



HAL
open science

**La grande difficulté scolaire, vecteur d'un conflit
psychique chez l'enseignant. Entre textes institutionnels
et pratiques professionnelles.**

Cathy Luce

► **To cite this version:**

Cathy Luce. La grande difficulté scolaire, vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant. Entre textes institutionnels et pratiques professionnelles.. Cliopsy, 2011, 5, pp.39-55. halshs-01447518

HAL Id: halshs-01447518

<https://shs.hal.science/halshs-01447518>

Submitted on 26 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La grande difficulté scolaire, vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant

Entre textes institutionnels et pratiques professionnelles

Catherine Luce

Cheminement

À partir d'une place de psychologue scolaire engagée précédemment dans une recherche en M2R à Paris Descartes, j'avais tout d'abord proposé à des enseignants du premier degré le questionnaire suivant : « comment l'École parle-t-elle de la grande difficulté en fin de cycle élémentaire ? ». Cette étude s'inscrivait dans le contexte d'orientation future d'élèves présentant des « difficultés lourdes et durables ». Je me suis interrogée sur le positionnement que pouvait adopter l'enseignant de CM2 face à la grande difficulté scolaire et aux orientations officielles de l'Éducation Nationale sur la question, positionnement chargé d'enjeux psychiques et de conflits sur le plan professionnel et personnel, face à des élèves particuliers.

Mon inscription dans un projet de recherche clinique à orientation psychanalytique en sciences de l'éducation aurait pu me conduire à une étude exclusive du point de vue des professeurs. Or, je me suis intéressée parallèlement à l'évolution des textes institutionnels sur ce même thème, l'écrit « institutionnel » étant non seulement une référence pour l'enseignant mais aussi représentatif du système scolaire. En interviewant des inspecteurs considérés comme les passeurs du discours institutionnel, j'aurais obtenu une forme d'interprétation ou de traduction du discours officiel. J'ai préféré opter pour l'analyse des textes émanant du ministère.

Parmi ces textes, les circulaires de rentrée apparaissaient comme les écrits les plus opérationnels et les plus proches des enseignants qui, à défaut de les lire, sont contraints d'en appliquer les modes d'organisation prescrits. En effet, la méconnaissance des textes n'exclut pas pour autant leur influence. Si j'ai centré cette analyse sur quatre années, de 2005 à 2008, c'est qu'il s'agit d'une période clé de transformations dans la prise en compte de la grande difficulté et des remaniements structurels tels que le passage de l'AIS (aide et intégration scolaire) à l'ASH (adaptation et scolarisation des élèves handicapés), la création de la MDPH (maison départementale des personnes handicapées) ou le signalement plus précoce des élèves en grandedifficulté susceptibles d'être orientés en Segpa d'enseignement général et professionnel adapté).

Par ailleurs, lors de l'analyse des entretiens d'enseignants interviewés sur la grande difficulté scolaire, plusieurs niveaux de relectures attentives du discours manifeste et du discours latent ont été nécessaires au travail d'élaboration et à la mise en lien des premiers éléments de compréhension ; me sont alors apparus des propos significatifs du rapport au savoir de ces enseignants à travers la narration d'épisodes que je qualifierai d'« autobiographiques ». Dans l'après-coup, considéré au sens freudien, des éléments du discours « autobiographique » de ces enseignantes m'ont sensibilisée à des souvenirs de mon passé, permettant de rendre plus intelligibles des phénomènes qui me questionnaient et qui ont été mis au travail progressivement au cours de cette recherche. Afin de préciser la notion d'« après-coup », je prendrai la définition suivante : « terme fréquemment employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et de la causalité psychiques : des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps

qu'un nouveau sens, une efficacité psychique » (Laplanche et Pontalis, 1967, 1992). Selon Philippe Chaussecourte (2010), « on trouve bien là avec le verbe "remanier", l'idée de l'influence du présent sur la relecture et l'efficiace ainsi donnée au passé ». L'intrusion d'épisodes personnels de leur enfance, revisités par les enseignantes à l'occasion de ces interviews, m'a renvoyée à ma propre histoire et m'a interrogée en qualité de chercheuse sur certains enjeux psychiques inconscients de ma recherche. C'est ce qui m'a conduite à étudier plus précisément la notion de rapport au savoir introduite par Jacky Beillerot (1996) et largement développée par Claudine Blanchard-Laville dans différents travaux (1996, 2005), avant de me fixer sur les écrits de Nicole Mosconi (1996) et sur son analyse des autobiographies.

L'ouvrage de Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, parcouru lorsque j'avais douze ans et resté alors sans résonance, a fait écho à mon propre parcours d'élève, mon propre rapport au savoir et mon goût aiguisé d'étudier, sur fond de relations complexes avec mes parents ; j'ai pu ainsi entrer dans un processus d'élaboration qui, à ce stade de ma recherche, a eu pour effet de relier mon rapport au savoir à différents processus identificatoires et à mon désir précoce d'enseigner, probablement lui-même mobilisé par un désir inconscient « d'auto-engendrement » tel que le décrivait Simone de Beauvoir dans ces lignes : « l'idée d'entrer en possession d'une vie à moi m'enivrait ... je me rêvais l'absolu fondement de moi-même ». René Kaës, cité par Françoise Hatchuel (2005), l'explique en ces termes : « ce fantasme revient à nier le rapport de filiation, devenir soi-même sa propre origine et se recréer comme Moi Idéal tout puissant », ce qui interroge le besoin de savoir en lien avec l'énigme de l'origine. Au-delà de ce qu'il me restait à élaborer psychiquement de façon privée à ce sujet, le surgissement de souvenirs d'enfance liés à la constitution de leur rapport au savoir, dans le discours d'enseignantes interviewées sur la grande difficulté scolaire, prenait toute sa place dans ma recherche.

Considérant donc l'importance des facteurs personnels en jeu dans la situation d'enseigner et me questionnant sur l'impact des facteurs institutionnels, j'étudie plus spécifiquement dans cet article « la grande difficulté scolaire » en tant que vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant, entre des textes institutionnels analysés dans leur dimension à la fois réelle et symbolique et des pratiques professionnelles qui mettent en œuvre les dimensions professionnelles et privées.

Une méthodologie à deux voies

Afin d'étudier la posture des enseignants et le positionnement de l'institution face à la « grande difficulté scolaire », j'ai étudié simultanément des textes institutionnels et des entretiens cliniques en mettant en œuvre deux méthodologies différentes.

La variété des publications administratives (Journal Officiel, Bulletin Officiel, décrets, circulaires, notes...) m'a conduite à effectuer un choix en fonction de leur portée. Durant les années étudiées, le ministère s'est adressé à l'ensemble de la communauté éducative essentiellement par communiqués de presse et par circulaires de rentrée. Bien que ces textes soient dépourvus de toute portée juridique à l'égard des administrés, ces rares communications écrites de l'institution en direction des enseignants sont révélatrices d'une sélection et d'une organisation essentiellement destinées à l'application ou l'interprétation des lois et règlements. À ce titre, j'ai considéré que ces discours publiés au printemps de chaque année et donnant les orientations futures, pouvaient être considérés comme un moyen d'expression institutionnel à prendre en compte lorsqu'il abordait la grande difficulté scolaire.

Les quatre circulaires de rentrée de 2005 à 2008 ont été analysées sous deux angles. Le premier consiste en leur analyse logique et met en évidence l'évolution de la place accordée à la difficulté scolaire eu égard aux autres objectifs de chaque rentrée scolaire, ainsi que les concepts auxquels ils sont éventuellement attachés. Le second utilise un logiciel d'analyse textuelle *text mining Wordmapper* ; cet outil de statistique textuelle est largement utilisé dans de nombreux domaines comme la psychologie, la sociologie, les sciences politiques, la médecine ou

encore la littérature. Les actes des journées internationales d'analyse de données textuelles (JADT1) reflètent son large champ d'application. J'ai retenu ce type d'outil en complément de l'analyse structurale car il permet de faire apparaître des « nuances invisibles à l'œil nu » (Baudelot cité par Lebart et Salem, 1988). Deux types de statistiques sont source d'interprétation : des statistiques occurrenceielles, correspondant à la fréquence des termes au sein des circulaires et des statistiques cooccurrenceielles, relevant la présence simultanée de deux ou plusieurs mots dans le même énoncé. Ce type d'association favorise une interprétation sémantique au sein d'un même contexte : « on passe en effet d'une approche formelle, nucléaire ou positiviste du corpus à une approche contextualisante c'est-à-dire déjà sémantique » (Mayaffre, 2008).

Cet outil d'analyse textuelle est mis à contribution autour de la « grande difficulté scolaire ». Dans un premier temps, il permet de repérer par année la fréquence de mots clés associés à cette notion au sein des quatre circulaires (fig. 1) puis, en l'absence de définition précise, d'éclairer l'implicite de cette notion. Pour cela, dans les quatre circulaires, les paragraphes traitant de la difficulté scolaire sont rassemblés en un même texte, sans discrimination de date. Les groupes de mots ou clusters obtenus par une analyse ascendante hiérarchique, permettent d'élaborer une matrice de cooccurrences entre ces clusters sous forme de carte. Cette représentation visuelle révèle les clusters et leurs cooccurrences issus des quatre circulaires analysées, mettant en évidence les concepts centraux associés à la grande difficulté (fig. 2).

Parallèlement à cette analyse, les entretiens d'enseignants ont été menés selon le protocole habituel et spécifique des entretiens cliniques de recherche, non directifs, à référence psychanalytique (Castarède, 1983), ayant duré respectivement 45 et 54 minutes. Ils concernent deux enseignantes de CM2, d'écoles différentes de la banlieue parisienne classées en ZEP ; le passeur entre elles et moi était dans les deux cas le directeur d'école. Ces enseignantes avaient respectivement trois et trente ans d'ancienneté professionnelle. Je leur ai demandé de s'exprimer le plus librement possible sur la question suivante : « Quelle évolution percevez-vous dans la prise en compte de la grande difficulté scolaire ? ». Si dans ma pratique professionnelle de la psychologie clinique en milieu scolaire, je mène des entretiens semi-directifs qui aident à poser un diagnostic ou servent de thérapie en réponse à une demande d'aide, dans le cadre de cette recherche, j'ai utilisé des entretiens libres. Avec le postulat de l'existence de l'Inconscient et des mouvements psychiques de transfert et de contre-transfert, ce type d'entretien m'a imposé une conduite spécifique ainsi qu'une posture de chercheuse prenant en compte mon implication : sans échange ni réciprocité, la parole libre a laissé surgir des associations d'idées du côté des interviewées tandis que je me suis laissé aller à une « attention flottante » (Laplanche et Pontalis, 1967) favorable à l'expression et au recueil du matériel.

L'analyse de contenu que j'ai effectuée dans un second temps se réfère à la linguistique de l'énonciation comme théorie du langage et de la communication et à la psychanalyse comme théorie du psychisme, avec la notion de contre-transfert du chercheur comme source d'information (Bardin, 2007). J'ai donc étudié les deux discours, à la fois du point de vue de leur structuration plus ou moins rationnelle et socialisée à travers les règles de langage et la présence de l'Autre, l'allocataire, et de l'actualisation partielle de processus en partie inconscients.

Un discours à deux voix

Il s'agit ainsi dans les deux cas, d'une part, d'une analyse la plus objective, exhaustive et méthodique possible du contenu manifeste des discours et, d'autre part, d'une analyse du contenu latent, implicite, sous-tendu par certains enjeux psychiques étudiés à travers mon filtre de chercheur.

Le discours institutionnel

Par l'analyse logique des quatre circulaires, j'ai observé tout d'abord que, selon les années, les procédures de

repérage, de prise en compte de la difficulté et de l'orientation donnaient à l'enseignant une souplesse lui permettant, soit de tenter de la résoudre par lui-même, soit de passer par des étapes balisées par l'institution. Mais ces étapes sont complexes dans leur mise en œuvre et de nature très différente : elles peuvent avoir une coloration sociale, comme en 2007, où la prise en compte de la difficulté semble également associée à la famille et à la santé, ou comme en 2008, où les items de caractérisation de la difficulté laissent le pas aux étapes de prise en charge. A l'inverse, la circulaire de 2006 (année de transformation de l'organisation dans l'adaptation et l'intégration scolaire) a mis l'accent sur les éléments précis discriminant la difficulté, alors que l'année précédente (2005), les dispositifs d'aide avaient prédominé. Les conditions concrètes matérielles de l'application des directives ne sont en général pas réunies et leurs fins se réduisent le plus souvent à des procédures. L'enseignant doit donc composer, non pas en termes de priorités, car il est toujours confronté aux mêmes types de difficultés, mais avec des différences d'appréciation de signalement. Quelle pourrait être la situation la plus satisfaisante pour lui ? Une combinaison de 2006 et 2008, où la rationalisation du dépistage de la difficulté scolaire et le signalement prévalent, ou une combinaison 2005 et 2007, où l'accent est mis sur la prise en charge mais avec un large spectre d'interventions ?

L'analyse textuelle de ces textes à l'aide du logiciel Wordmapper permet de repérer des mots-clés susceptibles de signifier des choix institutionnels dans les objectifs de rentrée et d'établir une carte conceptuelle permettant de nous aider dans les concepts liés à la difficulté scolaire.

Le premier traitement d'analyse occurrence présente la fréquence de mots clés contenus dans chaque circulaire de rentrée (Fig. 1). La fréquence annuelle des mots clés classés par ordre de pertinence met en évidence les changements de priorités des politiques scolaires. Il faut tout d'abord noter que pour nommer les acteurs du premier degré, le terme maître est le plus fréquemment utilisé, à l'exception de 2007 où c'est le terme enseignant qui est présent. Les mots clés correspondant à notre thème de recherche se retrouvent particulièrement en 2005 : soutien, aider, accompagner, prévention. En 2006, la difficulté apparaît, comme en 2007, mais seuls les termes relatifs à l'aide restent. L'appel au travail en partenariat est redondant dans les textes analysés ; en fréquence de mots clés, nous retrouvons les mots équipe en 2005 et 2007 puis réseau cette même année. Les mots social, santé, service, présents en 2007 sont nouveaux dans les missions dévolues aux enseignants alors que, l'année suivante, la structure de la circulaire de rentrée est traduite par dominants, programme, évaluation, progrès, cadre. Au niveau des contenus, l'année 2006 est la seule à mettre en évidence langue, lecture, mathématiques, écriture et dans ce prolongement, elle est la seule à évoquer apprentissage et approfondissement.

	2005		2006		2007		2008	
RESSOURCES	6	ECOLE	11	ELEVES	16	ELEVES	9	
ECOLE	6	ELEVES	9	EDUCATION	15	PROGRAMMES	6	
SCIENCES	5	LANGUE	8	SCOLAIRE	11	NOUVEAUX	5	
PROGRAMMES	5	COMPETENCES	8	RESEAUX	10	ECOLE	5	
SCOLAIRE	4	LECTURE	7	PRIORITAIRE	10	MAITRES	4	
PRIMAIRE	4	ELEVE	7	COMITE	8	EVALUATION	4	
MAITRES	4	MAITRISE	6	ACTIONS	7	RENTREE	3	
LIRE	4	CYCLE	6	REUSSITE	6	PROGRES	3	
EDUCATION	4	MATERNELLE	5	RESEAU	6	HEURES	3	
ECOLE\$	4	MAITRES	5	MAITRISE	6	CADRE	3	
DEGRE	4	COURS	4	ECOLE	6			
CYCLE	4	APPROFONDISSE	4	PEDAGOGIQUES	5			
SOUTIEN	3	APPRENTISSAGE	4	ENSEIGNANTS	5			
PREVENTION	3	SCOLARITE	3	DIFFICULTES	5			
PREMIER	3	SCOLAIRE	3	SOCIALES	4			
PLAN	3	RENTREE	3	SOCIAL	4			
PEDAGOGIQUES	3	PROGRAMMES	3	SCOLAIRES	4			
OUTILS	3	PRIMAIRE	3	SANTE	4			
MINISTERE	3	PPRE	3	PILOTAGE	4			
EQUIPES	3	MATHEMATIQUES	3	EQUIPES	4			
ELEVES	3	EVALUATION	3	CONSEILS	4			
DOCUMENTS	3	ENSEIGNEMENTS	3	COMPETENCES	4			
DISPOSITIFS	3	ENSEIGNEMENT	3	SERVICE	3			
CADRE	3	ECRIURE	3	PROJET	3			
AIDER	3	DIFFICULTES	3	OBJECTIFS	3			
ACCOMPAGNEM	3	APPRENTISSAGE	3	MISSIONS	3			
		AIDES	3	LIEN	3			
		AIDE	3	FORMATION	3			
		ACQUISITION	3	CONTRATS	3			
		ACQUISES	3					

Figure 1

La carte conceptuelle issue du deuxième traitement de Wordmapper (fig. 2) révèle les cooccurrences des clusters relevés sur la compilation des quatre circulaires et permet d'apporter une ébauche de représentation de la grande difficulté. Au cœur du schéma, deux priorités sont révélées par des groupes de mots. Le premier (école maternelle, équipe pédagogique ou formation maîtres) valorise le début de la scolarité. L'école maternelle est citée au centre du système, la maîtrise de la langue est représentée comme une déficience majeure, nécessitant l'acquisition de compétences et leur approfondissement à travers un travail en cycles auquel les acteurs doivent répondre par la constitution d'équipes pédagogiques mais aussi par la formation. Le deuxième groupe, dans lequel difficulté-soutien réunit élève- parcours et éducation prioritaire, prend en compte le parcours de l'élève pouvant déboucher sur des difficultés et le soutien nécessaire. La priorité éducative est associée à une pédagogie de la réussite, mais nécessitant des moyens. Ces moyens supplémentaires sont associés au troisième groupe pour un objectif de réussite des élèves en difficultés.

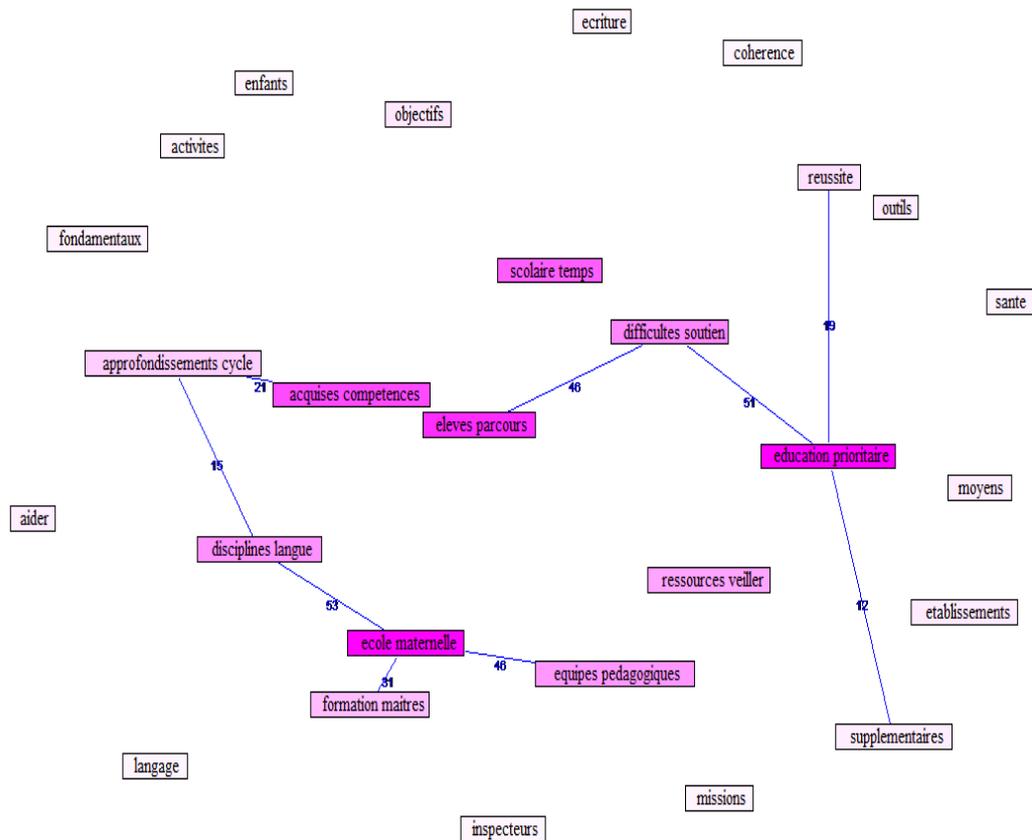


Figure 2

La lecture du tableau et de la carte conceptuelle que je viens de commenter confirme l'impression ressentie à ma première lecture : ils montrent des changements de positionnement autour de la notion de grande difficulté scolaire ; d'un côté, des priorités au niveau des acteurs de l'école et la formation inhérente, d'un autre côté, la dimension sociale liée à l'éducation prioritaire dont un des leviers correspond à un supplément de moyens. Les orientations institutionnelles observées sur ce sujet peuvent se traduire, comme je l'ai montré précédemment, par des changements de trajectoire et par des mobilisations d'acteurs différents : la grande difficulté scolaire révèle à la fois un axe éducatif et un axe socio-culturel. L'analyse logique confirme ces deux axes clairement apparus selon les années. Enfin, la fréquence des mots clés selon les années positionne la grande difficulté scolaire, soit en fonction des objectifs (programme, évaluation, progrès), soit selon le type de prise en charge institutionnelle ou de partenariat familial et social. Ces priorités infléchissent, sur des durées très courtes (on parle d'année scolaire), des mesures que les enseignants ont à peine eu le temps de songer à mettre en œuvre. Dans ce contexte, on pourrait comprendre que les changements dans les usages rencontrent de la part des enseignants, des interrogations, des remises en cause, des résistances, ou qu'ils prennent du temps, comme pour des enseignants de collège : « Quand les infléchissements se succèdent à un rythme de plus en plus rapide, les enseignants les plus dynamiques peuvent être pour le moins décontenancés. Ils perçoivent alors les ajustements successifs initiés par leur ministère comme de l'inconstance ou de l'impuissance » (Delahaye, 2006).

Comment les enseignantes interviewées gèrent-elles ces fluctuations institutionnelles et les élèves en grande difficulté au sein de leur classe ? Comment ces enseignantes du système scolaire ordinaire, confrontées à des difficultés comparables à celles traitées par des enseignants spécialisés, accueillent-elles l'irruption dans l'école de ces facteurs, alors qu'elles ne sont pas formées pour y faire face, ni même les penser ? Quel sens latent ce discours institutionnel inconstant prend-il pour elles ? L'analyse qui suit tente de nous éclairer.

Paroles d'enseignantes

Les entretiens menés montrent, à côté de la réalité extérieure et professionnelle que les enseignantes donnent à voir, une réalité interne, psychique. Les pratiques professionnelles du sujet ne sont pas seulement régies par les instances conscientes et rationnelles, elles réactivent des mouvements psychiques archaïques. De même que, dans la théorie freudienne, le « Moi » résulte du conflit entre trois instances (Freud, 1923), on peut dire que le « moi professionnel » (Blanchard-Laville, 2002) est soumis à un conflit psychique entre le « surmoi » didactique et institutionnel, « l'idéal du moi » pédagogique et didactique et le « ça », siège des pulsions inconscientes. En d'autres termes, les enseignants semblent devoir composer avec les contraintes de l'institution et des idéaux constitués, tout au long de leur parcours professionnel, d'enjeux personnels liés à leur propre passé scolaire. Les discours passionnés des deux enseignantes interviewées (dont les parcours professionnel et personnel sont différents) montrent, de manière récurrente, des difficultés dans la distanciation entre le soi-professionnel et le soi-élève porteur d'enjeux infantiles basés sur des processus identificatoires (Pechberty, 2003). Écouter l'enseignant revient donc à l'écouter non seulement en tant que professionnel mais aussi en tant que personne privée travaillant dans un cadre professionnel et institutionnel.

Une difficulté de distanciation

Les contraintes de la classe et les préoccupations d'ordre opérationnel empêchent l'enseignant de prendre le recul pourtant nécessaire à l'élaboration psychique. C'est ce que laisse entendre l'une des deux professeures : « je pense qu'il y a la partie grande sœur qui est un peu inquiète / je pense qu'il y a la partie prof qui est un peu inquiète / ce n'est pas évident de trouver sa place /// j'essaie de ne pas leur transmettre mes peurs ». La difficulté de distanciation semble réactiver, chez chacune d'elles, des éléments d'ordre « autobiographique » relatifs à leur propre parcours d'élève et à leur propre histoire familiale. Ainsi, elles rapportent : « moi j'étais une fille et j'ai bien marché à l'école / sur les quatre / je suis la seule à avoir réussi / à avoir accédé à l'enseignement supérieur / mes frères eux ça a été la catastrophe » ; ou encore : « j'ai un frère malade / j'ai tout fait pour ne pas poser de problème à mes parents au collège / j'ai été une très bonne élève / et puis en troisième ça a été la dégringolade / j'ai fait ma crise d'adolescence ».

Du fait de la mise en jeu de processus d'idéalisation, leur rapport au savoir est déstabilisé par l'échec de leurs élèves en grande difficulté et toutes deux paraissent vivre comme un échec personnel la difficulté ou l'impuissance à transmettre le savoir à ces élèves en grande difficulté. Un fort sentiment de déception et un besoin de réparation apparaissent alors d'autant plus que l'image renvoyée par l'élève est négative et que l'élève idéal semble à jamais perdu : « quand tu essaies de faire bien et que tu n'y arrives pas / il y a de la déception / parce que c'est quand même un investissement // tu te dis / est-ce que j'ai été un véritable enseignant / est-ce que d'autres auraient mieux réussi / tu vis ça comme un échec personnel ». L'Idéal du Moi professionnel en jeu dans ces propos et le fantasme de toute-puissance entretenu, dans la classe, par la position centrale, dominante et exclusive du maître, impliquent un sentiment de responsabilité quant à tout ce qui arrive ; celui-ci peut être persécuteur et engendrer un fort sentiment de culpabilité quand les choses se passent mal, comme chez ces enseignantes confrontées à la grande difficulté scolaire. Tel un boomerang, cette grande difficulté scolaire leur revient brutalement à travers les attitudes ou les comportements qu'elle engendre chez les élèves : la démotivation, l'abandon, voire la mise en échec ou la débilisation, un rapport au savoir inhibé par des mécanismes défensifs ou pathogènes mais aussi l'agressivité, le rejet, l'inhibition apparaissent alors sur la scène de la classe. Des sentiments très forts tels que la déception, la culpabilité, l'échec, la souffrance et la peur, termes récurrents dans leur discours, envahissent les enseignantes et les renvoient à leur propre parcours d'élève et d'enfant.

Comme l'énonce Blanchard-Laville (2001), « pour un enseignant, son rapport au savoir se sédimente tout au

long du processus identificatoire qui fait passer du soi-élève au soi-enseignant depuis les premiers énoncés identifiants parentaux, les premiers compromis identificatoires et la succession des réécritures de ces premiers compromis ». L'enseignant est confronté à ses propres motions infantiles enfouies, à des processus inconscients impliquant les pulsions, les sentiments, les identifications. On pourrait dire qu'il se cherche inconsciemment dans l'enfant qu'il a face à lui ou qu'il attend de retrouver l'enfant qu'il s'imagine avoir été ; ou bien, à l'inverse, il attend que cet enfant-autre le restaure et le répare face à des épreuves ou des renoncements personnels. Si nous suivons cette hypothèse, le « bon élève » prendrait l'effet d'un miroir où se reflèterait l'image d'un bon pédagogue ; en revanche, dans cette problématique narcissique, l'élève en grande difficulté viendrait incarner, en miroir, le deuil de son image, voire ce regard persécuteur. Ainsi, à travers nos deux vignettes cliniques, il apparaît que ce sont moins les élèves en grande difficulté en tant que tels qui suscitent une forme de souffrance, que ce qu'ils représentent pour ces professeurs quant à leur propre histoire, l'« autre en soi » (Giust Desprairies, 2003).

Une demande de reconnaissance

Des discours des deux enseignantes, ressort une forte demande de reconnaissance en réponse aux sentiments d'échec, de culpabilité, de solitude et d'abandon. Cette demande, plus importante chez l'enseignante ayant trente ans d'ancienneté, traduit le sentiment d'une fragilisation identitaire professionnelle, dans une société où l'école n'occupe plus la place quelle tenait autrefois ; auquel s'ajoute celui d'un manque de prise en compte par la hiérarchie ou par l'institution de l'investissement personnel et du temps consacré à ces élèves singuliers porteurs de difficultés. En parlant de sa relation à l'inspecteur, une enseignante livre, avec humilité et révolte : « il te dit que tu es une mauvaise maîtresse et que tu ne fais pas ce qu'il faut pour cet enfant » ; puis, évoquant le collègue : « comme si en 6ème / les personnels qui sont en place / sont plus crédibles que l'ensemble des personnels qu'il a eus pendant cinq ou six ans » ; ou encore : « ça m'a interpellée / sur la place qu'on accordait à notre travail // à notre réflexion ». Cet Idéal du Moi professionnel, déjà déstabilisé par les sentiments négatifs renvoyés par les élèves en échec, fait redouter le jugement des pairs et celui des parents, mais surtout celui de l'inspecteur, représentant de la norme institutionnelle.

Des mécanismes de défense

Les enseignantes en souffrance qui, malgré ce contexte difficile, n'abandonnent pas la tâche qui leur est confiée, développent des mécanismes de défense en recherchant des responsabilités extérieures. C'est ainsi qu'elles imputent l'échec ou la réussite, soit au système scolaire, soit aux évolutions de la société en général, soit à des réformes, soit aux parents et à l'influence des familles, soit à l'identité des élèves eux-mêmes. Comme l'explique Florence Giust-Desprairies (2003), « pour faire face aux difficultés émotionnelles provoquées par les transformations qui affectent l'école, les enseignants ont souvent recours, dans une modalité défensive, à une pensée référée à la rationalité causale ou explicative ». C'est pourquoi le discours de l'institution est critiqué et qu'il génère chez ces professeurs un sentiment d'insatisfaction, notamment pour son manque de positionnement ou de précision : « mais l'éducation nationale / est-ce qu'ils ont déjà analysé ça /// les raisons de la difficulté d'accès au savoir / je trouve que l'institution ne les donne pas // je trouve que l'institution ne prend pas ses responsabilités » ; ou encore : « la difficulté c'est plurifactoriel / je me demande si l'éducation nationale est compétente pour traiter de la grande difficulté scolaire /// comment lutter contre cette grande difficulté // on ne sait pas ».

Les enseignantes semblent osciller entre une négation de la hiérarchie et une forte revendication à son endroit, tantôt indignées et affectées par une situation qui ne correspond pas à leurs idéaux, tantôt espérant parvenir à un dépassement de leur trouble par la remise en cause du système éducatif et la critique du manque de positionnement clair et fiable de l'institution sur la grande difficulté.

Une demande pressante d'aide et de formation

De manière insistante, les deux enseignantes interviewées demandent à l'institution aide et formation pour recevoir, au-delà de la compréhension causale des situations, des solutions pratiques afin d'aider les élèves en grande difficulté et en souffrance psychique : « j'aimerais que l'on me donne des billes // c'est difficile de pouvoir aider ces enfants en grande difficulté / parce qu'on est pas du tout formé pour ça ». Mais elles demandent également et surtout, à travers l'expression de leur propre souffrance, lisible tant au niveau du discours manifeste que du discours latent, qu'on les aide à se dégager de leurs propres enjeux personnels et à gérer la relation transférentielle en jeu sur la scène scolaire. En effet, elles donnent à entendre qu'elles ne savent pas comment gérer ce qu'elles vivent comme un échec et qui, au-delà de la remise en cause de leur « Idéal du Moi professionnel », vient révéler ou raviver précisément des affects plus profonds de leur propre histoire, de leur Idéal du Moi.

Discours croisés

En croisant ces deux niveaux de discours, je constate que, face aux changements fréquents relevés dans les textes et à leurs conséquences sur les réformes entreprises, devant l'inefficacité de leurs repères et en l'absence de finalité claire, ces enseignantes font des arrangements au coup par coup dans un climat de profond malaise et de souffrance. Ce qui est mis en place par l'institution n'est pas remis en cause mais il existe un vide entre deux niveaux de l'École qui, derrière des mots communs en apparence, ne mettent pas les mêmes priorités. Il existe un décalage entre le discours individuel de l'enseignant et les textes dans leur généralité, entre la constance des exigences du quotidien du premier et la variation des priorités de l'institution. En effet, si l'analyse des textes met en évidence une cohérence des objectifs pour une même année, elle constate en revanche des changements d'orientation importants au cours des cinq années analysées. Alors que pour l'enseignant, ses objectifs s'inscrivent à la fois dans le quotidien de la classe mais également dans une projection à long terme du parcours de « ses » élèves : « c'est vrai que je les aime / ce sont mes élèves / ça fait deux ans que je les ai / mes bébés / je ne voudrais pas qu'ils tournent mal / je me fais du souci pour eux au collège ».

Ce décalage pourrait-il être lié à une différence de temporalité ? Par rapport au rythme annuel des circulaires, ces enseignantes de CM2, soucieuses du devenir de leurs élèves, doivent gérer la singularité du parcours de chacun sur une durée dépassant la seule année scolaire. Ce décalage de temporalité conduirait même certains, « plus attentistes », à un « immobilisme défensif, antidote contre les coups de balancier » (Delahaye, 2006). Dans les circulaires, l'introduction de la dimension tantôt sociale tantôt médicale de la grande difficulté scolaire n'aide pas l'enseignant à se situer dans ses pratiques professionnelles, même si celui-ci est conscient qu'elle revêt une dimension plurifactorielle qui dépasse la seule transmission du savoir. Si la définition du handicap est très présente depuis 2005 dans les textes de l'éducation nationale et paraît plus claire, il en va tout autrement de la grande difficulté. Cette notion déroute, les textes le montrent. On parle souvent de « prise en charge » de la grande difficulté : cette connotation particulière souvent associée aux soins signifierait-elle alors que la grande difficulté dépasse le cadre de l'Éducation Nationale, comme tendraient à le montrer ces transformations dans la prise en compte de la grande difficulté ? Dans le contexte de transformation et de mutation de structures sociales décrites au début de cet article, l'institution scolaire remplirait plus difficilement sa fonction de support d'identité, de cadre symbolique contenant et étayant : l'enseignant serait donc conduit à se situer au cœur même des contradictions auxquelles il est confronté et essaierait de faire le lien entre des éléments qui pouvaient jusqu'à là être considérés séparément. Le sentiment de fragilisation relevé dans les entretiens tiendrait au fait que ces structures ne sont pas seulement extérieures à l'individu mais qu'elles résultent aussi d'un processus d'intériorisation. La perte de repères externes stables et fiables viendrait ainsi révéler des défaillances dans les identifications et la construction des idéaux ainsi que « la précarité des objets sociaux comme relais des objets

primaires » (Giust- Despairies, 2003) qui toucheraient le soi privé de l'enseignant.

La nécessité d'un accompagnement

En conclusion, l'idée insupportable que la grande difficulté non surmontée peut paraître stigmatisée par l'institution scolaire entraîne chez les enseignantes un discours passionné et empreint de souffrance qui réactive des enjeux psychiques et les conduit à revisiter leur propre histoire. Du fait de la fluctuation de ses textes et de ses orientations, l'institution ne se montrerait ni contenante ni étayante et perturberait les repères des professeurs dans leur rapport au savoir.

Les seuls éléments de leur histoire personnelle livrés dans les entretiens ne suffisent pas à éclairer la souffrance et les conflits intrapsychiques de ces enseignantes. Il est difficile de faire abstraction des effets des « transformations contemporaines du cadre socio-culturel » et institutionnel sur « le rapport à la tâche primaire » (Pinel, 2007). Dans cette confrontation à la grande difficulté, il y aurait donc un compromis à trouver entre une centration sur l'histoire personnelle et le conflit psychique de ces enseignantes d'une part, et la prise en compte des facteurs extérieurs tels que le contexte institutionnel et organisationnel d'autre part.

Les enjeux qui mobilisent des processus inconscients appellent un travail d'élaboration afin d'aider l'enseignant à gérer un contexte envahi d'incertitudes. L'aide attendue telle qu'elle s'exprime dans les discours en réponse à ce conflit psychique, peut-elle être entendue comme une demande d'accompagnement ? Qui pourrait alors tenir ce rôle ? Ses interlocuteurs proches – collègues, directeur ou psychologue scolaire – n'ont ni le pouvoir ni les compétences pour effectuer ce travail d'accompagnement régulier. L'inspecteur, avec son double rôle d'évaluateur d'une carrière (en tant que représentant de l'institution scolaire) et d'accompagnateur, ne peut créer ce rapport de confiance susceptible de l'aider.

Je me demande alors si l'incitation au travail en réseau comme moyen de pallier la difficulté, évoqué dans les circulaires sous les termes de « travail en équipe » (2005) et « en réseau » (2007), pourrait dans un premier temps être mis à profit dans le sens d'un partage de responsabilités, afin d'alléger la charge que ressent l'enseignant du premier degré, comme le confie l'une d'entre elles : « c'est vrai qu'on est le seul référent qu'ils ont en permanence // je me sens investie d'une mission exceptionnelle ». Pourtant, si le travail en réseau peut être une réponse ponctuelle sur le plan du travail pédagogique, les relations interprofessionnelles ne sont pas simples à intégrer dans un système où le fonctionnement est principalement caractérisé par des habitudes de cloisonnement et de manque de liens de coopération. Si les textes officiels semblent, en effet, prôner le travail en équipes, par exemple par des incitations à des échanges par paliers ou par cycle, l'organisation scolaire ne favorise guère les collectifs. Comme le suggère Catherine Yelnik (2010), je me demande si « les groupes plus ou moins organisés ne représenteraient pas une force, un contre-pouvoir dérangeant le fonctionnement habituel et constituant une menace par les responsables, garants du système institutionnel scolaire ».

Une autre proposition m'est donc apparue nécessaire, face à la souffrance exprimée par les enseignantes et en réponse à leur demande de formation, mais également d'aide pour mieux gérer la grande difficulté et ses enjeux. L'implication importante de ces deux enseignantes revisitant une partie de leur histoire personnelle à partir d'une question sur la grande difficulté, mais aussi leur satisfaction à l'issue de ces interviews d'avoir pu bénéficier d'un temps et d'un espace « à elles » pour pouvoir s'exprimer librement en dehors des réunions imposées par l'école et ainsi amorcer une réflexion sur leur propre pratique professionnelle, me conduisent à envisager la proposition d'un mode d'accompagnement en référence aux dispositifs cliniques d'analyse de pratiques d'inspiration Balint. Cet outil, privilégié dans la démarche clinique en formation, permettrait à ces enseignantes de mieux réaménager des espaces psychiques privés et professionnels, face à leur conflit psychique où leur vécu actuel de la classe, « espace psychique menaçant et fascinant » (Filloux, 1996) se confronte à leur propre parcours scolaire, leur Idéal du Moi professionnel, ainsi qu'à la réalité de la difficulté et au jugement de

l'institution. Ces dispositifs permettent en effet que « des aspects de l'identité enseignante soient réintégrés dans la personnalité professionnelle où se croisent le rapport au savoir, aux élèves, à soi et à l'institution » grâce à une « élaboration dans l'après coup des effets du passé dans la pratique actuelle » (Pechberty, 2003). En s'intéressant à l'importance des enjeux narcissiques et des conflits identificatoires propres à la profession, ils mettent du sens sur les mouvements d'idéalisation et de désillusion du soi-professionnel, de l'élève attendu et du savoir comme objet psychique. Cependant, comme l'écrit Catherine Yelnik, certaines résistances apparaissent parfois du côté des enseignants qui, malgré leur demande pressante d'aide ont parfois peur de se dévoiler devant leurs collègues ou d'être confrontés au doute à travers le témoignage d'autres participants. Mais selon cette même auteure, l'Institution elle-même « résiste à la prise en compte de cette réalité et l'idée même qu'il pourrait exister des sources de souffrance au sein de l'institution a du mal à se faire jour tant elle contredit les idéaux qui la fondent » (Yelnik, 2010). D'autre part, dans le contexte social actuel, « l'individualisme hypermoderne, récusant la précession du collectif, participe à attaquer les liens et à défaire les espaces destinés à soutenir la groupalité » et à « délégitimer les instances d'élaboration collective » (Pinel, 2007). L'idée d'offrir à l'enseignant la possibilité de faire un travail sur soi qui lui permette, dans un cadre contenant, d'élaborer et de comprendre les processus à l'œuvre dans l'exercice de leur métier, tant dans les rapports avec les élèves qu'avec l'Institution scolaire, et de se restaurer sur le plan narcissique, n'est pas encore intégrée par l'Éducation Nationale, du moins dans le premier degré. Ce constat m'incite à approfondir l'analyse développée dans cet article et à me questionner sur les professeurs de collège confrontés aux mêmes élèves en grande difficulté qui n'ont pas été orientés dans des classes adaptées ; cette nouvelle démarche me conduira à rechercher si des constantes apparaissent également dans le contexte institutionnel du second degré.

Références bibliographiques

- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baudelot, C. (1988). Préface. In L. Lebart et A. Salem, *Analyse statistique des données textuelles* (p. 2-3). Paris : Dunod.
- Beillerot, J. (1996). Désir de savoir, désir d'apprendre. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 51-74). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (1996). Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 17-44). 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.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF. Castarède, M.-F. (1983). *L'entretien clinique à visée de recherche*. Paris : PUF. Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique, *Cliopsy*, 3, 39-53.
- Delahaye, J.-P. (2006). *Le collège unique pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*. Lassay-les-Châteaux : Retz.
- Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Freud, S. (1923). Le Moi et le Ça. *Essai de psychanalyse* (p. 219-275). Paris : Payot, 1981.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF. Hatchuel, F. (2005). *Apprendre, savoir, transmettre*. Paris : La Découverte.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Mayaffre, D. (2008). Étude de cas et réflexion théorique sur la co-occurrence. Site consulté le 13/02/2011 : <http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2008/pdf/mayaffre.pdf>.
- Mosconi, N. (1996). Les mémoires d'une jeune fille rangée : la constitution du rapport au savoir de Simone de Beauvoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 161-173). Paris : L'Harmattan.
- Pechberty, B. (2003). Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement, un clairage fécond. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 131, 265-273.
- Pinel, J.-P. (2007). La construction d'un dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations institutionnelles contemporaines. In O. Nicolle et R. Kaës, *L'institution en héritage, mythes de fondation, transmission, transformations* (p. 11-24). Paris : Dunod.
- Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire, *Cliopsy*, 3, 12- 17.

Cathy Luce

psychologue scolaire
doctorante EDA, université Paris Descartes

Pour citer cet article :

Luce, C. (2011). La grande difficulté scolaire, vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant. Entre textes institutionnels et pratiques professionnelles. *Cliopsy*, 5, 39-55.