

# Injonction à la bienveillance dans l'institution École : effets d'emprise pour une enseignante débutante

Stéphanie Frigout

## Introduction

Depuis la Loi de Refondation de l'école de la République en 2013, le mot *bienveillance* occupe une place importante dans les discours institutionnels et les prescriptions éducatives, dans divers Référentiels (2013, 2014, 2015), programmes d'enseignement, circulaires de rentrée ou encore dans la synthèse des travaux du CNIRE (Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative) de 2014. Apparue au XII<sup>e</sup> siècle, il est dérivé du radical *bienveillant*, d'après le latin classique *bene volens* qui signifie « bienveillant, qui veut du bien, favorable » (Baumgartner et Ménard, 1996, p. 86). Cet engouement pour la bienveillance s'inscrit dans une époque qui valorise particulièrement la volonté et l'individu comme « figure de la réussite » (Gavarini, 2003). Cependant, d'autres théories comme celle du *care* s'attachent à faire entendre une voix différente qui met l'accent sur la relation et proposent de repenser l'éthique à partir du sensible sans pour autant l'opposer à la raison (Gilligan, 2011).

Professeure des écoles puis maître-formatrice pendant quatorze ans et conseillère pédagogique de circonscription depuis deux ans, je ne suis pas restée indifférente à l'apparition du mot *bienveillance*. Je me souviens avec quelle satisfaction j'ai entendu pour la première fois le discours d'une inspectrice qui insistait sur la nécessité de la bienveillance et ses effets sur les apprentissages : au-delà du clivage enfant-élève, l'enfant allait-il enfin être considéré comme un « interlocuteur valable » (Lévine, 2008) ? Je pense qu'« à l'ombre de mon objet de recherche » (Ployé, 2014), je désirais croire que l'école pouvait être pour l'enfant un autre espace possible d'expression et de reconnaissance que l'espace familial. Pourtant l'insistance, dans les discours institutionnels, sur la nécessité d'être bienveillant a rapidement distillé le doute et un certain malaise. En effet, l'institutionnalisation de la bienveillance affectait le mot d'une nouvelle signification sociale : de visée, ayant une valeur éthique, la bienveillance devenait norme et, de fait, modèle de comportement. D'autres questions sont alors venues se greffer à

mon premier élan enthousiaste : quels effets voulus, programmés, mais aussi, en sourdine, voire impensés, la prescription à la bienveillance pouvait-elle avoir sur la relation éducative ? L'injonction à la bienveillance déniait-elle la violence, l'agressivité ou encore le sadisme exercés par et dans l'institution École ? Venait-elle faire écran, recouvrir des fantasmes refoulés et taire la conflictualité latente propre à la relation éducative ?

Souhaitant sonder les résonances de cette injonction à la bienveillance chez les enseignants, j'ai fait le choix d'inscrire ma recherche doctorale en cours dans le champ clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). En effet, si l'adage « quand on veut, on peut » continue de faire autorité, il ne permet pas d'intégrer la dimension du sujet inconscient, de ses conflits intrapsychiques et donc d'interpréter ce qui se joue pour chacun, y compris à son insu, sur la scène professionnelle. En conséquence, j'ai mené des entretiens cliniques de recherche auprès d'enseignants et de formateurs pour tenter d'approcher la singularité de leur part professionnelle et de saisir les résonances de la prescription à la bienveillance au travers de leur discours. La spécificité de ce type d'entretien tient dans le travail d'analyse après-coup rendu possible par l'enregistrement et la retranscription du discours de l'interviewé. Cette analyse s'appuie à la fois sur le discours manifeste et sur le discours latent, car « si l'on en croit la psychanalyse, le discours produit est toujours sous-tendu par des affects, désirs, fantasmes inconscients, ainsi que des mécanismes de défense contre l'angoisse suscitée par leur émergence » (Yelnik, 2005, p. 140). Elle nécessite également de prendre en compte les mouvements psychiques chez les deux interlocuteurs, car « c'est dans la triangulation entre notre inconscient (celui du chercheur), le matériel recueilli et la théorie que nous pouvons comprendre des éléments de ce qui se joue dans une situation donnée » (Hatchuel, 2005, p. 13).

L'analyse des entretiens tend à montrer que la prescription à la bienveillance et l'absence d'élaboration autour de cette notion peuvent amener les enseignants novices à exercer, à leur insu, des formes d'emprise sur les élèves. Dans le cadre de cet article, je propose donc d'étudier, en m'appuyant sur une partie de mon corpus, le lien entre *bienveillance* et *emprise* comme un des aspects de la conflictualité latente générée par la prescription à la bienveillance.

Dans une première partie, je rappelle des éléments épistémologiques du concept d'emprise afin d'appréhender dans quelle mesure il a partie liée avec la bienveillance. Je m'appuie ensuite sur l'entretien de Solène pour illustrer ma problématique avant de mettre en discussion les premiers résultats de cette analyse.

## La relation éducative : une emprise bienveillante ?

### Quelques éléments sur le concept d'emprise dans la théorie psychanalytique

Initialement, Sigmund Freud considère la « pulsion d'emprise » comme une pulsion non sexuelle mais capable de s'unir aux pulsions sexuelles. De cette pulsion dérive la cruauté chez l'enfant qui utilise l'objet comme un simple agent de satisfaction, indifférent à ce qu'il peut ressentir. Par la suite, la pulsion d'emprise est référée au « stade sadique anal » sur le versant actif de la relation activité/passivité. À partir de la deuxième théorie des pulsions, elle devient l'une des issues possibles de l'action de la libido sur la pulsion de mort pour la rendre « inoffensive » en « la dirigeant contre les objets du monde extérieur ». Elle est alors nommée « pulsion de destruction, pulsion d'emprise, volonté de puissance » et le sadisme désigne la « partie de cette pulsion placée directement au service de la fonction sexuelle » (Freud, 1924/1992, p. 291). La pulsion d'emprise peut également être dérivée vers un but non sexuel, celui de l'investigation intellectuelle et de l'apprentissage grâce au processus de sublimation. Elle est alors rattachée à la pulsion de savoir.

Plus récemment, certains chercheurs ont poursuivi le travail sur le concept d'emprise et lui ont redonné une place centrale dans la théorie psychanalytique. Paul Denis, notamment, se démarque de la théorie sur l'opposition-intrication entre pulsions de vie et pulsions de mort, et propose « d'introduire la dualité » dans la pulsion elle-même. Pour lui, « emprise » et « satisfaction » sont les deux « formants » de la pulsion qui l'articulent au monde extérieur et donc à l'objet (Denis, 2014, p. 50). René Major, quant à lui, s'inscrit dans la réflexion derridienne en considérant la pulsion d'emprise comme pulsion originaire, non sexuelle, ou « pulsion de la pulsion ». Il élabore les différents destins de cette pulsion et approfondit la notion de culpabilité : « C'est dans l'entame de la cruauté originaire s'effectuant par l'exercice de la pulsion de pouvoir sur le sujet lui-même, dont l'effet est l'émergence de la conscience de culpabilité, que se constitue le rapport à l'autre, à partir d'une appréhension endeuillée. » (Major, 1999, p. 134.) Alain Ferrant conforte cette idée d'une emprise originaire et propose d'en « faire l'éloge » en réinterrogeant sa référence à la pulsion de mort comme l'a fait Freud. Pour lui, l'emprise est « emprise de vie », car « ce qui advient psychiquement chez l'être humain ne peut se développer en dehors du lien et du jeu avec l'autre semblable » (Ferrant, 2008, p. 82). Le sujet ne grandit pas seul, il est d'abord dans une dépendance absolue à l'égard de l'objet.

Le rapport entre *emprise* et *bienveillance* peut s'examiner à partir de la notion de *lien*, ici plus spécifiquement de lien éducatif, qui nécessite la prise en compte de l'autre, l'autre en soi, mais aussi l'autre bien réel, élève ou stagiaire. Janine Puget (2017) rappelle, lors d'un entretien, que le lien convoque l'intrapsychique, l'intersubjectif et aussi l'espace social comme

autant de « mondes superposés ». L'enseignant est au cœur de ces mondes superposés, soumis lui-même à des prescriptions institutionnelles dont il peut tirer satisfaction ou, au contraire, qu'il considère comme une forme d'emprise parce qu'elles le déposèdent de son désir propre. Il est sommé de composer avec ces prescriptions dans l'exercice de sa fonction professionnelle qui se situe dans la relation éducative. L'analyse des entretiens dévoile également que l'apparition du mot *bienveillance* dans les prescriptions de l'institution École sème le trouble chez les enseignants interviewés du fait que ce signifiant résonne très différemment pour chacun.

### **Des formes d'emprise**

Si R. Major considère l'emprise comme incontournable et nécessaire, il ne nie pas l'existence d'une « pathologie d'emprise » comme étant un « des effets tardifs du manque à construire une emprise bien tempérée » (Major, 1999, p. 82) sur laquelle nous reviendrons dans la troisième partie de cet article. Roger Dorey, quant à lui, propose une nouvelle approche psychanalytique de l'emprise en la considérant « comme étant, non pas dans la substance du pulsionnel, mais au cœur de la relation intersubjective en tant que relation dialectique au désir de l'autre » (Dorey, 1992, p. 1426). Il s'écarte donc de la notion de « pulsion d'emprise » pour traiter de l'emprise comme d'un mode spécifique de relation entre deux sujets, selon lequel il s'agit de porter atteinte « à l'autre en tant que sujet désirant » et de tendre « à la réduction de toute altérité, de toute différence, à l'abolition de toute spécificité » (*Id.*, p. 1427). L'autre est investi comme objet et non comme sujet. R. Dorey distingue deux formes d'emprise : l'*emprise obsessionnelle* qui vise à détruire l'autre, le réduire à une chose, l'asservir par la force, et l'*emprise perverse* qui consiste à séduire l'autre pour le réduire à « n'être plus qu'une image, un reflet » et favorise la relation duelle sans médiation, à la recherche d'une unité originaire. Mireille Cifali évoque ainsi la « séduction obligée » qui serait récemment venue prendre la place de l'autorité pour amener le séduit à obéir de son plein gré en le persuadant que l'on va dans le sens de son bien. Elle ajoute que la mère serait « la séductrice originaire » dont le but serait la capture et la domination de l'autre (Cifali, 1994, p. 192). L'institution École tente-t-elle de séduire les enseignants par des prescriptions se voulant attrayantes ? Les enseignants ou les formateurs sont-ils invités, en réponse, à tisser d'autres formes de liens avec les élèves ou les stagiaires et comment entendent-ils cette demande ? On peut faire l'hypothèse que la « séduction obligée », enracinée dans le narcissisme et l'identification primaire, est susceptible de favoriser les formes d'emprise décrites par R. Dorey dans la relation éducative.

Il me paraît essentiel de prendre en considération, dans le champ pédagogique qui m'intéresse ici, « la part de l'emprise, la part de l'ombre, "la part maudite", la face cachée de la passion à former, si l'on peut concevoir celle-ci comme une tentative de dé-former et de con-former celui

qui se refuse à être l'objet de son désir et torture son narcissisme » (Vallet, 2003, p. 53). La volonté sincère et affichée de faire preuve de bienveillance n'est pas exempte de cette ambivalence. Pour venir éclairer les liens entre *bienveillance* et *emprise*, je propose de poursuivre avec quelques éléments d'analyse de l'entretien de Solène, parmi les dix menés dans le cadre de cette recherche.

## **Solène, une demande d'amour**

Solène, professeur des écoles stagiaire, partage son temps entre l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation et la classe dont elle a la responsabilité avec sa « binôme ». La consigne pour introduire l'entretien était formulée comme suit : « *Dans le référentiel de compétences de l'enseignant, il est question notamment de la bienveillance. Vous découvrez le métier d'enseignant, aussi j'aimerais que vous me racontiez comment cela résonne avec votre expérience et votre pratique.* »

### **Contenu manifeste**

Solène accomplit son année de stage dans la « *ville d'habitation* », où elle vit depuis l'enfance. Elle enseigne dans une école située en REP+ soit dans un quartier concentrant de grandes difficultés sociales. Elle dit d'ailleurs être très affectée par les difficultés sociales et familiales de ses élèves et se sentir confortée dans son rôle. Lors des visites, ses formateurs ont qualifié sa posture de bienveillante, mais Solène continue de se questionner, notamment à propos de l'évaluation : tout en affirmant être « *très très très bienveillante par rapport aux notes* », elle évoque la contrainte à composer avec les difficultés de certains élèves et la « norme » scolaire. L'entretien se poursuit par une anecdote qui a durablement affecté Solène parce qu'elle est « *sortie de ses gonds* » et a « *crié* » sur les élèves. Elle décrit une position souvent inconfortable, des compromis impossibles qu'elle traduit par l'expression « *avoir le cul entre deux chaises* » et reproche à l'institution le manque « *de formation spécifique sur la bienveillance ou des choses comme ça* ». Elle continue sur « *le climat de classe* » et la nécessaire implication de l'enseignant dans le bien-être des élèves. Pourtant, les attentes institutionnelles font obstacle, elle éprouve de la « *peine* » à ne pouvoir combler les lacunes de ses élèves, à s'occuper de chacun et surtout à risquer de perdre leur amour. Elle illustre ensuite « *sa peine* » par le déménagement d'un élève et poursuit sur sa difficulté à gérer le groupe-classe et la fatigue consubstantielle. À plusieurs moments de l'entretien, elle évoque également la contrainte de partager sa classe avec sa binôme et distingue leurs fonctionnements par sa bienveillance à elle. Enfin, elle aborde son propre objet de recherche de Master – l'évaluation bienveillante – qu'elle justifie par la recherche d'une certaine objectivité. L'entretien s'achève sur l'idée qu'être bienveillant c'est « *laisser libre cours à*

*notre instinct* » et que certaines personnes sont peu disposées à s'investir pour que « *l'enfant se sente bien* ».

### **Contenu latent**

Je propose trois entrées pour tenter de percevoir comment *bienveillance* et *emprise* sont intriquées dans le discours de Solène. Une première partie permettra d'envisager comment l'emprise peut devenir défense face au groupe-classe ; une deuxième, d'interpréter l'emprise bienveillante comme une demande d'amour ; enfin, la dernière partie évoquera les rivalités engendrées par le partage de la classe entre les deux enseignantes stagiaires, rivalités qui amènent Solène à exercer une forme d'« emprise perverse » sur les élèves.

#### **L'emprise comme défense face au groupe**

« C'était midi, le soleil chauffait les pierres et les pierres chauffaient les pattes de Laurent lapin. Il commençait à être fatigué du voyage, mais quand on est grand, on ne peut pas changer d'avis toutes les cinq minutes. [...] "Dommage", pensa-t-il, "qu'on soit si seul quand on voyage". » (Vaugelade, 1996.) Cet album de jeunesse raconte le voyage initiatique de Laurent lapin et l'alternance des émotions ressenties au cours de ce périple. J'ai immédiatement visualisé l'illustration de la double-page citée ci-dessus lorsque Solène a évoqué sa difficulté à débiter et à composer avec la notion de bienveillance : « *c'est assez compliqué en fait je trouve cette notion de bienveillance parce que / voilà sans repère spécifique on on a enfin moi j'ai l'impression parfois de marcher sur des cailloux de pas savoir euh voilà euh quel pied mettre en avant parce qu'on est on est un peu livré enfin on est livré à nous-même* ». L'image du sol caillouteux lui permet de faire part de manière métaphorique d'un ressenti d'inconfort, voire d'une souffrance psychique à répondre à la commande institutionnelle de bienveillance, notamment du fait qu'elle ne se sent pas accompagnée et doit donc interpréter seule le signifiant *bienveillance*. Solène est dans son année de stage qui s'apparente à un rituel de passage et marque un changement d'identité, d'élève-étudiante à enseignante, et l'acceptation d'une autre forme de rapport aux autres. Le statut incertain accordé aux étudiants stagiaires renforce cet inconfort de l'entre-deux. La difficulté exprimée par Solène à mettre un pied devant l'autre n'est pas sans rappeler l'apprentissage du petit enfant et l'ambivalence des ressentis à quitter les bras des parents pour faire l'expérience de l'éloignement physique. Solène déplore à plusieurs reprises dans l'entretien que la formation ne donne pas de repères clairs ou de définitions de la bienveillance. Elle évoque le besoin d'y raccrocher « *concrètement* » quelque chose. Elle recherche des mots, des actions, des dispositifs pour border la notion – repères identifiables – et aussi un accompagnement plus conséquent. En effet, les visites ponctuelles des formateurs extérieurs et leur regard fugace ne suffisent pas à

compenser un sentiment d'insécurité, de doute et de solitude. Le signifiant « bienveillance » l'interpelle du côté de son positionnement, elle est tiraillée entre deux extrêmes qui génèrent de l'anxiété : « *c'est difficile parce que je sais pas quand est-ce qu'il faut être trop sévère et quand est-ce qu'on dépasse cette limite de trop laxiste* ». La formulation antithétique « *il faut être trop sévère* » vient dire le conflit qui l'anime entre ce qu'elle se représente des attentes institutionnelles, le devoir imposé, et ce qu'elle veut pourtant éviter, « *être trop sévère* », qui ne correspond pas à l'idéal de bienveillance qu'elle désire incarner. La répétition du mot « *trop* » vient dire la peur du débordement et les tensions que génèrent ses questionnements. Elle parle de manière récurrente de « *limites* » et leur dépassement s'entend comme une remise en question de sa posture bienveillante. Elle relate en ce sens une anecdote qui l'a profondément affectée : « *Une fois j'ai j'ai fait une très grosse crise j'ai je suis un peu sortie de mes gonds [...] j'estime ne pas avoir été bienveillante parce que je les je leur ai crié dessus.* » Elle dit avoir été longtemps bouleversée par cet épisode, surprise par la violence de sa réaction lorsqu'elle s'est sentie contrainte d'exercer son autorité par la force pour reprendre le dessus sur le groupe. Dans cette situation où elle s'est sentie menacée par le groupe d'élèves, on peut faire l'hypothèse d'une sorte de « passage à l'acte » pour s'imposer et rétablir sa place de détentrice de l'autorité. Plus tard, Solène comparera d'ailleurs la classe à une cage aux lions – « *je trouve que / on est un peu je veux pas dire euh mis dans une cage aux lions mais c'est un peu ça en fait* » – peuplée d'élèves « *éparpillés* » qui « *se lèvent comme ça sans demander la permission* », qui « *vont dans tous les sens* » et qui « *font du bruit* ». On peut se demander qui sont finalement les félins dans cette scène : les élèves ou la maîtresse-propriétaire qui sauve sa peau par un rugissement ? Catherine Yelnik avait déjà repéré les métaphores animales utilisées par les enseignants pour décrire la situation de classe comme autant de façons de traduire la résurgence d'angoisses primitives (Yelnik, 2017, p. 197). Après l'anecdote de la « crise », Solène tente immédiatement de se rassurer en s'appuyant sur l'« exigence » attendue dans les programmes : « *je sais que voilà il faut aussi être exigeant faut aussi attendre des choses des élèves faut aussi les pousser dans leurs retranchements si je peux dire* ». Le « retranchement » désigne un lieu abrité pour protéger les troupes des attaques ennemies. Cette métaphore militaire dit la difficulté de Solène à être bienveillante lorsqu'elle se sent menacée par le groupe et poussée dans ses derniers « retranchements ». En réaction, c'est finalement elle qui accule ses élèves.

Il me semble intéressant de mettre en résonance cette expression, « *pousser dans ses retranchements* », avec d'autres comme « *je suis un peu sortie de mes gonds* » ou encore « *la patience qu'arrive à un moment donné à des limites* ». Le lexique évoque le bord, la limite, la tension entre le sortir de soi et le repli : la « crise » aurait provoqué le surgissement de quelque chose de soi qui n'aurait pas dû sortir, mais qui ne pouvait plus être

contenu. La prescription à la bienveillance semble générer de la confusion sur la façon dont Solène conçoit l'autorité, ses propos traduisent un conflit entre son idéal de bienveillance et un mode de relation qui peut prendre une forme d'« emprise obsessionnelle » ou emprise par la force, décrite par R. Dorey, quand elle se sent en difficulté dans la classe. Il semble difficile pour Solène de faire face aux excès d'identification projective de ses élèves qui peuvent se traduire par des mouvements négatifs de déliaison, c'est-à-dire d'assumer une « fonction contenant » sans avoir le sentiment de manquer de bienveillance (Houzel, 1995).

### **L'emprise bienveillante comme demande d'amour**

Solène est affectée par l'écart qu'elle constate entre sa façon de réagir dans le réel de la classe et son idéal du moi professionnel. La bienveillance lui est précieuse, elle la considère comme une « *transmission parentale* » maternelle d'autant plus significative que sa mère est aussi « *prof* ». Solène évoque « *la peine* » éprouvée à ne pouvoir s'occuper de chacun de ses élèves et use à plusieurs reprises du verbe « *aimer* ». Elle parle des élèves – « *qui peuvent être très sensibles qui peuvent avoir euh l'impression qu'on qu'on qu'on ne les aime pas entre guillemets parce qu'on leur met une mauvaise note* » – et poursuit sur l'ambivalence de ses ressentis :

« *ça va me faire de la peine parce qu'ils vont m'énerver mais que je les aime enfin d'une certaine façon je les aime donc du coup euh ça m'énerve de m'énerver contre eux ça m'énerve de leur crier dessus mais ils se / je suis contrainte* ».

Puis, elle laisse finalement apparaître ce qui la tracasse : « *j'ai pas envie de peut-être aussi / euh bah qu'ils m'aiment plus entre guillemets [...] perdre un petit peu ma place de maîtresse euh maîtresse aimée* ». Si « la parentalité contient souvent l'exigence de maintenir en vie un bon parent », on peut faire l'hypothèse que Solène, par identification à la figure maternelle, attend de ses élèves-enfants l'assurance d'« une illusion de continuité narcissique » (Ciccone, 2012, p. 180). En effet, le signifiant *bienveillance* semble l'interpeller du côté des premiers liens, dans la relation à sa mère, à la recherche d'une réciprocité rassurante. René Kaës évoque la fantasmatique du « formateur-sein » selon laquelle le sujet est en attente d'une « attitude d'amour du "nourrisson" » et interprète tout autre comportement comme perte d'objet ; cela aurait pour conséquence de susciter « l'angoisse dépressive liée à ses propres attaques contre le sein qui l'a lui-même nourri et qui s'est refusé » (Kaës, 2007, p. 21). Le refus de certains élèves de répondre positivement à ses sollicitations bienveillantes lui est difficilement supportable et elle valorise la relation duelle nouée avec quelques-uns d'entre eux. Solène relate d'ailleurs une anecdote concernant le déménagement d'un élève de sa classe, son « *chouchou* » ou encore son « *rayon de soleil* ». Elle décrit un petit garçon peu confiant qui la sollicite pour l'accompagner dans la mise au travail, même si selon elle « *il sait*

*faire* » et, surtout, qui lui donne l'illusion immédiate de combler un besoin. Solène semble se rassurer au travers de cette relation narcissique et maternante. Claudine Blanchard-Laville, citant Racamier, parle de « séduction narcissique » pour dire la reconnaissance réciproque des rôles d'enseignant et d'élève, en référence aux interactions originaires des premiers liens entre la mère et son enfant (Blanchard-Laville, 2001). Le déménagement de cet enfant est ressenti par Solène comme une violence :

*« il est parti euh subitement / il a déménagé en cours d'année et quand sa mère me l'a annoncé bah j'ai pleuré donc on on était là toutes les deux euh sa mère et moi en train de se faire un câlin dans la cour de récréation parce que euh il partait et je lui disais mais là vous vous êtes en train de m'enlever mon rayon de soleil ».*

La scène décrite est saturée d'affects, la séparation est difficile et le départ de l'enfant est vécu par Solène comme une sorte d'abandon. R. Kaës insiste sur l'identification ambivalente à la mère lorsque le formateur désire « être identifié à l'idéal de la mère bonne, généreuse, illimitée dans ses ressources et sa capacité de donner le plaisir » (Kaës, 2007, p. 23). Dans une relation duelle fusionnelle, la bienveillance peut devenir « emprise perverse », quand l'autre-élève ne renvoie qu'une pâle image de l'enseignant ou du formateur. Dans la scène rapportée, le fantasme de vol de l'enfant à sa mère ou de son enlèvement par la mère peut-elle indiquer une position dépressive qui renforcerait le ressenti d'abandon ?

Dans deux autres extraits de l'entretien, Solène décrit sa situation familiale personnelle : « *j'ai grandi avec ma mère et mon grand-frère* » et plus loin : « *ma mère a été prof je suis devenue prof mon grand-frère aussi est devenu prof d'histoire donc on est vraiment une famille de prof* ». L'identification de Solène, y compris professionnelle, à certains membres de sa famille est frappante, sans que le père soit jamais nommé. Or, selon Freud cité dans l'article consacré à *l'abandon* du dictionnaire de psychanalyse dirigé par A. Mijolla (2013, p. 3), l'angoisse fondamentale d'abandon et le besoin d'être aimé sont consubstantiels et conditionnent inévitablement l'existence. Il en découle le désir toujours renouvelé de « retrouver, dans une fusion fantasmatique avec la mère, un état de bien être interne et de satisfaction complète » (*Ibid.*). L'article poursuit sur le poids de la relation avec le père, notamment sur « l'importance cruciale du besoin de protection par le père » et « l'intensité du sentiment de nostalgie qui s'adresse à lui en son absence » (*Id.*, p. 5). Ces différents éléments laissent penser que les phénomènes d'emprise chez Solène peuvent être compris comme des processus défensifs pour lutter contre les angoisses d'abandon et de séparation. La prescription à la bienveillance semble la pousser, avec certains de ses élèves, vers un mode de relation fusionnelle comme avec sa mère, au risque de nuire à leur processus d'individuation.

### **Rivalité et « emprise perverse »**

À plusieurs reprises dans l'entretien, Solène dit souffrir de se sentir « *le cul entre deux chaises* » et de ne pas savoir où se situer. Elle évoque sa difficulté à répondre à des injonctions paradoxales : la nécessité de « *transmettre le programme* », un contenu froid dépourvu d'affectivité, tout en intervenant dans le « *savoir-vivre* » des élèves, ce qui implique la mise en place d'« *un processus sentimental* ». Elle semble se contraindre et devoir se raisonner pour répondre aux injonctions institutionnelles, comme en témoignent les verbes « *faut faut* », « *je dois* », « *je suis obligée* », mais finalement la motivation évoquée n'est pas tant le savoir à transmettre que la trace qu'elle souhaite laisser au travers de ce legs, comme en témoigne la formulation paradoxale de l'énoncé suivant : « *faut faut que je leur je suis pas leur mère hein donc euh dans deux ans peut-être qu'ils m'auront totalement oubliée donc je dois quand même leur apprendre leur transmettre euh tout le programme* ». J'y vois un véritable regret à ne pouvoir laisser une empreinte aussi forte que celle de la figure maternelle et le désir d'occuper une place particulière pendant les « *deux jours et demi par semaine* » passés auprès de ses élèves. Elle dira d'ailleurs plus loin qu'elle doit combler leurs « *lacunes familiales* ». Quelles sont finalement ces deux « *chaises* » qu'elle doit ou désire occuper auprès de ses élèves ? Enseignante et substitut maternel ?

À propos du partage de la classe entre Solène et sa binôme, cette dernière n'est jamais nommée, si ce n'est par le substitut nominal « *ma binôme* ». Solène y fait une première allusion au sujet de leur façon d'évaluer les élèves de leur classe. Elles partagent toutes les deux le même code couleur, le vert le plus foncé étant le maximum à atteindre ; pourtant, selon Solène, sa binôme note plus sévèrement. Elle met du « *vert clair* » aux élèves même lorsqu'ils n'ont qu'une seule erreur. En justifiant sa propre souplesse à attribuer la couleur la plus foncée, y compris à un élève qui a commis une erreur, Solène évoque implicitement la rigueur de sa binôme :

« *quand y a juste une mini faute qu'est pas très importante je vois pas pourquoi euh voilà ça fait du bien au moral de l'élève il se sent un peu valorisé il est / et puis ça lui permet aussi de se dire de se dire qu'il est capable de faire des choses de pas se sentir toujours euh amoindri* ».

Solène commence par dire qu'elle laisse la couleur la plus foncée lorsqu'une erreur ne remet pas en cause la compétence évaluée et poursuit par le « *moral* » de l'élève : elle veut le valoriser pour qu'il ne se sente pas « *amoindri* ». Elle présuppose dès le départ, chez l'élève, un sentiment d'infériorité qu'elle se donne pour mission de combler, comme une bienveillance compensatoire là où la binôme apparaîtrait comme plutôt malveillante parce qu'elle note plus sévèrement. Dans un autre extrait de l'entretien, elle ajoute qu'il y a des élèves qui la préfèrent à sa binôme parce qu'ils disent qu'elle est « *plus gentille* » et qu'elle « *fait plus de surprises* ». Il semblerait qu'en se comparant à sa binôme, elle la considère comme une

rivale. Elle illustre la préférence des élèves, notamment « *les surprises* », par « *des bonbons* » qu'elle leur distribue pour fêter son propre anniversaire. Je reconnais avoir été interpellée par cette démarche. On peut y voir une sorte de séduction, de manipulation par le don ou d'« emprise perverse » décrite par R. Dorey pour tenter d'assujettir les élèves. La bienveillance de Solène attend un retour qui se traduit par l'amour exclusif de ses élèves. Des propos comme « *donc il faut savoir un peu partager et en même temps euh ne pas marcher sur le terrain de d'autrui enfin en l'occurrence de ma binôme et euh ouais par rapport à ça c'est un peu un peu délicat* » confirment sa propre difficulté, dans la relation éducative, à « *un peu partager* » sans « *marcher sur le terrain d'autrui* » et à interpréter la prescription à la bienveillance. Le désir de Solène est ambivalent : tout en évoquant sa difficulté à être « *le cul entre deux chaises* », elle semble vouloir occuper les deux.

Les quelques éléments qu'elle dessine du portrait de sa binôme – plus sévère, rigoureuse et distante avec les élèves – m'évoquent une sorte de garde alternée au sein de la classe, chacune des deux enseignantes étant plus ou moins identifiée à l'une des deux figures du couple parental. La binôme, plutôt proche de la figure paternelle, pourrait-elle faire obstacle au fantasme d'omnipotence de Solène, à son désir d'incarner la mère toute puissante ? Selon C. Blanchard-Laville, la place de professeur nécessite « d'assumer tantôt une fonction d'ordre maternel, tantôt une fonction d'ordre paternel », il s'agit de « combiner de manière équilibrée ces deux fonctions "bien comprises" » (Blanchard-Laville, 2001, p. 122). Albert Ciccone, quant à lui, parle de « biparentalité psychique » ou d'une articulation harmonieuse d'un pôle dit « maternel » auquel il associe les termes « accueil, réceptivité, contenance » et d'un pôle dit « paternel », avec les signifiants « fermeté, rigueur, consistance » (Ciccone, 2016, p. 18). Privilégier de manière excessive l'une de ces deux « fonctions » ou l'un de ces deux « pôles » pourrait conduire à l'une ou l'autre des formes d'emprise décrite par R. Dorey, l'« emprise perverse » qui réduit l'autre à n'être qu'un reflet et l'« emprise obsessionnelle » qui asservit par la force (Dorey, 1992).

## Discussion

Solène est convaincue de l'importance de la bienveillance dans la relation éducative. Pourtant les difficultés auxquelles elle se trouve confrontée dans la classe l'amènent, le plus souvent à son insu, à exercer sur les élèves l'une ou l'autre forme d'emprise décrite par R. Dorey (1992) : une « emprise obsessionnelle », bien souvent requise pour avoir le dessus sur le groupe d'élèves, ou une « emprise perverse », plus proche d'une identification excessive à la figure maternelle, pour séduire les élèves et s'assurer d'être « *la maîtresse aimée* ». Patricia Vallet qui s'intéresse au « désir d'emprise » dans l'activité de formation précise que « c'est lors du refus éventuellement

de la part de l'objet, que les conduites d'emprise deviennent plus apparentes ou s'exaspèrent » pour faire surgir « des comportements violents ou destructeurs » (Vallet, 2003, p. 34). Quant à Eugène Enriquez, il écrit que

« toute situation de formation est une situation dangereuse, où le mal rôde là où on croit édicter le bien, où la bonne volonté se heurte constamment à un désir d'être le maître, maître à penser, maître de la vie des autres, de leurs désirs et de leur développement » (Enriquez, 1981/2018, p. 159).

Vouloir le bien de l'autre est une visée idéale, mais le référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ou du formateur relève d'un autre registre. En effet, quel enseignant novice oserait cocher « non acquis » devant la case *bienveillance* dans le cadre de son évaluation ? Comment évaluer une visée éthique en termes de compétences sans tomber dans l'objectivation de la relation à l'autre et dans tous les pièges surmoïques tendus par l'injonction et les idéaux professionnels ? Comme l'écrit Sigmund Freud à propos des « exigences éthiques du surmoi culturel », ce dernier

« ne se préoccupe pas assez des faits constitutifs de l'âme humaine, il édicte un commandement et ne demande pas s'il est possible à l'Homme de l'observer. Bien plus, il suppose que tout ce dont il charge le moi est psychologiquement possible à ce dernier et qu'il revient au moi d'exercer une domination sans limite sur son ça » (Freud, 1930/2010, p. 172).

Il ajoute qu'une telle exigence ne peut engendrer que « la révolte ou la névrose » ou alors rendre l'Homme « malheureux » (*Ibid.*).

La bienveillance est un état d'esprit, une attitude psychique, avec les dimensions inconscientes qui la sous-tendent. La compétence fait peu de cas du sujet inconscient. Si la difficulté à être bienveillant est invouable, la responsabilité solitaire de ses actes et affects incombe à l'enseignant seul, assortie d'une éventuelle culpabilité, susceptible de favoriser l'émergence de « liens tyranniques » tant du côté de l'élève que de l'enseignant (Ciccione, 2012). Si on ne lui propose pas de lieu pour élaborer à partir de ses ressentis, quelle issue reste-t-il à ce dernier ?

La prescription de la bienveillance confronte les enseignants à des obstacles réels et symboliques, conséquences des conflits sous-jacents à la relation éducative et des processus inconscients à l'œuvre sur la scène professionnelle. On peut pourtant faire l'hypothèse, comme je l'ai déjà évoqué précédemment avec A. Ferrant, que l'emprise comme « emprise de vie » est inextricablement liée à la bienveillance (Ferrant, 2008). Ce dernier auteur suggère « une emprise tempérée », proche de la « séduction tempérée » proposée par M. Cifali (1994) ou encore de la « relation de séduction narcissique bien tempérée » avancée par C. Blanchard-Laville (2001). Pourtant cette tempérance n'est pas sans rappeler la position

inconfortable du « *cul entre deux chaises* » évoquée par Solène. Elle implique la nécessité pour les enseignants de travailler cet inconfort afin de leur permettre de mieux comprendre et vivre les liens qui les unissent aux élèves, et de ne pas rester dans l'illusion de places figées qui nient la « rencontre inédite » et le travail du lien toujours à refaire (Blanchard-Laville, Dubois et Kattar, 2017).

## Conclusion

Immédiatement après l'entretien, Solène m'a dit : « *Merci ça m'a enrichie de prendre ce temps / moi cette année j'ai l'impression de subir / on a le mémoire la classe pas le temps de se poser.* » Est-ce que le temps pris pour réfléchir autour de cette question l'a conduite à se réapproprier quelque chose de soi qui lui avait échappé, à se rassembler autour d'un objet ?

« Qui sait prendre soin de soi a quelque chance de ne pas reporter sur l'autre une part de lui-même. Qui ne s'effraie pas de son intériorité, risque moins de trébucher dans ses reports de responsabilité. » (Cifali, 1994, p. 131.) Si être bienveillant c'est « vouloir le bien de l'autre », ce « vouloir » prescrit peut, comme on l'a vu avec Solène, entrer en conflit avec le désir de l'autre. La bienveillance commence d'abord avec soi-même par la prise en considération de ce qui nous agit, pour être plus à même de percevoir tensions et conflits dans la situation de classe et dans la relation à l'autre. En effet,

« dans tous les métiers de l'humain, il est difficile pour les professionnels d'admettre qu'ils ne sont pas animés seulement par des intentions généreuses, l'amour des enfants, le désir de soigner ou de réparer, et qu'une "composante sadique" (Blanchard-Laville, 2006), de la violence même, peuvent être à l'œuvre aussi chez eux » (Yelnik, 2010, p. 8).

Comment, dans son métier, construire son rapport aux référentiels et aux prescriptions institutionnelles ? Les visites que j'effectue, au quotidien, dans les classes des enseignants novices me confortent dans cette nécessité urgente de mettre des mots sur des ressentis légitimes et de les mettre en partage et au travail dans un collectif. Si le plus formateur est « d'accéder aux coulisses de l'action, aux doutes, aux échecs, aux rêves, aux ambivalences, aux raisonnements intimes du praticien » (Perrenoud, 2001, p. 47), la prescription à la bienveillance pourrait être soutenue notamment par des dispositifs de type *clinique d'orientation psychanalytique* qui s'intéressent plus particulièrement au sujet singulier engagé dans la pratique professionnelle et à sa quête inconsciente. Une meilleure compréhension des résonances en soi du signifiant « bienveillance » avec des fantasmes autour de l'acte d'enseigner, pourrait permettre aux enseignants et formateurs de mieux appréhender les effets de sa prescription.

## Références bibliographiques

- Baumgartner, E. et Ménard, P. (1996). *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. Paris : Librairie Générale Française.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- 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). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C., Dubois, A. et Kattar, A. (2017). Entretien avec Janine Puget. *Cliopsy*, 18, 101-121.
- Ciccone, A. (2012). Aux sources du lien tyrannique. *Revue Française de Psychanalyse*, 76, 173-191.
- Ciccone, A. (2016). *Violences dans la parentalité*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- De Mijolla, A. (dir.) (2013). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluriel. (Texte original publié en 2002).
- Denis, P. (2014). *Emprise et satisfaction. Les deux formants de la pulsion*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1997).
- Dorey, R. (1992). Le désir d'emprise. *Revue Française de Psychanalyse*, 5, 1423-1432.
- Enriquez, E. (2018). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle. *Cliopsy*, 20, 145-160. (Texte original publié en 1981).
- Ferrant, A. (2008). Le travail de l'emprise : Accord et désaccord. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 51, 81-92.
- Freud, S. (1992). Le problème économique du masochisme. Dans *Névrose, psychose et perversion*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1924).
- Freud, S. (2010). *Le malaise dans la culture*. Paris : Flammarion. (Texte original publié en 1930).
- Gavarini, L. (2003). L'institution des sujets. Essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines. *L'Homme et la société*, 147, 71-93.
- Gilligan, C. (2011). Une voix différente : un regard prospectif à partir du passé. Dans P. Paperman et S. Laugier (dir.), *Le souci des autres. Éthique et politique du care* (p. 37-50). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre, une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Houzel, D. (1995). Enveloppe familiale et fonction contenante. Dans D. Anzieu (dir.), *L'activité de la pensée. Émergences et troubles* (p. 27-40). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2007). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod. (Texte original publié en 1975).
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité : ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Major, R. (1999). *Au commencement, la vie la mort*. Paris : Galilée.
- Ployé, A. (2014). L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet. *Cliopsy*, 12, 29-40.
- Puget, J. (2017). Entretien avec C. Blanchard-Laville, A. Dubois et A. Kattar. *Cliopsy*, 18, 101-121.
- Référentiel de compétences professionnelles pour les Métiers du professorat et de l'éducation du 01/07/2013, Référentiel de compétences professionnelles du

formateur de personnels enseignants et éducatifs du 23/07/2015, Référentiel de l'éducation prioritaire du 04/06/2014

Vallet, P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'Harmattan.

Vaugelade, A. (1996). *Laurent tout seul*. Paris : École des loisirs.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3, 12-17.

Yelnik, C. (2017). Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique. Dans L.-M. Bossard (coord.), *Clinique d'orientation psychanalytique – Recherches en éducation et formation* (p. 189-211). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2012).

**Stéphanie Frigout**

Université Paris 8 Vincennes à St Denis

**Pour citer ce texte :**

Frigout, S. (2020). Injonction à la bienveillance dans l'institution École : effets d'emprise pour une enseignante débutante. *Cliopsy*, 23, 11-25.