de groupalité interne. Les travaux qui les présentent s'appuient sur des discours recueillis dans des entretiens cliniques avec des enseignants et, sur le plan théorique, se réfèrent aux recherches psychanalytiques sur les groupes qui se sont développées à partir des années 1970. Ma recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, qui présente l'analyse longitudinale de dix entretiens cliniques avec des professeurs du second degré, les utilise et les prolonge. Dans une troisième partie, il sera question de l'action possible de l'enseignant : dans quelle mesure il peut exercer délibérément une influence sur la vie psychique du groupe.

La référence à l'essai de Freud

Dans le courant de la « pédagogie psychanalytique », qui s'est développé dans la période d'entre-deux guerres et que Mireille Cifali et Jeanne Moll (1985, 1989) ont fait connaître en publiant en français un certain nombre des textes parus dans la revue *Pour une pédagogie psychanalytique*, Hans Zulliger (1929) insistait déjà sur le fait qu'« un enseignant n'est pas confronté à un seul élève mais à toute une classe ». En se référant à l'essai de Freud de 1921, *Psychologie des foules et analyse du moi*, il soutenait la nécessité de penser les groupes d'enfants en termes de psychologie collective et préconisait de ne plus « oublier la question de la santé du groupe au profit de celle de la sociabilité des individus » (Zulliger, 1936). Cette référence est intéressante pour la question du groupe, car c'est dans ce texte que Freud énonce que la psychologie individuelle est indissociable d'une psychologie sociale. Dans son ouvrage sur *Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique*, Danielle Milhaud-Cappe (2007) indique que l'intérêt pour le groupe émerge dans les années 1920 dans les pays de langue allemande, car « c'est le moment où la classe devient de plus en plus le moyen privilégié d'éducation, parce que l'enseignement se démocratise et se généralise ». Des communautés scolaires d'un nouveau type, des « internats à la campagne », tendaient « à instituer le groupe scolaire, non plus seulement comme moyen d'éducation (de transmission des connaissances), mais comme fin en lui-même. D'une manière plus générale, l'idée se fait jour que la réalité humaine essentielle est le groupe et non l'être individuel dans sa singularité » (*id.*). La recherche de Zulliger, écrit Danielle Milhaud-Cappe, va s'efforcer de concilier les aspects individualistes de la thérapie psychanalytique qu'il pratique et qu'il approfondit et les aspects collectifs de la pédagogie scolaire. Selon lui, les classes doivent être constituées en groupes communautaires et le maître, à l'instar du *leader* décrit dans l'essai de Freud, en être le guide, le médiateur ou l'entremetteur entre le moi pulsionnel des enfants et le moi idéal. Il doit aimer les enfants collectivement et non plus individuellement. Danielle Milhaud-Cappe remarque que pour Zulliger, la relation pédagogique envisagée sous son aspect collectif semble dégagée des affects, « des phénomènes d'attachement » des relations duelles, « allégée du poids du transfert, de la présence d'un élément indéniablement sexuel dans la relation pédagogique », comme si « le passage de la relation duelle à la relation collective [faisait] accéder à un champ plus rationnel », comme si celle-ci devenait du même coup « susceptible d'une maîtrise rationnelle » (*id.*).

On peut se demander dans quelle mesure les processus psychiques dans des groupes scolaires, en particulier dans le lien enseignant-élèves, sont comparables à ceux des grands ensembles organisés que sont l'Église et l'armée, où les relations entre les membres et les chefs sont moins proches. Sur certains aspects, toutefois, notamment par sa structure pyramidale, il me semble que la structure scolaire peut en effet être considérée comme analogue à celle de l'Église et de l'Armée. Comme le disent Catherine Pochet

et Fernand Oury, « elle induit à tous les niveaux des myriades de relations duelles asymétriques dont la relation pédagogique normale donne un bonne image : "le Grand (dominant) parle, commande et les Petits (dominés) écoutent" » (Imbert, 1996).

Les conceptions de Zulliger en ce qui concerne le positionnement du maître ont été critiquées, à juste titre selon moi. Janine Filloux (1996) avance, par exemple, que Zulliger « rompt profondément avec la pensée freudienne » car « le maniement du transfert » qu'il préconise, « déplacé en maniement collectif de l'identification devient méconnaissance du transfert au sens analytique... L'enseignant-guide prend ici les traits d'une imago toute-puissance et castratrice, d'une image conforme aux exigences du moi-idéal et de la toute-puissance narcissique ». La pédagogie ainsi mise en place serait, selon Janine Filloux, « anti-œdipienne », « aux antipodes de ce que les découvertes freudiennes sont susceptibles d'aider à construire ». La relation enseignant-élèves deviendrait « lien de suggestion qui assure la soumission et la docilité de l'élève ». Dans le même sens, Mireille Cifali et Francis Imbert (1998) considèrent que Zulliger s'est éloigné du modèle freudien avec sa conception du maître qui incarne « l'image du père fantasmé comme parfait ». Ils dénoncent les risques d'une « identification uniquement verticale » et de la « fascination collective » qui en découle, alors même que Freud mettait en garde contre les dangers résultant de « l'objet mis à la place de l'Idéal du Moi ». L'enjeu de la classe, affirment-ils, n'est pas l'assujettissement au "guide" ni l'identification imaginaire des uns aux autres ».

Il n'en reste pas moins, selon Annick Ohayon (2009), que Zulliger « touche là un point sensible : la question du social et du groupe est bien la pierre d'achoppement de la pédagogie psychanalytique ».

Dans le mouvement pour une pédagogie psychanalytique encore, Fritz Redl (1942) s'est également inspiré de l'essai de Freud pour examiner, dans des classes d'enfants et adolescents ainsi que des colonies de vacances, « les phénomènes affectifs et instinctuels intrapsychiques qui se produisent chez les membres de groupes, "autour" d'une personne centrale et sont des facteurs constitutifs dans le processus de formation de groupe ». Mais cette personne centrale, selon lui, n'est pas toujours le chef ou le maître, elle peut être un membre du groupe, un enfant ou adolescent. Il distingue ainsi plusieurs « types de formation de groupe » : les uns où la personne centrale est « objet d'identification », celle-ci pouvant être fondée sur la crainte et l'incorporation de son Surmoi dans le Surmoi des membres du groupes, ou sur l'amour, l'admiration, qui suscitent l'identification des membres du groupe entre eux et l'incorporation de cette figure dans leur idéal du moi ; d'autres où la personne centrale est objet de pulsions agressives, tel par exemple un professeur tyrannique ou un élève différent qui suscite l'hostilité. Dans d'autres configurations encore, un élève peut devenir personne centrale en aidant les autres à réaliser un plaisir défendu ou des pulsions indésirables par un « acte initiateur » qui va apaiser chez les autres

le conflit intérieur entre le Surmoi et la pulsion et les déculpabiliser. Il peut exercer une mauvaise influence ou être le bon exemple, selon sa propre constellation interne. Redl envisage la possibilité de contagion de personnalités non-conflictuelles sur les personnalités conflictuelles. Contrairement à Zulliger, sa typologie est descriptive et il n'en tire aucune conclusion quant à ce que doit être l'attitude du maître.

Pour ma part, à l'exception de certains des exemples donnés, un peu anciens par rapport à la réalité du système scolaire d'aujourd'hui, je considère ce modèle comme pertinent pour comprendre ce que les professeurs décrivent comme des phénomènes de leadership dans leurs classes.

Quelques mécanismes inconscients dans les classes

Transfert et contre-transfert

Plusieurs auteurs soutiennent que des mécanismes de transfert opèrent dans le champ pédagogique, à commencer par Hans Zulliger dans son texte de 1930 au titre évocateur, *L'épouvante du lien*. L'utilisation des notions de transfert et de contre-transfert dans le champ pédagogique est contestée par certains psychanalystes qui considèrent, comme Janine Filloux (1989, 1996), que, compte tenu des caractéristiques et des visées essentiellement différentes de la cure psychanalytique et de la pédagogie, elles devraient être réservées au dispositif de la cure. Freud lui-même a pourtant montré que toute situation sociale pouvait donner lieu à des transferts – par exemple dans la conférence où il évoque ses souvenirs de lycéen (1914). Des élèves singuliers reportent inconsciemment sur un professeur des affects, des fantasmes éprouvés envers les parents et les adultes qui les ont entourés dans leur prime enfance. Les professeurs aussi peuvent être en proie à des mouvements affectifs, positifs ou négatifs, envers certains de leurs élèves, en lien avec leur histoire infantile. La relation pédagogique est aussi une rencontre avec sa propre enfance ou adolescence ; « un enfant est objet contre-transférentiel par excellence » (Cifali, 1996). De nombreuses études qui s'appuient sur des situations analysées dans des groupes d'enseignants ou sur des observations et des enregistrements vidéoscopés (Blanchard-Laville et al., 1997, 2003), donnent des exemples de relations (contre-)transférentielles qui se nouent entre un enseignant et un élève singulier.

La question se pose de savoir ce qui, dans ces processus, tient au fait qu'ils prennent place dans un groupe. E. Diet (1989) pense que « les effets du transfert » dans les classes ne sont pas compris car trop souvent « rapportés à l'affectif en jeu dans le face-à-face enseignant-enseigné, lui-même pensé comme une relation singulière hors de tout contexte », « dans le registre œdipien et en unique référence aux expériences et conflits psychiques vécus dans la famille ». Cette « psychologisation individualisante » méconnaît, affirme-t-il, « la spécificité de la structure et

de la dynamique propres à ce genre de groupement », le fait que le groupe-classe est « institué par et dans le social avec pour finalité l'acculturation socialisante par le savoir ». Il serait nécessaire, selon lui, de les relier aux « déterminants idéologiques et institutionnels » et de penser l'articulation « des relations entre désir individuel, appartenances groupales et culturelles, réalité de la tâche, savoir et pouvoir » (*id.*).

S'il est vrai que la structure même des classes, composées d'enfants ou adolescents et d'un adulte qui a un rôle éducatif et exerce une autorité, rappelle celle de la famille, que le groupe a quelque chose d'une fratrie et est donc susceptible de solliciter chez chacun des traces inconscientes de sa vie psychique infantile, on peut penser en effet, que la co-présence d'un nombre important d'enfants, qui n'ont pas de lien biologique, dans un contexte institutionnel, ne produit pas les mêmes effets qu'un entretien individuel, par exemple, ou qu'un cadre thérapeutique. Jeanne Moll (2002) explique que « les besoins affectifs [d'un élève] et sa manière de se comporter au sein du groupe » peuvent être influencés non seulement par la manière dont sa mère a pu exercer la « fonction alpha » (W.R. Bion) dans sa prime enfance et lui permettre de développer un « appareil à penser », mais aussi par « la présence ou non de frères et sœurs dans la constellation familiale, la place de l'enfant au sein de celle-ci ». Les enfants ou adolescents peuvent « transférer inconsciemment des sentiments ambivalents éprouvés à l'égard d'un aîné ou d'un cadet, sur des camarades d'école ». Ce sont alors des « transferts latéraux », selon l'expression d'André Béjarano (1972). Ce psychanalyste de groupes écrit en effet que « la situation de groupe offre à chaque sujet de multiples possibilités de transfert », non seulement sur le moniteur, le chef, mais aussi sur « les autres, le groupe et le monde extérieur ». Ces transferts entre les membres du groupe donnent lieu à la constitution de sous-groupes, à des alliances et à des rejets, des inimitiés, tous phénomènes de groupe qui ont « une influence sur les apprentissages », comme l'annonce le titre du texte de Jeanne Moll. On remarquera que celle-ci évoque les transferts sur des personnes uniquement chez les élèves. Du côté des professeurs, c'est le groupe, où l'autre est « vécu comme potentiellement dangereux », qui suscite des « craintes primitives ». C'est pourquoi « l'enseignant insuffisamment préparé psychologiquement à travailler avec des groupes peut être amené à revivre inconsciemment ces angoisses archaïques lorsqu'il aborde une classe » (Moll, 2002) et développer différents modes de défense, qui se traduisent par des attitudes inadaptées, tels que l'autoritarisme ou au contraire des manœuvres de séduction. Cette idée peut être rapprochée d'une autre utilisation de la notion de transfert, qui se rapporte à la manière du professeur de conduire les groupes d'enfants et/ou d'adolescents : celle-ci résulte de son rapport à ce métier, ainsi que des scénarios inconscients qui sous-tendent son investissement professionnel. Ainsi, selon Claudine Blanchard-Laville (1997, 2001), le professeur met en scène dans ses classes « la manière profonde qu'il/elle a de se relier au savoir et de se relier aux élèves ». Par son discours et ses comportements

non verbaux, il/elle projette dans l'espace didactique « un scénario » inconscient et « façonne un espace psychique », notion empruntée à W.R. Bion. C'est cette « force modelante » qu'elle appelle le « *transfert didactique de l'enseignant* », auquel les élèves répondent en fonction de leur propre psychisme. Les « modalités relationnelles » de l'enseignant-e avec l'ensemble des élèves ou certains individuellement, sont, au moins pour une part, modelées par « celles qu'il s'est construites et a intériorisées dans ses premières relations mère-enfant ». Mais, et c'est sans doute là une dimension essentielle qui distingue les groupes scolaires d'autres groupes, la relation pédagogique est « médiatisée » par les savoirs, les objets étudiés, la matière, les activités auxquelles elles donnent lieu, qui ne sont pas des objets neutres, mais ont des résonances inconscientes pour chacun, élèves et professeurs. Ce que le professeur transfère aussi dans sa relation avec le groupe d'élèves, c'est son rapport à « l'objet de savoir »³ qu'il enseigne (*id.*).

3. Sur la notion de rapport au savoir, voir les travaux de l'équipe clinique du CREF de l'université Paris Ouest Nanterre.

Le transfert dans l'espace pédagogique ne se limite donc pas au report, sur des personnes actuelles, d'affects ayant pour objets des figures anciennes. Toutes les composantes d'une situation de groupe sont susceptibles d'être investies par l'inconscient de chacun des membres : les autres personnes présentes, les savoirs, j'ajouterais le sens que prend pour chacun le fait d'être là, en groupe, dans cette classe, dans cet établissement, avec ce professeur, dans le cadre qu'il tient ou non. Il peut être le déplacement de modalités relationnelles, pour le dire comme Jean-Claude Rouchy et Joseph Villier (1989) « sur les rapports entre les personnes plus que sur les personnes elles-mêmes » : « ce sont des connexions qui sont transférées... non seulement des objets partiels ou des personnages, mais des éléments recomposés des réseaux d'interaction familiaux qui peuvent être transférés dans le groupe ».

Angoisses

L'anxiété des professeurs devant la classe en tant que groupe a été maintes fois soulignée – « l'une des plus angoissantes expériences que chaque enseignant éprouve » (Abraham, 1970). « Les enseignants redoutent souvent d'"affronter" leur classe qu'ils comparent parfois à une meute » (J. Moll, 2002). L'ensemble de la classe, note C. Pujade-Renaud (1983), « est parfois vécu comme un grand corps quelque peu monstrueux, remuant et inquiétant : un "argus" aux cent yeux ». Selon J. Filloux (1996), le groupe d'élèves est perçu comme menaçant, hostile, un pouvoir de destruction lui est prêté. Affronter le groupe « équivaut, au plan fantasmatique, à affronter la bête dans un combat qui peut être mortel ». Toute situation de groupe est source d'angoisse et favorise une régression, comme l'ont montré les travaux de D. Anzieu et ses collaborateurs (1975), elle réactive des angoisses primitives ou archaïques et suscite des images sur le thème de l'animalité : une bouche qui dévore, un monstre ou un animal sauvage. Jacqueline Barus (1970) a suggéré que les métaphores animales, monstres et bêtes sauvages, fréquentes dans les expressions employées par les

enseignants – la « meute », « la cage aux lions » ou « aux fauves » –, leur crainte que « le cours ne devienne "un cirque" » révélaient « le fantasme d'un affrontement à la sauvagerie » : les enfants en groupe « figurent la multitude des pulsions destructrices qu'il s'agit de dominer et de vaincre, [...] le troupeau désordonné des instincts non encore dominés, [...] le ça de la topique freudienne » (*id.*). C'est pourquoi il faut les « dresser » ou les « dompter », les « mater », les « prendre en main », « les tenir » (*id.*). Cette idée a été reprise par René Kaës à propos des fantasmatiques de la formation (1984).

Pour les élèves également, bien des aspects de la situation scolaire sont sources d'anxiété et de tension : les contraintes, les enjeux autour de l'apprentissage, de l'évaluation, les jugements des autres, des professeurs, le sentiment de ne pas comprendre, la peur de ne pas réussir, l'état de dépendance par rapport à l'enseignant... Le groupe de semblables par l'âge, peut-être davantage encore qu'une fratrie, du fait du nombre, confronte à l'épreuve d'être un parmi d'autres, d'être perdu dans une masse, de ne pas exister ; la co-présence d'enfants et/ou d'adolescents, écrit André Sirota (2010), « réactive des vécus d'intrusion et de rivalité et exacerbe l'insécurité individuelle ». S'y déploient des mouvements pulsionnels, de liaison (amitiés, solidarité) et de déliaison (rivalités, rejets, boucs-émissaires, violence...). Il faut faire sa place, se faire accepter des autres, qui sont potentiellement ou réellement dangereux. À l'adolescence, les élèves sont à la recherche de modèles identificatoires chez leurs pairs ainsi que chez les adultes, tout en ayant besoin de s'opposer à ces derniers, ce qui les rend sensibles au regard des autres. Beaucoup ressentent un conflit entre les normes scolaires et les normes familiales parfois, celles de l'intégration adolescente souvent. L'émergence de la sexualité peut également participer des fantasmatiques qui se développent dans le groupe. Toutes ces dimensions font du groupe-classe un champ de tensions.

Les « leaders »

De nombreux professeurs observent dans leurs classes l'émergence de « leaders » ou « meneurs », au sens d'élèves qui se distinguent des autres et semblent avoir une influence sur eux, bonne ou mauvaise. Les phénomènes de groupe souvent évoqués comme problématiques sont généralement attribués à la personnalité négative de ces élèves. Les travaux de psychanalystes de groupe éclairent ce phénomène sous un jour différent : les constellations proposées par Fritz Redl dans des groupes d'enfants ou d'adolescents (1942), mettaient déjà en évidence que l'influence d'une personne centrale n'était pas uniquement due à ses caractéristiques personnelles, mais résultait de la cristallisation sur elle de phénomènes affectifs et intrapsychiques communs à plusieurs. Plus récemment, à propos de groupes thérapeutiques ou de formation, René Kaës (1999) a parlé d'une « fonction phorique » exercée par le « leader » dans le groupe : « il est d'abord le représentant des parties de soi que les membres du groupe abandonnent pour les remplacer par un certain nombre

de formations psychiques partageables ».

Ici encore, ces élaborations me semblent pertinentes pour les groupes scolaires. André Béjarano (1982), membre de l'équipe de Didier Anzieu et René Kaës, a discuté la pertinence du modèle de Freud dans son essai sur la psychologie des foules pour ce qui concerne les groupes psychothérapeutiques ou de formation. « Dans un groupe » écrit-il, « surtout au début, mais aussi à telle phase de son évolution [...] compte tenu de la situation, génératrice d'angoisse, de régression, de projections archaïques, le *moniteur* n'est nullement mis, *topiquement*, "à la place de l'idéal du moi", mais à celle du leader, du *tyran*, comme porteur d'une loi tyrannique (la règle) initiateur-géniteur de la situation, tout-puissant, cruel, et recevant les projections destructives, identifié au Signifiant "mort" ». Le groupe ayant besoin de se défendre « le fera à l'aide du leader, qui ainsi prend la place, non pas de l'idéal du moi, mais des défenses du moi contre les objets vécus comme hostiles ». Le leader est alors le « porte-parole » d'un mouvement psychique dans le groupe, il est parfois « l'agent de la résistance » (*id.*), comme Mélanie, par exemple (Blanchard-Laville et al., 2003), qui s'oppose à l'emprise exercée par le professeur.

Cette idée, à mon sens, est féconde pour comprendre le rôle que jouent certains élèves dans une classe en termes de phénomène de groupe. En m'appuyant sur la conceptualisation de Bion des niveaux de fonctionnement d'un groupe – celui du « travail », rationnel et celui des tonalités émotionnelles ou des « hypothèses de base » – j'ai également proposé que si le professeur est centré sur la tâche et incarne aux yeux des élèves l'autorité, la règle, la contrainte – l'image de tyran n'est pas loin – les élèves qualifiés de leaders le sont souvent au niveau affectif, par les relations qu'ils entretiennent avec les autres et le professeur (Yelnik, 2003, 2005). Il est vraisemblable qu'ils exercent aussi une fonction de porte-parole de la résistance – les motifs de résister étant multiples dans le cadre scolaire – ou simplement d'un besoin ou d'un désir non pris en compte par le professeur.

Certaines résistances à la tâche dans les groupes, notamment scolaires, peuvent être mis en relation avec ce que Bion (1961) a identifié, au niveau du « groupe de base », comme une absence de confiance ou même une haine vis-à-vis du processus de développement, de l'apprentissage par l'expérience, le fantasme d'un individu qui serait « arrivé tout équipé en tant qu'adulte et instinctivement, sans entraînement ni développement, parfaitement apte à vivre, se mouvoir et faire sa place dans un groupe »⁴. L'admiration de l'écolier pour celui qui réussit sans travailler et le mépris pour le bon élève, « *l'intello* », dirait-on aujourd'hui, relèvent de ce fantasme.

Un processus comparable s'opère dans le phénomène de bouc émissaire : certains élèves « polarisent des affects négatifs » (Béjarano, 1982) ; ils incarnent aux yeux des autres des caractéristiques que ceux-ci reconnaissent mais rejettent en eux-mêmes. Utilisés comme lieu de projection, ils permettent aux autres d'« expulser ce qui peut générer des

4. c'est moi qui traduis.

conflits ou tensions internes mais aussi des mauvais objets persécuteurs » (Chapelier, 2000).

Enjeux narcissiques et mécanismes de défense

Plusieurs travaux mettent en évidence à quel point les élèves jouent un rôle déterminant dans l'image que le professeur a de lui-même en tant que professeur, par leurs attitudes qui manifestent leur désir ou leur refus d'apprendre et de recevoir ce que le professeur essaye de leur « donner ». Dans leurs regards, comme dans un miroir, celui-ci cherche une reconnaissance, une réassurance narcissique, « le bon élève qui le constituera bon professeur » (Pujade-Renaud, 1983). Ceci suggère qu'une forme de « séduction narcissique » est à l'œuvre dans la relation pédagogique (Blanchard-Laville, 2001), comparable à celle qui, selon Winnicott, s'exerce entre une mère et son enfant : le regard de l'enfant joue, pour la mère, le rôle d'un miroir dans lequel elle se constitue comme mère.

Mais ce qui, dans une relation duelle, peut constituer un étayage réciproque, est souvent, dans un groupe, source d'angoisse. Comme le soutient notamment D. Anzieu, « le groupe est ressenti par chacun comme un miroir à multiples facettes » et éveille l'angoisse de morcellement, « l'une des angoisses les plus profondes de perdre l'unité de son corps et de son psychisme » (1975). La classe renvoie aux professeurs une image morcelée (Pujade-Renaud, 1983). Être exposé à une multiplicité de regards inquisiteurs suscite, l'« angoisse de dévoration » (« *se faire bouffer* ») telle que l'a identifiée René Kaës (1984) parmi les fantasmatiques de la formation.

Lorsque la réalité des élèves est trop éloignée de l'image que les professeurs se font de l'élève idéal et qui participait des fondements de leur identité, elle opère une sorte d'« effraction » (Giust-Desprairies, 2003).

On peut ainsi comprendre la tendance de nombreux enseignants à penser la classe comme « une entité », comme une seule personne. L'un des mécanismes de défense contre l'angoisse générée par le groupe, selon Janine Filloux, consiste à opérer un clivage entre, d'une part, « des relations dyadiques privilégiées entre le maître et chacun de ses élèves pris isolément », qui sont idéalisées et le groupe à qui sont attribués « l'hostilité, les pulsions destructrices, l'être-contre » (1996)

Enjeux de pouvoir et de domination

L'enseignant se considère comme devant exercer lui-même toutes les fonctions permettant au groupe-classe de travailler, il se veut à la fois le meneur de jeu et la « personne centrale » au sens de Redl, le seul pôle affectif, un objet d'identification basée sur l'amour. Ou bien encore, tel Pygmalion, il anime, donne vie au collectif, qui semble par moments être une « matière inerte, passive ».

Or le désir de former, qui a partie liée avec le désir de toute-puissance, n'est

pas exempt de pulsions de destruction – désir de modeler, d'emprise, sadisme – comme l'ont montré D. Anzieu et R. Kaës. L'exercice de l'autorité, à la fois nécessaire et désiré, peut éveiller des conflits internes. En effet, il oblige à mettre en œuvre des aspects du métier ressentis comme en contradiction avec son Idéal du Moi professionnel : contraindre, punir, blâmer. En faisant preuve d'agressivité, d'impatience, en cherchant à soumettre, voire à humilier, le professeur se sent amené à se montrer sous un jour qu'il a du mal à admettre en lui-même. Le professeur se veut « détenteur d'un pouvoir innocent », écrit Janine Filloux, c'est-à-dire débarrassé « de sentiments d'hostilité, de pulsions agressives à l'égard des élèves » (*id.*).

Ces conflits internes donnent lieu à divers mécanismes de défense qui peuvent se traduire par des tentatives de séduction, de captation des élèves par la parole ou le regard, par l'exercice d'un contrôle « sur un mode quasi magique » ou à l'image du « panopticon » de Bentham, auquel rien ne peut échapper (Pujade-Renaud, 1983).

C'est pourquoi, l'idée qu'un « contrat pédagogique » existerait tacitement entre professeur et élèves correspond, selon Janine Filloux à la tentative de « faire passer le rapport de domination-soumission pour un échange », d'« effacer toute possibilité de conflit » et de « masquer la contrainte, la violence de la domination aux yeux de l'élève », dans l'espoir que celui-ci « ne renverra en miroir à l'enseignant qu'une image purifiée de lui-même, affranchie de tout désir de domination » (*id.*).

Identification projective

Certains professeurs sont donc très sensibles aux signes qu'ils perçoivent chez les élèves, car ils redoutent que ces derniers ne ressentent ce qu'ils ont eux-mêmes senti envers leurs professeurs, lorsqu'ils étaient élèves : de l'ennui, du mépris, de l'hostilité, comme le dit par exemple Françoise, l'une des professeures que j'ai interviewées pour ma recherche. Ou bien encore Corinne, qui, percevant les élèves comme « à l'affût du moindre faux pas » chez elle, disait être elle-même « à l'affût » des signes de leur éventuelle agressivité à son égard (Yelnik, 2005, 2009b).

Les professeurs n'adhèrent pas toujours à ce qu'ils considèrent comme un personnage de théâtre que leur rôle leur impose de jouer et qui frise parfois les pitreries. Par un mécanisme de dédoublement, ils se regardent jouer (Pujade-Renaud, 1983) et doutent d'être à la hauteur de leur idéal. Ce doute ou ce regard sévère sur eux-mêmes, sous-tendus par une possible défaillance narcissique, sont projetés sur les élèves et se traduisent, par exemple, par la crainte d'être « pris-e pour un clown » (Yelnik, 2005). Cette métaphore du clown renvoie à celle du cirque évoquée précédemment. Le charme risque à tout moment de se rompre et les fauves de se déchaîner.

On peut faire l'hypothèse que sont à l'œuvre des mécanismes d'identification projective, au sens de Mélanie Klein : chacun projette « des parties du soi dans un objet », de sorte que l'objet est « perçu comme ayant acquis les

caractéristiques de la partie du soi projetée en lui » et que « le soi s'identifie à l'objet de sa projection » (Segal, 1969). Dans leur analyse d'une séquence de cours filmée, Claudine Blanchard-Laville et ses collègues (1997) montrent comment l'enseignante projette sur un élève « sa partie vivante, vibrante et passionnée » et sur l'autre, « sa partie menacée, fragile, craintive par rapport au savoir ». Lorsqu'il est devenu le support de parties négatives de soi, l'autre renvoie une image peu gratifiante, voire difficile à supporter. Il peut devenir source de danger pour le sujet, qui cherche alors à acquérir un contrôle sur lui, « à pénétrer dans son esprit pour y découvrir les pensées, les utiliser ou les contrecarrer », à « posséder et contrôler l'objet, en raison de la puissance et de la capacité d'attaque qui lui est attribuée » (R. Kaës, 1984). Si « "tenir" la classe », implique une sorte de « blindage contre les attaques toujours possibles », Claude Pujade-Renaud (1983) suggère que c'est aussi « contre une éventuelle irruption de l'ennemi de l'intérieur, à savoir la difficulté à mesurer et inhiber sa propre agressivité [...] une violence intérieure ». « Dominer le troupeau grouillant et bruyant des élèves » signifie inconsciemment dominer « ses propres impulsions » (*id.*). La relation pédagogique semble être le terrain d'une lutte, non seulement entre les élèves et le professeur, mais au sein même du psychisme de celui-ci.

Groupalité interne

En effet, le psychisme individuel, dans la perspective psychanalytique sur les groupes, serait en lui-même une sorte de groupe, un « groupe interne » (Kaës, 1993). À sa manière, Jacques Lévine (2001, 2002) développe la notion de Moi socio-groupal, qui serait enraciné dans l'histoire phylogénétique de l'humanité, et celle d'une « groupalité archaïque » pouvant être destructrice ou constructive. Alors que, dans l'école de Jules Ferry, la « groupalité traditionnelle » était fondée sur un « devoir d'alliance » et une cohérence avec la société et la famille, il considère que, dans le contexte actuel, les enseignants se trouvent confrontés à des « classes-bataille » caractérisées par une « groupalité de déliaison ».

Selon l'hypothèse de René Kaës et des psychanalystes groupaux, la groupalité externe mobilise la groupalité interne et il existe un rapport permanent entre les deux. Chaque individu projette son monde interne dans les groupes externes que constituent les situations sociales et cherche à y retrouver des configurations qui correspondent à son monde interne, en mettant fantasmatiquement les autres à la place des personnages qui le constituent. Ainsi, « "les autres", élèves, inspecteurs, écrit Ada Abraham (1970) à propos des enseignants, sont perçus et manipulés pour être ressentis, identifiés avec les personnages qui peuplent le monde intérieur de l'enseignant et assurent son fonctionnement ». On peut penser que le Maître admiré, idéalisé ou craint et vers qui tous les regards convergent, occupe fantasmatiquement pour certains, une place équivalente à la place convoitée dans la configuration interne (Sirota, 2003, 2006, Yelnik, 2005, 2009b).

Selon R. Kaës encore, « le groupe externe dans ses rumeurs, désordres ou conflits, n'est souvent que le reflet, l'expression, la mise en scène externalisée des turbulences et débats qui affectent sa propre groupalité interne » ; J.-P. Vidal (2001) suggère que la classe peut « donner à voir à l'enseignant ce qui se passe à l'intérieur de lui-même, rendre visible ou manifeste, par un effet de projection et comme dans un miroir, l'invisible et le latent qui composent la complexité de sa groupalité psychique. Le désordre qui règne dans la classe ne serait-il pas aussi celui qui règne dans la tête de l'enseignant ? » Les analyses de Claude Pujade-Renaud et de Janine Filloux vont dans ce sens.

Le groupe surinvesti

Le groupe peut aussi susciter beaucoup d'intérêt et d'espoir. Dans les années 1960-70, caractérisées par des mouvements de contestation de l'autorité et du pouvoir et des critiques du fonctionnement du système scolaire, au moment où se diffusait en France la psychologie sociale américaine, la psychosociologie et le courant non-directif de Carl Rogers, certains enseignants ont introduit dans leurs classes des pratiques non-directives. Désireux de transformer les relations enseignant-élèves, ils ont cherché à faire de leurs classes des « groupes de vie », des lieux d'apprentissage de la vie en groupe, qui primait sur le travail scolaire. Renonçant à exercer toute autorité, ils se situaient comme animateurs, voire analyseurs du climat socio-affectif du groupe. Dans *Le désir d'enseigner*, Marie-Claude Baïetto (1982), concluait de l'analyse de discours d'enseignants sur leurs pratiques non-directives que leur engouement pour la vie de groupe et la non-directivité masquait et servait inconsciemment « un désir de séduction et d'assujettissement », voire d'emprise.

Bien que se réclamant d'options pédagogiques opposées, il me semble que les enseignants aux pratiques « classiques », interviewés par Janine Filloux, et ceux de Marie-Claude Baïetto avaient en commun une crainte vis-à-vis du groupe d'élèves et s'en défendaient par un clivage entre la tâche scolaire et la vie du groupe. La non-directivité, comme l'illusion du « contrat » seraient, selon leurs recherches, des mécanismes de défense contre le désir de maîtrise, une manière pour l'enseignant de se mettre à l'abri des affrontements, des conflits inhérents aux rapports d'autorité, tout en garantissant son omnipotence.

La dimension institutionnelle

Mon expérience de formation et d'intervention psychosociologiques dans des établissements scolaires m'a convaincue qu'une classe, même une fois la porte fermée pour un cours, n'est pas un groupe isolé : les relations interindividuelles, les processus collectifs en son sein sont influencés par ceux des ensembles plus vastes dans lesquels elle s'inscrit, un établissement singulier avec son histoire, son fonctionnement, qui lui-même s'inscrit dans le système scolaire avec sa culture (Yelnik, 2008). Or cette dimension de l'institution à l'école, est (elle aussi) « impensée » ou « non intériorisée ».

Selon André Sirota (2007), il manque aux professeurs « la capacité de partager avec d'autres le sentiment d'appartenance à un ensemble social, à une classe institutionnelle, selon le concept proposé par Gérard Mendel », la conscience d'être « partie prenante des instances emboîtées » que constitue l'ensemble groupal et institutionnel et d'être, chacun-e à sa place, « garant du cadre ». Dans les situations qu'il présente et qui sont issues de son travail auprès d'équipes d'établissements ou de groupes d'analyse de situations, la « fronde d'une classe », par exemple, les mouvements groupaux sont, pour une part au moins, liés au fait que les professionnelles concernées « ont fonctionné et parlé comme des électrons libres, [...] sans responsabilité par rapport au système, sans attention suffisante aux autres et aux différents statuts et responsabilités ».

Cette difficulté à se penser comme membre d'un collectif rappelle les dénonciations fréquentes de l'individualisme des professeurs. J'en ai proposé une hypothèse de compréhension, qui prolonge celle de Patrice Ranjard (1984), à savoir que le désir d'enseigner serait fondé précisément sur le désir d'être à une place unique, au-dessus des autres et à l'abri des conflits (Yelnik, 2003, 2005).

Dans la perspective psychanalytique, cette question renvoie à la dimension inconsciente de la groupalité. Jean-Pierre Vidal (2001) considère que les agents ou acteurs de l'institution scolaire ont une difficulté à « se reconnaître eux-mêmes *sujets de l'inconscient en tant que sujets du groupe* », car pour « s'admettre comme tel, il faut pouvoir renoncer à "l'omnipotence infantile" ». Cette omnipotence se traduit, selon lui, par un refus de « la fonction symbolique des marqueurs œdipiens dans l'institution », à savoir de ce qui signifie « les différences de catégories, de rôles, de statuts, de pouvoirs » (*id.*).

Dans le mouvement de la pédagogie institutionnelle, issu à la fois de l'Éducation nouvelle (la pédagogie Freinet, essentiellement) et de la psychothérapie institutionnelle, la dimension collective des classes est affirmée (le « collectif »), avec l'obligation de la réciprocité des échanges, l'accès au symbolique grâce à des médiations et des institutions, l'importance accordée à la parole dans les institutions comme le « quoi de neuf ? » ou le « conseil ». Dans le courant qui s'en réclame, les liens avec la psychanalyse sont revendiqués par les fondateurs, Fernand et Jean Oury ; « l'inconscient est dans la classe et parle », comme le formulent Aïda Vasquez et Fernand Oury (1976). Toutefois, dans leur ouvrage fondateur, les dimensions groupales des classes sont traitées uniquement sous l'angle de la psychosociologie et de la dynamique des groupes. Le point de vue psychanalytique sur les groupes ne semble pas avoir été très élaboré par les tenants de la pédagogie institutionnelle (Geffard, 2009), à l'exception de Francis Imbert, fondateur du Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle, dans son ouvrage déjà mentionné, *L'inconscient dans la classe* (1996).

Agir sur le groupe ?

Les analyses psychanalytiques permettent de comprendre certains mouvements psychiques groupaux qui se développent dans les classes et mettent en évidence que les professeurs ont une influence sur eux, souvent à leur insu, dans la mesure où leurs mouvements psychiques inconscients déterminent pour une part leurs conduites et leurs réactions à celles des élèves et peuvent entrer en résonance avec les mouvements psychiques de ces derniers. Mais leur permettent-elles de déduire des principes d'action dans le sens de ce qui est souhaitable pour les élèves, d'influencer délibérément, en connaissance de cause, les processus psychiques, alors même qu'ils leur échappent ?

Car, comme l'écrit notamment Jeanne Moll (2002), il leur appartient de faire en sorte de « transformer le groupe potentiellement violent des enfants ou adolescents rassemblés en début d'année de façon plus ou moins aléatoire, en un véritable groupe de travail où chacun se sent à la fois reconnu dans sa singularité et solidaire du groupe ». Selon les auteurs de la revue *Je est un autre*, à laquelle participe Jeanne Moll et dont un numéro est consacré à la question du groupe (2002), pour que l'élève « s'engage dans un apprentissage », il faut qu'il sente que le groupe est "porteur", ou "suffisamment bon" », selon la notion de mère « suffisamment bonne » proposée par Winnicott. Dans le même sens, Claudine Blanchard-Laville (2001) a élaboré l'idée que l'enseignant-e doit exercer une fonction contenante, en construisant une « enveloppe psychique groupale », notion empruntée aux psychanalystes de groupes et proche de celle de « holding » de Winnicott. Il/elle doit aménager « une sorte de contenant créateur de l'espace psychique de la classe, un contenant dynamique et organisateur des turbulences psychiques de cet espace », à l'intérieur duquel « peuvent s'expérimenter et s'éprouver avec une certaine sécurité les tâtonnements des élèves bien nécessaires à l'avancée vers l'inconnu du savoir » (*id.*).

Francis Imbert s'intéresse plus particulièrement à la question des transferts et écrit notamment que le maître ou à la maîtresse doivent éviter d'être l'objet unique des identifications et des transferts de la part des élèves, en favorisant les « transferts latéraux » ou « tous azimuts » (Imbert, 1996). Sur ce point, Janine Filloux (1996) et J.-C. Filloux (2000) lui reprochent d'établir « une équivalence explicite entre relation analytique et pédagogique », en affirmant comme possible « un travail de déchiffrement du jeu des transferts et des contre-transferts dans la relation pédagogique ». En effet, selon eux, « seul le cadre de la cure permet la connaissance réelle du transfert et son déchiffrement » (Filloux, 1996). Pour Francis Imbert, grâce à « la multiplicité des pôles d'investissement et d'identification » que permettent les dispositifs de pédagogie institutionnelle, la classe peut devenir un milieu qui favorise « le remaniement des identifications [...] libère la pulsion épistémophilique de la clôture du Moi enseignant ». Dans un article co-signé, Francis Imbert et Mireille Cifali (1998) ajoutent que « le groupe et les dispositifs de médiations mis en place

sont les substrats indispensables pour qu'un enfant trouve de quoi se repérer comme sujet, se déprendre des images – d'échec, de rejet, de violence, etc. – dans lesquelles il se trouvait pris et ne cessait de tourner en rond ».

L'utilisation par certains enseignants de diverses techniques pédagogiques préconisées depuis longtemps dans les courants d'éducation dite « nouvelle » ou les pédagogies « actives », qui mettent les élèves au travail en petits groupes, contribuent-elle à instaurer ce cadre contenant et à favoriser un espace psychique qui facilite les apprentissages ? Pour Jean-Pierre Vidal, la réponse est négative. En effet, il attribue le recours à de tels dispositifs à un « désir de suspendre les effets et processus de groupe » : « bien des pratiques ou des choix méthodologiques en matière de pédagogie ne témoignent que de la crainte que le groupe fait naître chez beaucoup qui s'accommodent mal d'être en groupe ». La pédagogie différenciée serait, selon lui, un « évitement, une méconnaissance, un déni même de la groupalité », elle viendrait « dans certains cas sédimenter l'ensemble des résistances à toute rencontre avec le groupe-classe ». Le travail en petits groupes ne serait autre que l'expression d'un « désir de suspendre les effets et processus de groupe », « de voir le groupe disparaître » (Vidal, 2001).

Pour ma part, il me semble au contraire que les enseignants qui réfléchissent à l'organisation du groupe-classe et s'efforcent d'en varier les modalités, font au moins preuve d'attention à cette dimension. Qu'ils soient souvent démunis sur le plan théorique pour penser la vie psychique de leurs groupes ainsi que les effets de leur action, cela ne fait pas de doute. En formation continue, nombreux sont ceux qui font part de leur incompréhension et de leur manque d'outils ou de ressources pour améliorer le fonctionnement des groupes-classes. La dynamique des groupes est absente de la formation des professeurs et dans bien des cas, ils n'ont guère d'expérience des groupes à tâche en tant que participants.

La psychosociologie a développé des concepts et des outils pertinents pour la conduite et l'écoute d'un groupe. Elle a montré que l'organisation matérielle, les méthodes de travail pouvaient avoir des effets positifs ou négatifs non seulement sur l'efficacité du travail mais aussi sur le climat du groupe et que le conducteur devait assurer une fonction sur ce plan, que Guy Palmade a appelée « facilitation » (2007). L'organisation, la structuration du cours et du groupe et les méthodes pédagogiques relèvent de ce niveau rationnel, celui du « groupe de travail », selon Bion. Mais la vie affective peut faire obstacle à la réalisation de la tâche, ce qui implique parfois la nécessité d'intervenir directement sur ce plan, de « réguler ». Cette fonction de « régulation » consiste essentiellement, du moins dans un premier temps, à inviter les membres du groupe à s'exprimer sur ce qu'ils ressentent ou perçoivent du fonctionnement du groupe lui-même. Dans le cadre scolaire, elle est particulièrement difficile à remplir. Car lorsqu'une liberté de parole sur ce qui est vécu dans le cadre même de la classe est accordée aux élèves, la question se pose de savoir ce qui peut être entendu

et jusqu'où peut aller l'élucidation. Que ce soit dans les groupes-classes ou dans d'autres groupes, il ne suffit pas de s'asseoir en rond et de parler ensemble, même de manière structurée, avec des règles et des rôles. Les procédures ou les « institutions » ne peuvent par elles-mêmes, résoudre les conflits, apaiser les tensions, venir à bout des phénomènes de déliaison. Les effets éventuellement positifs des dispositifs de régulation dépendent pour une large part de la posture de l'enseignant, de sa « porosité », de ses capacités à comprendre, par exemple, que les paroles ou les comportements des élèves peuvent avoir des significations latentes, tout en s'abstenant de les interpréter hâtivement. Au contraire d'une « utilisation mécanique et défensive des dispositifs et des médiations » (Sirota, 2007), il s'agit d'accueillir et « contenir » l'agressivité sans la renvoyer en « boomerang ». Comment cette posture, ces capacités s'acquièrent-elles ?

De nombreux travaux attestent⁵ que la participation à des groupes d'analyse conduits dans la perspective psychanalytique – groupes Balint, d'analyse de pratiques clinique, instances d'analyse de situations... – y contribue grandement. L'analyse en groupe de situations qui ont mis en difficulté, par la mise en mots et en sens, leur permet de comprendre ce qui se joue entre des élèves et eux, même s'ils ne peuvent pas disposer de toutes les clés pour l'interpréter. Ainsi se modifie leur posture, se développe une certaine « disponibilité psychique », selon l'expression de Claudine Blanchard-Laville, dont l'article dans ce même numéro expose avec précision comment s'opère la « transformation du rapport de la personne à cette situation, de son rapport à elle-même et aux autres partenaires impliqués dans la situation ».

Certains professeurs qui pratiquent la pédagogie institutionnelle dans leurs classes se réunissent pour échanger. Dans ces groupes, certains dispositifs sont identiques à ceux qu'ils mettent en place dans leurs classes (le « quoi de neuf ? », le conseil...). Dans sa recherche, Patrick Geffard (2010) s'est intéressé aux dynamiques psychiques à l'œuvre chez ces professeurs. Il conclut que « les modalités de liaison aux autres », telles qu'elles sont éprouvées dans le cadre des groupes d'échanges entre collègues, sont intériorisées, « introjectées et réutilisées ensuite au sein de la classe » par un mécanisme inconscient qu'il appelle « transfert des modes de liaison ».

Conclusion

De ce tour d'horizon des études sur les dimensions psychiques groupales dans le cadre scolaire, il ressort que dans l'ensemble, elles sont peu nombreuses. Le matériel clinique, qui consiste surtout dans des récits recueillis dans le cadre de groupes d'analyses ou d'entretiens, sous forme de monographies ou encore, dans une moindre mesure, de comptes-rendus d'observation clinique, montre surtout des interactions entre un-e professeur et un-e élève ou bien sont centrées sur le professeur⁶.

Il est largement fait recours aux théorisations des psychanalystes groupaux,

5. Voir en particulier la série d'ouvrages consacrés à l'analyse de pratiques, coordonnés par C. Blanchard-Laville et D. Fablet aux éditions l'Harmattan.

6. La recherche de Brigitte Charrier (2008) qui a utilisé l'observation et l'enregistrement de réunions d'enseignants est une exception.

c'est-à-dire issues de groupes à visée thérapeutique, de supervision ou de formation professionnelle. Dans quelle mesure sont-elles transposables dans le cadre scolaire ? Car contrairement aux dispositifs de formation au groupe pour des analystes, psychothérapeutes, psychosociologues ou animateurs d'analyse de pratiques, dans lesquels l'élucidation des processus psychiques constitue l'essentiel de la tâche, dans les classes, le cadre ne permet pas de les élaborer, quand bien même leurs effets se font sentir. Ils peuvent rester discrets et dans le meilleur des cas, faciliter, soutenir la tâche, ou bien au contraire se manifester d'une manière sauvage et perturber la progression du groupe vers ses buts. C'est pourquoi, dans notre perspective clinique en sciences de l'éducation, nous soutenons la nécessité pour les enseignants d'y être au minimum sensibilisés et d'avoir la possibilité de les élaborer tout au long de leur vie professionnelle.

Si « les processus inconscients fondamentaux sont identiques dans tous les types de groupe », comme le soutenaient D. Anzieu et R. Kaës (1972), certains sont plus spécifiques, selon le contexte institutionnel, la « tâche primaire », le nombre de membres, les dispositifs. D'un côté, les phénomènes de déliaison auxquels on assiste dans le système scolaire ne sont pas tous fondamentalement différents de ceux observés dans l'éducation spécialisée, la psychothérapie d'enfants et d'adolescents. Les analyses issues des pratiques de groupe dans ces domaines, mais aussi dans la formation d'adultes, le handicap, constituent des ressources pertinentes, encore insuffisamment connues et exploitées. D'un autre côté, dans le cadre scolaire, les savoirs ainsi que les processus d'acquisition et de transmission occupent une place essentielle et ne manquent pas de cristalliser des processus inconscients spécifiques, certes difficiles à appréhender. Sans doute reste-t-il beaucoup à faire pour explorer plus directement ce qui se passe dans les classes sur le plan groupal et mettre les résultats à la disposition des praticiens, sans pour autant induire de la confusion entre psychothérapie et enseignement ou éducation, sans brouiller les limites, sans escamoter la distinction des places et des rôles professionnels.

Références bibliographiques

- Abraham, A. (1970). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : EPI.
- Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Baïetto, M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF.
- Barus, J. (1970). Réflexions sur les structures conflictuelles de la relation enseignante. *Santé mentale*, 2, 19-26.
- Bejarano, A. (1972). Résistance et transfert dans les groupes. in D. Anzieu, *Le travail psychanalytique dans les groupes* (p. 65-140). Paris : Dunod.
- Bion, W.-R. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Berdot P., Blanchard-Laville, C. et Dos Santos, M.-C. (1997). La construction de l'espace psychique dans la classe. in C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques* (p. 217-258). Paris : L'Harmattan.

- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (dir.) (2003). *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau »*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexions*, 86, 103-119.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Chapelier, J.-B. (2000). Offrandes aux puissances obscures. *L'enfant et le groupe à la période de latence*, *Revue de l'association des amis du centre Claude Bernard et de la Société de Psychothérapie de Groupe d'Enfants et d'Adolescents*, 11, 77-78
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. et Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF.
- Cifali, M. et Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Bordas.
- Cifali, M. et Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique*. Paris : Dunod.
- Diet, E. (1989). Le transfert dans le groupe-classe. *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, 12, 103-109.
- Cresas (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le Développement Social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- Filloux, J. (1974/1996). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod (l'Harmattan, pour la nouvelle édition).
- Filloux, J. (1996). Note critique sur Imbert, F. L'inconscient dans la classe. Transfert et contre-transferts. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 165-168.
- Filloux, J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1984/2005). Sur la psychologie du lycéen. Dans *Résultats, idées, problèmes I* (p. 227-231), Paris : PUF.
- Freud, S. (1924). *Psychologie collective et analyse du moi*. in *Essais de Psychanalyse* (p. 83-175). Paris : Payot.
- Geffard, P. (2009). Premières émergences du « Je » dans une classe institutionnelle. in C. Blanchard-Laville et P. Geffard (dir.), *Processus inconscients et pratiques enseignantes* (p. 121-141). Paris : L'Harmattan.
- Geffard, P. (2010). *Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative. Dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle* thèse de doctorat en sciences de l'éducation sd. Claudine Blanchard-Laville, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- 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. Dans O. Nicolle et R. Kaës (dir.), *L'institution en héritage, mythes de fondation, transmission, transformations* (p. 105-135). Paris : Dunod.
- Hugon, M.-A. (2003) : *Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique*, Synthèse des travaux présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, sd. Jacques Pain, Université Paris X – Nanterre.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.
- Kaës, R., Anzieu, D. et Thomas L.-V. (1973). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2011). Préface à C. Néri (1997). *Le groupe. Manuel de psychanalyse de groupe*. Toulouse : Érès.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires. 1789-1989*. Paris : Nathan.
- Lévine, J., Moll, J., Delannoy, C. et al. (2001). *Je est un autre, pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : ESF.
- Lévine, J., et Moll, J. (dir.) (2002). *Le Moi et le groupe. Je est un autre*, 12.

- Lévine, J. (2002). Entre groupe et sujet : le moi groupal. *Je est un autre*, 12, 13-19.
- Milhaud-Cappe, D. (2007). *Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique, 1908-1937*. Paris : Vrin.
- Moll, J. (2002). Les phénomènes de groupe et leur influence sur les apprentissages. in A. Picquenod (dir.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle, Éducation et psychanalyse* (p. 105-116). Dijon : CNDP.
- Ohayon, A. (2009). Psychanalyse et éducation : une histoire d'amour et de désamour. 1908-1968. *Cliopsy*, 1, 25-40.
- Perret-Clermont, A.-M. (1979). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne : Peter Lang.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : Robert Jauze.
- Redl, F. (1979). Émotion de groupe et leadership. in A. Lévy (dir. et trad.), *Psychologie sociale, textes fondamentaux* (p. 376-392). Paris : Dunod. (ouvrage original publié en 1942 dans la revue *Psychiatry*, 5, 573-596).
- Rouchy, J.-C. (1998). *Le groupe, espace analytique*. Ramonville Ste Agne : Érès.
- Rouchy, J.-C. et Villier, J. (1989). Transfert et identification projective. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de groupe*, 12, 63-76.
- Sirota, A. (2003). *Figures de la perversion sociale*. Paris : EDK.
- Sirota, A. (2007). L'impensé de l'institution à l'école, effets de violence. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 48, 149-162.
- Sirota, A. (2010). De la violence vécue à la violence agie à l'école. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 55, 129-146.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 75, 29-51.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2003). *Discours de professeurs sur le groupe. Approche clinique du rapport au groupe*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation sd. Claudine Blanchard-Laville, Université Paris X-Nanterre.
- Yelnik, C. (2005). *Face au groupe-classe, discours de professeurs*. Paris : l'Harmattan.
- Yelnik, C. (2008). Dimensions de la conflictualité en établissement. in A. Sirota (dir.), *Violence à l'école, des violences vécues aux violences agies* (p.127-146). Rosny-sous-Bois : Éditions Bréal.
- Yelnik, C. (2009a). Le collectif et l'éducatif : pierres d'achoppement dans le milieu scolaire. *Psihologia social, Buletinul laboratorului psihologia câmpului social*, 24 (II), Universitatea Al.I., Cuza, Iasi, Roumanie : POLIROM, 221-232.
- Yelnik, C. (2009b). Affronter le groupe : enjeux psychiques pour le professeur. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 47, 237-250.
- Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3, 12-17.
- Zulliger, H. (1930). L'épouvante du lien. *Revue pour une pédagogie psychanalytique*. Traduction privée (ouvrage paru en 1930 sous le titre Bindung, dans *Zeitschrift für Psychoanalytische Pedagogik*).
- Zulliger, H. (1985). Un manque dans la pédagogie psychanalytique. in M. Cifali et J. Moll (dir.). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.

Catherine Yelnik

Équipe Clinique du Rapport au savoir
CREF- Université Paris Ouest Nanterre

Pour citer ce texte :

Yelnik, C. (2012). Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique. *Cliopsy*, 8, 7-27.