

# A propos d'un travail clinique d'analyse des pratiques en établissement scolaire

**Bernard PECHBERTY**

**D**ans le cadre de cette journée de travail au thème très stimulant, je proposerai quelques remarques provenant de mon expérience d'animation de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles en établissement scolaire. J'ai approfondi cette expérience à partir de mon trajet de psychologue clinicien, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, dans notre réseau clinique Cliopsy.

Les dispositifs cliniques d'analyse des pratiques professionnelles référés à la psychanalyse, auprès des « métiers du lien » - enseignement, formation ou soin - s'inscrivent dans la filiation du travail mis en place par M. BALINT mais ils sont transformés par leurs publics qui ici ne sont pas des médecins (BLANCHARD-LAVILLE, 2001). La visée est cependant semblable : soutenir la parole d'un sujet professionnel, divisé par son inconscient, accueillir un récit énoncé après-coup sur une situation de travail qui a fait question, permettre une élaboration groupale de la position psychique et professionnelle du narrateur.

L'analyse clinique des pratiques professionnelles dans l'Education nationale ou le milieu de la formation n'a pas la même histoire que dans les services et établissements médico-sociaux où domine le modèle du soin, et où ces dispositifs sont répandus. Dans ces derniers environnements, l'ancrage de ces dispositifs est très lié aux pratiques thérapeutiques. Au contraire, la référence psychanalytique ne fait pas partie des fondements anciens ou actuels du système éducatif, sinon dans le courant de la pédagogie institutionnelle ou, parfois, dans l'enseignement spécialisé. En postulant l'activité de l'inconscient psychique dans les situations d'enseignement, l'analyse des pratiques est souvent ressentie comme une intervention thérapeutique menaçante pour la profession enseignante, dans son double lien aux savoirs transmis et aux élèves.

Il est donc intéressant de réfléchir sur les dispositifs cliniques qui peuvent exister dans le cadre de l'établissement scolaire. Je réfléchirai ici sur des questions spécifiques à la dimension groupale, qui est mobilisée dans ces dispositifs réunissant parfois des équipes. Dans le contexte de la formation continue, une offre d'analyse des pratiques « sur site » peut en effet rassembler des enseignants d'un même établissement qui travaillent ensemble. C'est une différence avec le dispositif proposé par M. BALINT initial dans lequel les participants ne se connaissent pas.

La sensibilité à la dimension groupale prend plusieurs formes, selon les façons d'animer ces dispositifs. Les enseignants sont familiers dans l'établissement et doivent

avec l'animateur ou l'animatrice, s'approprier les règles du dispositif clinique, comme l'association libre et la confidentialité, et refaire groupe autrement que dans le quotidien de travail. Ils consentent aussi, comme sujets, à apprendre sur eux, à leur insu, grâce aux surprises de leur parole et des émotions qui surgissent au fil du récit professionnel. Ce travail met en jeu les associations liées à la situation exposée, l'écoute et les hypothèses interprétatives des autres participants ainsi que le soutien du cadre clinique par l'animateur.

Dans l'exemple suivant, cette expérience d'un nouveau lien pour un groupe d'enseignants a été inaugurale. La référence à l'illusion groupale et à ses modifications (ANZIEU, 1979) a accompagné mon animation. Ce concept classique m'a éclairé sur mon mode de présence comme animateur, avec un groupe de participants, enseignants, qui s'est constitué tout d'abord dans une défense commune, ambivalente envers le travail proposé et accepté. Celle-ci, d'abord nécessaire à la mise en place de l'expérience partagée, a aussi freiné un travail psychique plus singulier. Le groupe a ensuite évolué vers un assouplissement des postures et des énonciations, une différenciation des expériences rapportées.

Ce dispositif d'analyse des pratiques, a regroupé un noyau stable de 7 enseignantes de disciplines générales, dans un lycée technique parisien. L'action était répartie sur 10 séances de deux heures dans l'année scolaire et se déroulait sur le temps de travail, dans une salle de l'établissement. Elle a été reconduite durant 3 années, durée assez rare dans le contexte scolaire.

Les premiers récits tenus avaient un scénario identique - les enseignants se plaignent, ils sont victimes d'élèves menaçants qui empêchent les cours et les rendent impuissants à transmettre des savoirs. Un clivage domine ces récits : il y a eux et nous. A la 6<sup>e</sup> séance, Hélène, enseignante en lettres, participante plus « tolérante » et qui avait soutenu la mise en place de ce dispositif dans le lycée, apporte une situation : elle a fait un contrôle dans une classe de terminale qui a donné de mauvais résultats, très inattendus par elle. Elle se plaint de l'absence de travail des élèves mais surtout de leurs réactions personnelles vives d'injustice et de leur déni quant à leur absence de travail : son énonciation fait alors des liens avec sa propre expérience scolaire. Elle exprime progressivement sa rage et son idéal d'éducation et d'enseignement ici déçu : « à leur âge je militais, j'avais des idéaux, ils n'en ont aucun à part les fringues, les smartphones, etc .. » dit-elle. Elle n'accuse

pas seulement mais fait des passerelles entre les traces anciennes, latentes, de son expérience d'élève, de son soi-élève à l'adolescence, au même âge que ses élèves, et ses idéaux actuels d'enseignante. Le groupe est sidéré par son mode d'implication ou elle parle ainsi, en son nom. A partir de cette séance, le climat de travail change imperceptiblement. Les participantes apporteront aux séances suivantes des récits où des émotions et des associations singulières, entre les situations d'enseignement et leur expérience d'élève ou d'enfant, liens qui montrent la modification de leur expérience de la classe, devenant moins persécutrice. Les récits professionnels singuliers, comme par hasard, deviendront plus apaisés, décrivant des enseignements qui peuvent s'effectuer et des climats de classe plus sereins. Les élèves ne sont plus ressentis ou décrits en miroir de la colère et de la peur des enseignants. Une meilleure compréhension et sans doute une identification différente aux élèves se construit, grâce à ces liens entre passé et présent qui peuvent se mettre en mots et se soumettre aux questions et aux hypothèses des participants. Au fil des séances, l'illusion groupale se modifie, de défensive, soudée contre les élèves, elle devient transitionnelle permettant d'autres rapports entre les savoirs, les pratiques, les rapports entre enseignants et élèves et la réalité psychique de chacun.

Dans cet exemple, les effets de groupe qui ont accompagné ce travail ont concerné 3 niveaux :

Le passage de la défense à la transition : un nouveau lien entre les participantes a surgi après le récit d'Hélène : pendant une séance ultérieure, des échanges vont se substituer aux récits singuliers mis au travail. Ils vont concerner l'enseignement au quotidien. Le thème commun concerne le féminin et le sexué en classe : les enseignantes échangent sur leurs vêtements, sur comment soutenir leur féminité devant les élèves, adolescents garçons. Dans mon animation, je choisis de laisser ces interactions se dérouler. Il me semble qu'un cadre de travail devenu bienveillant et coopératif, après les plaintes initiales, a été incorporé par les participantes et qu'elles en font maintenant l'expérience. C'est un exemple de transitionnalité indiquant qu'un autre lien de groupe est advenu, moins défendu.

Les effets de la familiarité des participants : l'élève, personnage du récit singulier proposé par une enseignante, est souvent connu des autres participantes : des découvertes, des étonnements surgissent : « avec toi, il est comme ça ? dans ton cours, il ne met pas le bazar comme chez moi ? ». Dans mon animation, je suis toujours surpris par ces réactions de professionnels qui sont pourtant collègues depuis des années ; la surprise partagée et ressentie sur les attitudes d'un même élève, agité dans un cours et attentif dans un autre, souligne le manque d'élaboration collective des pratiques dans l'établissement. Si de tels échanges adviennent, je les accueille et les laisse se dire à minima sauf s'ils se transforment en « étude de cas » de l'élève, comme dans une réunion de synthèse. Cet accueil ici a sans doute renforcé la confiance intra-groupe envers le travail clinique mené, potentiellement menaçant.

Les horaires des séances de travail, comme élément du cadre : les participantes avaient aussi, dans cette session, à décider des horaires et des jours des séances – il était décidé que ceux-ci variaient à chaque fois pour ne pas léser le même enseignement. Le groupe a manifesté une difficulté récurrente à négocier un calendrier en commun. Au moment de la décision se manifestait une forme d'ambivalence, et sans doute de culpabilité pour ces enseignantes qui avaient pourtant demandé l'action de formation en toute responsabilité : « les élèves vont être privés de mon cours, il y a la pression des programmes, le bac à préparer ». Cette difficulté à décider, disproportionnée, je la comprends aujourd'hui comme une expression du désir mais aussi de l'angoisse éprouvée simultanément de poursuivre le groupe clinique, sur place, dans l'établissement où le travail se fait au quotidien. La culpabilité est alors présente et peut concerner le fait de lâcher ou d'abandonner ses élèves, comme si l'institution, espace psychique partagé par les participantes, établissait un arrière fond de permanence et de continuité, relié à une imago maternelle archaïque qui ne tolérait aucun changement (KAËS, 1988). L'analyse des pratiques conduites sur le lieu de travail mobilise ainsi des identifications internes et des liens, dans le groupe et dans l'institution. Dans cet exemple, ce dispositif a proposé un espace et un temps de différenciation, qui permettait aux participantes de modifier leur soi-professionnel et leurs relations aux élèves. L'arrière fond de continuité et de permanence, intériorisé par les participantes se trouvait alors sollicité et a pu se transformer.

La sensibilité et la prise en compte des liens de groupe existants est donc une question à approfondir dans les analyses cliniques de pratiques professionnelles conduites sur le lieu de travail des participants (PECHBERTY, 2010).

Bernard PECHBERTY  
Professeur émérite en sciences de l'éducation  
EDA, Université Paris Descartes  
Sorbonne Paris Cité

## Bibliographie

- D. ANZIEU, (1984/1996), L'illusion groupale, un Moi Idéal commun, dans *Le groupe et l'inconscient*, (p. 67-86). Paris : Dunod.
  - C. BLANCHARD-LAVILLE, G. Pestre, (2001), L'enseignant, ses élèves et le savoir, Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants, dans *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, (p. 35-63). Paris : L'harmattan.
  - R. KAËS, (1987/ 2003), Réalité psychique et souffrance dans les institutions, dans *L'institution et les institutions, Etudes psychanalytiques*, (p. 1-46). Paris : Dunod.
  - B. PECHBERTY (2010), L'accompagnement thérapeutique et formatif, dans *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, (p. 99-114). Paris : L'harmattan.
- Site internet du réseau Cliopsy (clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation) : [www.cliopsy.com](http://www.cliopsy.com)

