

La solitude des enseignants : se sentir seul ou en capacité d'être seul ?

Catherine Yelnik

La solitude des enseignants est un thème récurrent, que ce soit dans des écrits d'enseignants, des articles de presse (par exemple, l'éditorial du *Parisien* du 12 octobre 2015), des enquêtes journalistiques sur le métier (comme en 2008 dans *Le Monde de l'Éducation*), certains rapports officiels (tel le Rapport d'information rendu en juin 2012 par Mme Brigitte Gonthier-Maurin, Sénateur) ou encore tout récemment l'entretien d'Emmanuel Davidenkoff dans les Cahiers Pédagogiques (2016) intitulé : « ce qui m'a le plus frappé c'est la solitude des enseignants ».

C'est ainsi que l'on peut lire, par exemple, dans l'étude du journaliste Hervé Hamon, *Tant qu'il y aura des élèves*, que « le corps professoral d'un établissement, en règle générale, est une juxtaposition d'individualités... un patchwork de solitudes » (2004, p. 182). Cela peut paraître étrange, si l'on pense à l'importance du registre relationnel dans l'exercice de ce métier, que de nombreux enseignants disent avoir choisi par amour des enfants ou des adolescents. Certes, lorsqu'il fait cours, l'enseignant est la plupart du temps le seul adulte avec un groupe d'enfants ou d'adolescents. Mais cette situation n'implique pas nécessairement de « se sentir seul », d'éprouver un « sentiment interne de solitude » qui, selon Mélanie Klein, ne dépend pas des circonstances réelles : « on peut l'éprouver aussi bien au milieu d'amis qu'en étant aimé » (Klein, 1963, p. 121). Qu'en est-il vraiment ? Les enseignants se sentent-ils seuls ? Quelle serait la source de ce sentiment de solitude, pour reprendre la question que pose M. Klein dans son essai intitulé *Se sentir seul* ?

Je postule, dans l'orientation psychanalytique qui est la mienne et à la suite des nombreux travaux qui l'ont mis en évidence (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005 ; Cifali, 1994 ; Filloux, 1974 ; Imbert, 1996), que l'inconscient est à l'œuvre dans les situations d'enseignement. Peut-être plus que d'autres situations professionnelles, la relation pédagogique sollicite chez l'enseignant, l'enfant ou l'adolescent qu'il a été, même s'il a besoin, pour tenir sa position, de prendre de la distance avec ces figures, voire de les oublier. Elle favorise des transferts chez les élèves et chez les enseignants, au sens où elle réactive des affects et des désirs inconscients éprouvés dans le passé ou actuels, mais liés à des figures parentales et déplacés sur les personnes présentes. Chacune des

dimensions de la relation pédagogique (les savoirs, l'enfance, l'adolescence, le rôle éducatif...) peut être investie de significations inconscientes singulières. Je me propose d'explorer ici plus particulièrement ce qui se joue, sur le plan psychique, pour des enseignants, autour de cette place unique et centrale qu'ils occupent le plus souvent face à un groupe d'élèves.

Dans le cadre d'une recherche qui était centrée sur le rapport au(x) groupe(s) chez des professeurs du second degré (Yelnik, 2003, 2005b), je m'intéressais à la manière dont les professeurs percevaient et vivaient les dimensions groupales des classes. Il me semble que la question de la solitude renvoie au moins pour une part à celle de la groupalité. C'est pourquoi j'ai revisité les entretiens que j'avais réalisés alors. En m'appuyant sur la théorisation de M. Klein dans son essai intitulé *Se sentir seul*, je fais aujourd'hui l'hypothèse que le sentiment de solitude que peuvent éprouver certains enseignants est lié à certains des enjeux psychiques de leur relation avec les élèves et s'enracine dans la vie psychique de leur prime enfance.

Mes propositions sont également nourries par des témoignages recueillis lors de mon expérience professionnelle en tant que formatrice au cours de nombreux stages de formation continue destinés notamment à des enseignants.

« Seul maître à bord » ou un parmi d'autres

Être seul peut évoquer l'individualisme des enseignants fréquemment souligné et critiqué. Dans ma pratique de formatrice, au cours de laquelle étaient mises au travail les dimensions psychosociales du métier, j'ai constaté, chez de nombreux enseignants, une grande réticence par rapport au travail en équipe ou en groupe, que ce soit celui des élèves ou celui entre collègues, une absence de confiance dans les relations de coopération, dans les possibilités du collectif et une tendance à préserver leur liberté dans le cadre de leurs classes. « *Je suis un ours qui hésite à descendre de sa montagne* », m'avait dit par exemple un professeur au cours d'une réunion dans un collège où j'étais sollicitée en vue d'une formation à la méthodologie du travail en équipe. Il me semble que cette image suggère une solitude choisie et révèle une certaine appréhension par rapport au fait de se trouver dans une situation de travail avec d'autres.

Le statut d'enseignant est en effet souvent associé à l'idée d'une certaine indépendance, d'une liberté pédagogique qui est souvent jalousement défendue, d'un certain pouvoir exercé hors des regards extérieurs (Hamon, 2004). Selon Patrice Ranjard, dans son ouvrage *Les enseignants persécutés*, « l'enseignant est quelqu'un qui n'a d'ordre à recevoir de personne. [...] Il décide seul de son travail et de son organisation quotidienne [...] pas de chef pas de concurrents ni de clients » (Ranjard, 1984, p. 162).

La relation entre un professeur et ses élèves est une relation inégalitaire entre un adulte et des enfants ou des adolescents, qui n'est pas sans rappeler la relation familiale. Sur le plan symbolique, quelle que soit la différence d'âge réelle entre le professeur et les élèves, on peut dire que c'est un rapport intergénérationnel. Le professeur est investi d'une autorité institutionnelle, il a la responsabilité de conduire la classe. Il est « celui qui parle, qui sait, qui donne, qui peut ; face à ceux qui se taisent, ignorent, demandent, ne peuvent pas grand chose » (Ranjard, 1984, p. 158), il est « le grand face aux petits » (*id.*, p. 163).

Au contraire, dans des groupes de pairs, dans certaines réunions, que ce soit des équipes constituées autour de classes communes, de projets interdisciplinaires ou de problèmes à résoudre, les relations sont horizontales, plus égalitaires. Les places et les rôles de chacun sont à négocier, selon les ressources individuelles et les contraintes organisationnelles et institutionnelles. Personne ne peut se revendiquer d'une quelconque autorité, du moins statutaire ; on est un parmi d'autres. On est amené à défendre son point de vue, à argumenter, à négocier, on peut se trouver en rivalité, en conflit avec d'autres, être l'objet de leur agressivité et mettre en œuvre la sienne propre. De plus, quand on se met autour d'une table pour chercher des solutions à un problème, on ne sait pas d'avance si on en trouvera ni en quoi elles consisteront. Ces situations peuvent être ressenties comme insécurisantes. « Travailler en groupe », écrit P. Ranjard, « suppose que chaque membre soit assez fort pour communiquer vraiment, assez sûr de soi pour entrer en relation sans éprouver l'angoisse de se perdre dans le groupe, assez installé dans sa personne (et non dans un personnage) pour ne pas se sentir diminué de n'être que membre d'un groupe » (*id.*, p.162). Les enseignants, selon lui, seraient particulièrement intolérants à l'insécurité, ce qui expliquerait leur individualisme. Être seul avec ses élèves permet, du moins sur le plan fantasmatique, d'occuper légitimement une position de domination, centrale et exclusive, et d'échapper aux rivalités et aux conflits entre pairs.

Trait culturel du système scolaire

On pourrait objecter que cet individualisme quasi-légendaire est une des caractéristique du fonctionnement du système scolaire en général, de sa culture, davantage qu'un trait de caractère personnel. La structure scolaire dominante se caractérise par des réseaux de communication centralisés et descendants. La classe est un ensemble d'élèves juxtaposés, l'enseignement est pensé comme une transmission d'informations, partant du maître, relevant de sa seule action et descendant vers chaque élève individuellement, comme l'atteste la disposition habituelle des tables dans les classes. Les communications latérales ou horizontales entre les élèves restent peu tolérées et peu valorisées. Ce modèle vertical et pyramidal se

retrouve au niveau de l'établissement et de l'ensemble du système. Malgré les injonctions à travailler en équipe, le fonctionnement des établissements scolaires est souvent caractérisé par le cloisonnement, le manque de coopération et l'individualisation des responsabilités. Certains chefs d'établissement ne favorisent guère les équipes ou les initiatives collectives. L'idée prévaut souvent que si chacun fait consciencieusement son travail dans son domaine, il ne doit pas y avoir de problèmes. Chacun est en quelque sorte seul responsable de ce qui se passe, renvoyé à ses propres incompétences ou faiblesses supposées, à l'autorité qu'il a ou pas, les uns accusant les autres de ne pas faire leur travail ou d'être incompétents (Yelnik, 2010, 2011). Il semble même parfois difficile de concevoir que chercher collectivement à comprendre et à résoudre les problèmes peut permettre de faire évoluer les situations.

Il n'en demeure pas moins que le manque de communication, de concertation et de cohérence entre les différents acteurs est fréquemment déploré par eux-mêmes et peut générer un sentiment de solitude. Faute du soutien, de l'entraide dont il aurait besoin lorsque, par exemple, il se trouve en difficulté avec ses élèves, un professeur peut se sentir seul avec ce qu'il ressent comme un échec et la culpabilité qui y est associée. « Car ce fameux statut est une machine à isoler, à segmenter [...] le huis clos tourne au guet-apens », écrit encore Hervé Hamon pour qui la « solitude absolue » serait le prix à payer pour « l'indépendance absolue » (*id*, p. 180-181).

Enjeux narcissiques

La prégnance de ce modèle organisateur du système ne s'explique pas seulement par le fait qu'il s'impose aux individus de l'extérieur, sous l'effet des normes et des contraintes externes et que ceux-ci en ont été imprégnés lors de leur expérience d'élève. C'est aussi qu'il est intériorisé, « incorporé » par eux. Si, comme l'ont montré notamment Elliott Jaques (1965), René Kaës (1996) et Jean-Claude Rouchy (1998), chaque individu cherche à retrouver, dans le monde externe, des configurations qui correspondent à son monde interne, si les enjeux inconscients qui sous-tendent l'investissement dans une activité professionnelle trouvent une forme de réalisation dans les structures sociales et organisationnelles, on peut supposer que le statut d'enseignant, dans la configuration psychosociale du système scolaire, est perçu fantasmatiquement par certains comme permettant d'atteindre des bénéfices psychiques inconsciemment recherchés.

La recherche que j'ai menée sur le rapport des enseignants au(x) groupe(s) m'a permis de mettre en lumière certains enjeux narcissiques inconscients à l'œuvre dans la relation pédagogique, autour de l'unicité de la place de professeur (Yelnik, 2003, 2005b). J'ai réalisé des entretiens cliniques de recherche uniques auprès de dix professeurs de collège et de lycée de

différentes disciplines et différents âges. Ces entretiens étaient non-directifs ; les sujets étaient invités à parler à partir d'une phrase introductive qui leur indiquait le thème (en l'occurrence, leur manière de vivre les groupes). Les enregistrements de ces entretiens ont été entièrement transcrits en reproduisant le plus fidèlement possible l'énonciation, puis analysés de manière à approcher les logiques propres de chacun des sujets, les significations conscientes et inconscientes liées pour eux à l'idée de groupe (Yelnik, 2005a). Les extraits de ces entretiens cités ici sont en italiques et entre guillemets. Les prénoms sont fictifs.

Certains enjeux narcissiques des enseignant-e-s étaient repérables, par exemple, dans l'expression d'un besoin de « *répondant* » de la part de leurs élèves, qu'ils « *jouent le jeu* », qu'ils aient « *envie* » de parler. Françoise n'accepte pas les signes d'ennui ou de fatigue : « *les bâillements en classe ou quelque uns qui se mettent à s'étirer / non* ». Elle n'admet pas que les élèves lui renvoient « *qu'ils ont leur vie par ailleurs* », elle veut qu'ils montrent qu'ils sont « *contents d'être là* », de même qu'elle s'efforce de se montrer sous son meilleur jour.

Les enseignants guettent dans les attitudes des élèves, le désir ou le refus d'apprendre, de recevoir ce qu'ils essayent de leur donner, c'est-à-dire les savoirs qui, sur le plan psychique, sont une sorte de nourriture (Kaës, 1973). « Le dialogue recherché avec les élèves a une fonction de miroir », soulignait déjà Janine Filloux (1974, p. 54). C'est pourquoi les regards des élèves revêtent une importance considérable. Ils permettent à Corinne, par exemple, de ressentir l'atmosphère du groupe et l'état d'esprit de ses élèves. Dans certains regards – « *de vrais regards* » – elle vérifie qu'elle est ou a été « *quelqu'un* », un « *adulte ou un professeur important pour eux* ». Elle y voit une « *reconnaissance de ce qu'elle leur donne* ». Mais, de leur côté, les élèves observent tous ses gestes et la jugent, « *ils sont à l'affût du moindre faux pas* », de sorte qu'elle se sent « *un peu en danger quand même en classe* » et qu'elle est « *à l'affût aussi* », très sensible aux signes éventuels d'hostilité qu'elle peut déceler. Entre l'enseignant-e et ses élèves, une forme de « *séduction narcissique* » semble bien être à l'œuvre (Racamier, 1991), analogue à la « *fascination narcissique mutuelle de la mère et de son bébé* », par laquelle « *chacun participe à la reconnaissance de l'autre* » (Blanchard-Laville, 2001, p. 212, 227-229). Comme l'a montré D. Winnicott (1971), le visage de la mère joue un rôle de miroir pour le bébé. De même, pour les élèves, le regard de l'enseignant-e, qui « *soutient une certaine continuité* » et traduit une confiance, joue un rôle d'étayage (Blanchard-Laville, 2001, p. 212). Or, au cours de l'entretien, c'est sur sa perception des regards des élèves que Corinne met l'accent, dans lesquels elle cherche à se rassurer. De même que le regard de l'enfant joue, pour la mère, le rôle d'un miroir dans lequel elle se constitue comme mère (Winnicott, 1971) de même, on peut penser que, dans la relation

pédagogique, les attitudes, les regards des élèves jouent un rôle d'étayage pour l'enseignant.

Françoise dit que, si une classe fonctionne bien, si les élèves « *jouent le jeu* », c'est « *très porteur* ». Cette idée de se sentir « porté » par le groupe d'élèves évoque la notion de « *holding* » de Winnicott (*id.*), la manière dont l'enfant est porté par la mère. Dans la situation d'enseignement, c'est le professeur qui, par son mode d'organisation spatio-temporelle, son regard, sa voix et ses attitudes non-verbales, exerce une *fonction de holding*, comme C. Blanchard-Laville l'a montré, en construisant une « enveloppe psychique contenante » pour les élèves à l'instar de la mère pour son bébé (*id.*). Or ici, Françoise dit que c'est elle qui se sent « portée » par le groupe d'élèves, comme d'ailleurs par d'autres groupes où elle puise son énergie (Yelnik, 2005b).

Si l'on en croit M. Klein, la « première relation satisfaisante à la mère [...] fonde l'expérience vécue la plus complète qui soit – celle d'être parfaitement compris et aimé » (Klein, 1963, p. 122) et nous en gardons la nostalgie, nous aspirons à retrouver dans notre vie une semblable expérience de complétude. Cet espoir inconscient pourrait être à l'œuvre dans le désir de devenir enseignant. N'est-il pas question, dans la relation pédagogique, d'être compris et de comprendre ? Dans le discours de ses interviewés, J. Filloux relevait « l'idéal d'un rapport maître-élève sous le principe du plaisir, sans contrainte » (1974, p. 52-53), d'un climat de classe où il éprouverait « un bonheur intimiste d'un monde clos sans conflit, sans séparation... » (*id.*, p. 147). Dans les entretiens que j'ai menés, Corinne disait par exemple éprouver « *un véritable plaisir à les avoir en face* », « *un bonheur d'être devant eux* », un « *grand bonheur* ». Ainsi, il arrive que l'enseignant-e, trouvant auprès de ses élèves une reconnaissance narcissique, se sentant « porté-e » par la dynamique des interactions dans le groupe, éprouve une forme de bonheur ou de sentiment de complétude.

Dangers

Mais être seul au centre des regards peut également être périlleux. La vie quotidienne des classes n'est pas toujours harmonieuse ; elle expose à des dangers, réels ou imaginaires.

La confrontation aux élèves peut être difficile si leurs attitudes sont trop différentes de l'idée que s'en faisait l'enseignant-e. En effet, sa construction identitaire, son investissement dans le métier reposent à la fois sur l'identification à des enseignants qu'il/elle a connus et sur l'image qu'il/elle se fait de l'élève qu'il/elle a été, qui détermine pour une part celle des élèves qu'il/elle s'attend à avoir en face de lui (Filloux, 1974 ; Giust-Desprairies, 2003). Or, les élèves ne correspondent pas tous et pas toujours à ces attentes, parfois l'enseignant-e ne se reconnaît pas en eux. Gérard, par exemple, déplore de ne plus trouver, avec les siens, « *de langage*

commun, d'expérience commune » (Yelnik, 2005b). Dans les groupes que j'ai animés, j'ai souvent entendu des enseignants s'indigner des comportements de leurs élèves en invoquant le souvenir de leur propre comportement quand ils étaient élèves (Yelnik, 2011). « Ce que sont les élèves dans la réalité de leurs caractéristiques socio-culturelles, écrivait J. Filloux, est vécu comme obstacle, source de négativité pour le rôle [...] L'image qu'on a de l'autre, en ce qu'elle est différente de l'image attendue, [...] s'inscrit contre sa propre recherche narcissique de plénitude et d'unité » (Filloux, 1974, p. 108).

De plus, les enfants et les adolescents résistent toujours plus ou moins à la discipline et aux tâches scolaires, ils ne partagent pas nécessairement les mêmes valeurs, ils ne connaissent pas ou n'adhèrent pas à certaines règles ou principes implicites qui, pour l'enseignant-e, vont de soi. Enseigner et éduquer impliquent inévitablement d'aller contre la spontanéité des enfants/élèves, d'exercer des contraintes, d'imposer des obligations, des règles, des interdictions et de porter sur eux des jugements qui auront des effets sur leur avenir. La relation pédagogique est par nature conflictuelle : des tensions, des mouvements agressifs de part et d'autre, sont inévitables et démentent le fantasme d'une relation harmonieuse, gratifiante, sans heurts.

L'hostilité des élèves, réelle ou perçue, est déjà en elle-même une raison pour l'enseignant-e de se sentir seul-e, ou encore le sentiment qu'il/elle ne comprend pas les attitudes de ses élèves, que ceux-ci ne comprennent pas ce qu'il/elle essaie de leur transmettre ou ce qu'il/elle attend d'eux. Si l'un des enjeux de la relation pédagogique pour un enseignant est d'être compris et aimé, les occasions de se sentir seul ne manquent pas. Les écarts entre l'idéal et la réalité infligent des déconvenues, de la frustration et par là même des blessures narcissiques.

Une autre dimension contribue au sentiment de solitude, le groupe en lui-même, souvent ressenti comme force dangereuse (Yelnik, 2005b). Les travaux de psychanalystes sur les groupes ont montré que la situation groupale éveille des « angoisses archaïques », notamment celle de perdre son unité physique et psychique (Anzieu, 1975). Le groupe est ressenti par chacun de ses membres comme un miroir à multiples facettes qui lui renvoie une image de lui-même déformée et morcelée. « Tout le monde risque sa peau dans un groupe », dit Eugène Enriquez et « l'appartenance au groupe signe aussi la possibilité d'être rejeté, d'être brisé par les autres, et fait émerger nécessairement les angoisses de morcellement et de persécution » (Enriquez, 1999, p. 737-747). L'enseignant-e se trouve non seulement dans un groupe lorsqu'il/elle fait cours, mais, du fait de son statut, il/elle y occupe une place particulière, unique et centrale, donc très exposée. On peut comprendre que se trouver seul adulte face au groupe-classe puisse être ressenti comme dangereux et suscite un sentiment de solitude. Certains mots qui émaillent les propos des professeurs que j'ai interviewés,

quand ils parlent de leurs classes, – « *masse* », « *bande* », « *clan* », « *caste* », « *magma* », « *meute* » – évoquent l'hostilité, le chaos, le désordre, le morcellement, la sauvagerie. Plusieurs des professeurs que j'ai interviewés décrivent chez leurs élèves les pressions, la domination des uns sur les autres, les manipulations, les rapports de force, la violence brute parfois, l'intolérance, l'exclusion, le rejet de ceux qui ne sont pas conformes aux normes ou plus faibles, voire une expression pulsionnelle débridée (Yelnik, 2005b). Si le groupe en général suscite des angoisses, un groupe composé d'enfants ou d'adolescents peut être d'autant plus anxiogène qu'en effet, les enfants et/ou adolescents sont davantage que les adultes en proie à des mouvements pulsionnels ; c'est bien là l'un des enjeux de l'éducation, de l'école en particulier. Ainsi, on peut comprendre les métaphores animales fréquentes dans les discours des professeurs quand ils parlent de leurs classes – « *l'arène* », « *la fosse aux lions* », « *la cage aux fauves* », « *le cirque* », « *la meute* » – comme « figurant le troupeau désordonné des instincts non encore dominés, socialisés, le ça de la topique freudienne », comme le suggérait Jacqueline Barus (1970).

Par ailleurs, si l'on admet, avec R. Kaës, que les activités de formation sont sous-tendues par des fantasmes, celui de « l'affrontement avec la bête », la sauvagerie, est une « mise en scène de l'affrontement du formateur et de l'être en formation avec la mort et la dé-formation, avec les pulsions destructrices et dégénératrices » (Kaës, Anzieu et Thomas, 1973, p. 84-85).

On peut ainsi comprendre que l'insécurité, la peur de perdre le contrôle, de ne pas maîtriser la situation conduisent l'enseignant-e à investir la place centrale, unique. Vouloir être seul aux commandes peut répondre à un besoin d'être rassuré comme Claudine Blanchard-Laville, Louis-Marie Bossard et Catherine Verdier-Gioanni en font également l'hypothèse : « On peut interpréter le fait de s'efforcer de se positionner au centre du dispositif d'enseignement comme une tentative de se procurer une certaine assurance. Ceci se traduit plus particulièrement par la manière dont Benoît énonce que les travaux qu'il propose aux élèves soient réalisés pour lui, qu'ils lui soient destinés » (2014, p. 121).

Mais les dangers tiennent aussi au monde interne de l'enseignant-e. Au cours de son expérience d'élève, chacun-e a connu des professeurs qu'il/elle a admirés, craints, aimés ou haïs. L'enfant/élève s'est senti « petit », impuissant et dépendant par rapport à eux, il a rêvé d'être comme eux au centre de l'attention, d'être à son tour « le grand ». Si l'on admet que les enfants se construisent en s'identifiant à des figures d'adultes, il se peut que ces désirs aient joué un rôle dans le projet de devenir enseignant. Pour l'enfant, grandir et devenir adulte peut signifier, sur le plan inconscient, prendre la place de ses parents ou des adultes qui ont occupé une place importante. Devenir enseignant peut signifier prendre la place des « Maîtres » ou « Maîtresses » et exercer à son tour la toute-puissance qu'il leur attribue, ce qui peut générer un sentiment de culpabilité.

Qui plus est, les activités d'éducation et de formation sont sous-tendues par des fantasmes et des pulsions destructrices inconscientes qui « ont pris corps dans le rapport à la mère », comme l'a montré R. Kaës (1973, p. 85). Reconnaître les mouvements négatifs, les tendances destructrices en soi-même, est difficile.

L'un des mécanismes de défense contre l'angoisse et la culpabilité générées par les mouvements destructeurs en soi-même consiste à les refouler et à se référer à un idéal du Moi très exigeant. Ainsi le désir d'enseigner ou de former serait uniquement mû par des intentions généreuses, altruistes, l'amour des enfants, le désir de transmettre, de donner, d'aider. « Tous les métiers de l'humain traînent derrière eux l'idéal d'une absence de sentiments négatifs », écrit M. Cifali (1994, p. 175). La relation pédagogique est imaginée sans conflit, sans agressivité, sans violence. L'obéissance devrait s'obtenir sans exercer de contrainte, par la séduction ou une autorité « naturelle ». Le fantasme d'un « *contrat pédagogique* », ainsi que J. Filloux l'a nommé, « fait passer pour un échange interne au rapport singulier de chaque enseignant avec sa classe, la véritable nature des relations » et masque « l'existence essentielle d'un rapport de force et de violence » (Filloux, 1974, p. 112-113).

Les propos d'Évelyne me semblent manifester un conflit interne de cet ordre. Elle dit avoir été une élève timide et « *très réservée* », « *qui essayait de se faire très discrète* ». Elle n'osait pas « *dire* », « *donner son avis* ». Dès qu'elle a commencé à apprendre l'anglais, en sixième, elle a désiré devenir professeur d'anglais, mais n'osait pas imaginer qu'elle en serait capable : « *je me disais mais est-ce que j'arriverai à être devant un tableau à parler à un public euh / se faire accepter à la rigueur* ». Elle a dû lutter contre elle-même et surmonter sa timidité pour y parvenir. En m'appuyant sur des éléments verbaux et non-verbaux de son discours, j'ai fait l'hypothèse qu'Évelyne était animée d'un fort désir de « *se mettre devant un tableau* », « *devant un public* », de dominer, de prendre « *le dessus sur les autres* », c'est-à-dire d'être à la place de « grand » en face de « petits ». Ce désir entrait en conflit avec des normes intériorisées, selon lesquelles il ne faut pas être « *égoïste* », se mettre en avant, laisser « *le moi prédominer* ». Sa timidité, son inhibition à dire, l'effacement de soi peuvent se comprendre comme résultant de la sévérité de son Surmoi, une défense contre la culpabilité liée à ces désirs ainsi qu'à l'agressivité qu'elle a pu éprouver contre ceux qui étaient « *au-dessus des autres* » – notamment les enseignants – (Yelnik, 2005b, p. 166-170). Étant donné les significations inconscientes associées pour elle au fait d'occuper cette place, Évelyne ne pouvait s'autoriser à l'occuper et à s'y sentir légitime qu'en s'efforçant de se conformer à un idéal professionnel très élevé, constitué de l'image idéalisée des enseignants qu'elle avait connus et admirés. Au cours de l'entretien, elle me semble – ou s'efforce de me donner l'impression d'être – très exigeante vis-à-vis d'elle-même sur le plan pédagogique, toujours soucieuse de faire

mieux pour ses élèves. Colette donne un autre exemple de conflit interne : elle laisse entendre comment elle lutte contre sa propre agressivité sous-jacente et son désir de contrôler les autres, élèves et collègues, en s'efforçant d'être irréprochable, parfaite et aimée de tous (*id.*, p. 107-121).

Cet idéal professionnel très élevé à l'aune duquel ils se mesurent permet également de comprendre que les enseignants soient souvent réticents à échanger sur leurs pratiques avec leurs collègues ou d'autres adultes de l'établissement, à parler de leurs difficultés, à chercher de l'aide auprès d'eux : ils redoutent le jugement d'un regard extérieur sur lequel ils projettent leur propre sévérité. Le repli sur soi, l'isolement peuvent être alors une forme de protection.

Un autre mécanisme de défense contre la culpabilité liée aux mouvements négatifs qu'on ne parvient pas à accepter en soi-même consiste, selon M. Klein, dans « la projection de parties clivées du moi dans d'autres personnes » (1946, p. 288). Dans la relation entre le nourrisson et sa mère, « chaque fois que les pulsions destructives apparaissent avec une certaine intensité [chez le bébé], la mère et le sein maternel sont, du fait de la projection, perçues comme persécuteurs. Le tout jeune enfant sent inévitablement sa sécurité menacée et cette insécurité paranoïde est une des sources du sentiment de solitude » (Klein, 1963, p. 122-123). L'objet, auquel les mouvements négatifs du sujet ont été inconsciemment attribués, devient source de danger pour lui, selon le mécanisme que M. Klein a appelé « identification projective : la projection « des parties du soi dans un objet [...] peut aboutir à ce que l'objet soit perçu comme ayant acquis les caractéristiques de la partie du soi projetée en lui » (Segal, 1969, p. 24-25). En classe, dans la relation pédagogique, des élèves individuellement mais aussi le groupe d'élèves en tant que tel, la groupalité par opposition aux relations interindividuelles (Yelnik, 2005b, p. 235), peuvent ainsi devenir pour l'enseignant-e des supports de projection de leurs propres mouvements négatifs. Lorsqu'il y a des tensions, des conflits, l'enseignant peut se sentir d'autant plus menacé que, en proie à la colère, à la frustration, voire à la haine, il/elle se sent entraîné-e à mettre en œuvre sa propre violence. Les « mauvaises parties de soi non intégrées », selon les termes de M. Klein, clivées et projetées sur les élèves, contribuent au sentiment de solitude (Klein, 1963, p. 123-124).

C'est ainsi qu'on peut comprendre la vigilance et la sensibilité de certains professeurs aux signes qu'ils perçoivent chez leurs élèves. Corinne, qui n'est pas exempte d'agressivité envers les élèves – elle reconnaît qu'elle les critique beaucoup –, donne l'impression que ses propres sentiments (la peur, l'angoisse de dévoration) se confondent avec ceux qu'elle perçoit chez ses élèves. Elle se dit à *l'affût*, comme ils le sont par rapport à elle (Yelnik, 2005b, p. 151-153). Françoise se souvient de l'ennui qu'elle ressentait ou du regard critique qu'elle pouvait avoir sur ses professeurs quand elle était élève (*id.*, p. 75). Je fais l'hypothèse que ce que Françoise et Corinne

redoutent de trouver dans les regards ou les comportements de leurs élèves, ce sont des projections de parts d'elles-mêmes (*id.* p. 234-237).

Cette notion de clivage me semble éclairer, chez de nombreux enseignants, l'incompréhension qu'ils expriment souvent vis-à-vis des contradictions ou des changements rapides chez leurs élèves, leur difficulté à accepter l'ambivalence, aussi bien en eux-mêmes que chez ces derniers.

Le « cirque »

La métaphore du cirque et du clown illustre ces processus. Le cirque est un spectacle apprécié des enfants qui met en scène des clowns, des dompteurs et des animaux sauvages. Il est fréquent que les enseignants se comparent à des acteurs, voire des clowns : parfois, il faut « *faire un peu son cirque* » dit l'un d'eux (Filloux, 1974, p. 150). Il s'agit de se mettre en scène, de capter l'attention, de charmer l'auditoire, éventuellement de faire rire. Ainsi, Françoise dit qu'elle met du « *blush* » avant d'entrer en classe, pour « *avoir l'air d'être en forme* » et « *d'avoir envie d'être là* », « *bien disposée* » (Yelnik, 2005b, p. 72-76).

Au cirque, des animaux sauvages sont exhibés et domptés, leur dangerosité est maîtrisée. Dans la classe comparée à une arène, les enfants et adolescents sont parfois perçus comme des fauves, figurant les pulsions que le professeur doit dompter. L'enjeu est d'exhiber sa puissance pour surmonter son angoisse et dominer. Quand le professeur ne parvient plus à maîtriser la situation, à obtenir l'ordre, « c'est le cirque » dans la classe, au sens du désordre, du chahut. Françoise redoute, si elle dit quelque chose à ses élèves qui n'est pas crédible, d'être « *prise pour un clown* », c'est-à-dire de devenir la risée du groupe, de faire rire à ses dépens. Le professeur n'est plus maître du jeu, le charme n'opère plus. Mais la confrontation à la sauvagerie est peut-être d'autant plus angoissante qu'elle résulte au moins en partie des projections de soi. « La menace vient tout autant sinon plus du dedans, de l'enfant refoulé en lui, que de l'enfant à éduquer face à lui », comme l'avait déjà interprété J. Filloux (1974, p.104).

Les métaphores animales, les figures du miroir et du portage témoignent, s'il en était besoin, de ce que la situation d'enseignement réactualise des mouvements psychiques de la prime enfance.

On le voit, cette place, seul-e face au groupe-classe, peut ainsi être investie de manière ambivalente : à la fois exaltante et angoissante, désirée pour les bénéfiques narcissiques, imaginaires ou réels qu'elle est supposée apporter, et redoutée pour les dangers, imaginaires ou réels eux aussi, qu'elle représente. Plus l'enseignant-e investit inconsciemment son statut et son rôle comme sources de reconnaissance, de réassurance narcissique, comme réparation de blessures archaïques, plus ses assises narcissiques sont

fragiles et plus la relation avec ses élèves est susceptible de générer de l'insécurité et un sentiment de solitude.

La capacité d'être seul

Exercer un rôle éducatif auprès d'enfants et d'adolescents implique d'instaurer un climat de sécurité dans la classe, d'exercer une fonction contenante, une forme de « *holding* ». Cela suppose une sécurité intérieure suffisante, qui permette au professeur de n'être pas excessivement affecté par les attaques des élèves, ni tenté de répondre sur le même mode, mais aussi de ne pas se sentir trop coupable pour les mouvements psychiques négatifs qui se produisent en lui/elle-même. Ce que M. Klein a appelé « la capacité d'intégration – à savoir la possibilité de rassembler les parties du moi séparées par clivage » (Klein, 1963, p. 125) et de ne plus craindre leurs effets destructeurs « constitue l'un des facteurs les plus importants susceptibles d'atténuer le sentiment de solitude » (*id.* p. 136). Cette sécurité permettrait de rester en contact avec son expérience d'enfant et d'élève tout en acceptant que les élèves actuels avec lesquels il est en relation ne soient pas conformes à ces souvenirs et que la relation pédagogique puisse par moments être conflictuelle.

Être seul pourrait alors prendre un sens positif, celui que Winnicott (1958) a donné à « la capacité d'être seul en présence d'autrui ». Cette capacité, qui constitue, selon ce psychanalyste, l'un des signes les plus importants de maturité psychique dans le développement affectif de l'enfant, est fondée sur l'expérience du petit enfant de pouvoir être seul en présence de sa mère. Éprouver l'« existence ininterrompue », la fiabilité de celle-ci lui permet d'intérioriser un « bon objet » qui servira d'étayage dans ses relations ultérieures. En parlant d'une enseignante, C. Blanchard-Laville suggère ainsi que « tout en accroissant sa propre capacité au *holding* pour les élèves, [Stéphanie] apprend *la capacité d'être seule en présence des élèves*. [...] Elle est en train d'acquérir cette capacité à ne pas empiéter sur les territoires psychiques de ses élèves. » Elle n'a plus « besoin que ce soit eux, les élèves, qui assurent une forme de *holding* pour elle » (Blanchard-Laville, 2013, p. 71).

La solitude, dans ce sens, n'est ni une forme de détresse psychique, ni un repli sur soi défensif. Elle permet d'être à la fois en lien avec les élèves et séparés, d'instaurer avec eux des liens qui ne soient pas (ou le moins possible) encombrés de ses propres enjeux psychiques. Sans doute est-ce là un enjeu professionnel.

Références bibliographiques

Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod, 1999.

- Barus, J. (1970). Réflexions sur les structures conflictuelles de la relation enseignante. *Santé mentale*, 2, 19-26.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Bossard, L.-M. et Verdier-Gioanni, C. (2014). L'évolution du je enseignant de Benoît : entre « permanence et changement ». In P. Chaussecourte (dir.), *Enseigner à l'école primaire, Dix ans avec un professeur des écoles* (p. 111-142). Paris : L'Harmattan.
- 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. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Davidenkoff, E. (2016) Entretien. *Cahiers Pédagogiques*, 521. <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ce-qui-m-a-frappe-c-est-la-solitude-des-enseignants>>
- Dupuis, M. (2008). Un huis-clos qui oscille entre jubilation et dépression. *Le Monde de l'Éducation*, décembre 2008.
- Enriquez, E. (1999). La rencontre du groupe, dialogue entre Didier Anzieu et Eugène Enriquez. *Revue Française de Psychanalyse*, 3, LXIII, 737-747.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod, L'Harmattan, 1995).
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Gonthier-Maurin, B. (2012). Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice. Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, Sénat, n°601. <<https://www.senat.fr/notice-rapport/2011/r11-601-notice.html>>
- Hamon, H. (2004). *Tant qu'il y aura des élèves*. Paris : Le Seuil.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.
- Jaques, E. (1955). Des systèmes sociaux comme défense contre l'anxiété répressive et l'anxiété de persécution. Dans A. Lévy, *Psychologie Sociale, textes fondamentaux* (p. 546-565). Paris : Dunod, 1970.
- Kaës, R. (1973). Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former. Désir de toute-puissance, culpabilité et épreuves dans la formation. Dans R. Kaës, D. Anzieu et L.-V. Thomas, *Fantasme et formation* (p. 1-92). Paris : Dunod, 1984.
- Kaës, R. (1996). Souffrance et psychopathologie des liens institués. Dans R. Kaës, J.-P. Pinel, O. Kernberg, A. Corrales, E. Diet et B. Duez, *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels* (p. 1-47). Paris : Dunod.
- Klein, M. (1946). Notes sur quelques mécanismes schizoïdes. Dans M. Klein, P. Heimann, S. Isaacs et J. Riviere, *Développements de la psychanalyse* (p. 274-300). Paris : PUF, 1972.
- Klein, M. (1963). Se sentir seul. Dans *Envie et gratitude et autres essais* (p. 119-137). Paris : Gallimard, 1968.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Toulouse : Robert Jauze.
- Rouchy, J.-C. (1998). *Le groupe, espace analytique*. Toulouse : Érès.
- Segal, H. (1969). *Introduction à l'œuvre de Mélanie Klein*. Paris : PUF.
- Winnicott, D. W. (1958). La capacité d'être seul. Dans *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 205-213). Paris : Payot, 1969.
- Winnicott, D. W. (1971). Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. Dans *Jeu et réalité* (p. 153-162). Paris : Gallimard, 1975.
- Yelnik, C. (2003). *Discours de professeurs sur le groupe, une approche clinique du rapport au groupe*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université Paris X-Nanterre.

- Yelnik, C. (2005a). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133-146.
- Yelnik, C. (2005b). *Face au groupe-classe, discours de professeurs*. Paris : l'Harmattan.
- Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3, 12-17.
- Yelnik, C. (2011). *Une modalité de traitement des professeurs en difficulté symptomatique de la crise du système scolaire*. Communication présentée au colloque de l'AECSE « Crise et / en éducation », Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Catherine Yelnik

Équipe savoir, rapport au savoir et processus de transmission
CREF, université Paris-Nanterre

Pour citer ce texte :

Yelnik (2016). La solitude des enseignants : se sentir seul ou en capacité d'être seul ? *Cliopsy*, 16, 41-54.