

En fin de cursus primaire
l'enseignant face à des élèves en grande difficulté
Conflits psychiques et processus défensifs

Catherine LUCE

Docteur en sciences de l'Éducation

Membre associé du laboratoire EDA Paris Descartes

Psychologue clinicienne et psychologue de l'Éducation nationale

Cet article tente d'appréhender comment les enseignants de fin de cursus primaire font l'expérience d'un face à face avec des élèves présentant des difficultés « *graves et persistantes* »¹, à un moment charnière avant l'entrée au collège. La place de cet enseignant, singulier, se situe en effet dans un entre-deux institutionnel entre primaire et collège. Ces élèves particuliers quant à eux, pour la plupart ni conformes à la norme institutionnelle, ni handicapés et souvent stigmatisés, se retrouvent à la frontière de la classe ordinaire et de la classe spécialisée. Les élèves présentant des difficultés dont on peut penser qu'elles ne pourront être résolues avant le passage en sixième, provoquent chez l'enseignant de CM2 un questionnement quant à la poursuite de leur scolarité au collège et de leur éventuelle orientation en SEGPA². Ils induisent chez lui un bouleversement l'obligeant à penser autrement son enseignement et ses élèves, entre la réalité institutionnelle et des éléments du registre symbolique dans lequel s'inscrivent ses représentations et ses attentes. Les notions de « *personnalité professionnelle* » et de « *soi-professionnel* »³ employées dans ce discours transportent, dans le domaine professionnel, l'idée freudienne d'une personnalité divisée en plusieurs instances conscientes et inconscientes.

¹ Dénomination utilisée dans la circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94632

Les circulaires n° 2006-139 du 29 août 2006 et n° 2009-060 du 24 avril 2009 concernant la Segpa sont abrogées.

² Sections d'enseignements général et professionnel adapté dans le second degré (SEGPA). Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 complétée par la circulaire n°2009-060 du 24 avril 2009. (Le Bulletin officiel de l'Éducation nationale publie des actes administratifs : décrets, arrêtés, notes de service, circulaires.)

³ En particulier à partir des travaux de C. Blanchard-Laville qui envisage la notion de *soi* dans le contexte de la situation didactique et des relations intersubjectives. Pour elle, le *soi enseignant* et le *soi-élève* décrivent une « *instance globale qui contient des parties plus ou moins reliées entre elles, plus moins présentes à l'intérieur de cette enveloppe, ou déposées à l'extérieur, mises en dépôt ou à l'abri chez l'autre* » (2001, p. 80). Elle propose l'idée que le soi-élève est toujours présent et agissant chez l'enseignant, le plus souvent à son insu.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.

Ce propos s'inscrit en effet dans une recherche clinique d'orientation psychanalytique entreprise dans le cadre d'une thèse soutenue en sciences de l'éducation (Luce, 2014). Il prend sa source également dans les différentes expériences professionnelles de l'auteure, psychologue clinicienne et psychologue de l'Éducation nationale, sollicitée au quotidien par ces enseignants au sujet d'élèves en grande difficulté et questionnée sur la poursuite de leur scolarisation.

A partir des résultats de ma recherche doctorale entreprise sur ce thème, je proposerai dans un premier temps de mieux comprendre le lien spécifique entre l'enseignant de CM2 et les élèves en grande difficulté scolaire. Dans un second temps, je décrirai la posture professionnelle et les conflits psychiques suscités chez cet enseignant dans un tel contexte. Je proposerai d'examiner les mouvements défensifs mis en œuvre par les enseignants interviewés et d'identifier les mécanismes de dégageant trouvés pour *tenir* psychiquement dans cette conjoncture difficile. Je conclurai par des interrogations sur l'impact possible de la réforme du collège sur les tensions psychiques observées.

Le cadre de notre recherche

Un enseignant singulier

L'enseignant de CM2 a un positionnement unique au sein du contexte éducatif français. En effet, chargé de la préparation des élèves à un autre mode d'enseignement au collège et occupant une place stratégique en fin de cursus primaire, il se trouve particulièrement confronté à la tension entre continuité et rupture, au niveau institutionnel et subjectif. Cette tension s'exprime d'une part sur un plan synchronique par la place que l'enseignant occupe dans l'institution ; en effet malgré la volonté politique actuelle de créer le continuum institutionnel entre le premier et le second degré, l'enseignant s'inscrit toujours dans une réalité ressentie comme une rupture entre l'école primaire et le collège. A entendre les enseignantes interviewées, il semblerait, comme l'exprime une d'entre elles parlant des élèves, « *eah / je suis plus angoissée qu'eux je crois* », que la crainte soit plus effective chez l'enseignante que chez l'élève, face à ce qui reste méconnu (l'univers du collège et l'avenir de leurs élèves) et à ce qui pourrait représenter un danger potentiel : « *Il faut préciser qu'on a aussi le retour du collège où les enseignants se plaignent* ». D'autre part, ce *spécialiste* du CM2 est interpellé sur le plan diachronique, car il est traversé dans sa personnalité professionnelle, comme tout enseignant, ainsi que le montrent les travaux cliniques en sciences de l'éducation, par sa propre histoire d'élève, d'enfant, son trajet familial, sociétal et son origine culturelle qui agissent comme des empreintes ou des traces conscientes et inconscientes, chez lui comme dans la subjectivité de chacun. Selon R. Kaës « *l'individu singulier est tenu, pour ne pas dire tissé dans [ce] maillage diachronique et synchronique* » (Kaës, 2002).

Dans ces conditions quels conflits psychiques le contexte révèle-t-il chez l'enseignant de CM2 face à l'élève en grande difficulté ? Quels sont les réponses mises en œuvre par l'enseignant pour tenter d'échapper à des tensions déstabilisantes et réduire des conflits intrapsychiques, en tentant de rendre inaccessible à l'expérience consciente une partie du conflit ou le conflit tout entier ?

Notre approche clinique

Sept entretiens ont été menés auprès d'enseignantes de CM2 dans différents contextes culturels, élément que je n'aborderai pas ici. Ces enseignantes, d'ancienneté différente, exerçant toutes en zone prioritaire, ont été interviewées selon le protocole méthodologique des entretiens cliniques non directifs de recherche (Castarède, 1983) à partir d'une consigne commune : « *Exprimez-vous le plus librement possible comme cela vous vient sur les élèves en grande difficulté scolaire* », consigne à propos de laquelle elles ont été encouragées à dire ce qui leur venait à l'esprit, « *sans ordre, sans hiérarchisation, selon le principe de « la libre association » en psychanalyse* » (Yelnik, 2005). L'analyse qui en a suivi, a été basée sur la méthode rigoureuse de l'analyse de contenu et sur la prise en compte du contre-transfert du chercheur comme source d'information (Bardin, 1977/2007 ; Blanchard-Laville, 1999). Les extraits d'entretiens que je présenterai sont issus de ce travail de thèse. Leur durée d'environ une heure montre le besoin récurrent d'un espace de paroles et d'écoute chez chaque interviewée.

Un contexte révélateur de conflits psychiques

Les premiers résultats de la recherche, à partir de l'analyse de chaque entretien puis d'une réflexion transversale les mettant en perspective, ont montré que l'enseignant vivait en effet difficilement cet entre-deux institutionnel : « *ambassadeur* » du premier degré au regard du collègue, il se sent porteur d'une mission et semble avoir le fantasme qu'il lui faut « *réparer* » en une année, tout ce qui ce qui aurait échoué jusque-là dans le cursus primaire. Ces élèves en grande difficulté sont ressentis par leur enseignant comme fragiles et « *incomplets* » dans un sens qui évoque l'incomplétude du petit d'homme décrit par Freud (1926/1993)⁴ et qu'illustre un des discours recueilli : « *J'ai l'impression d'avoir été la maman oiseau qui les a nourris pendant un an et je les pousse à s'envoler du nid alors qu'ils sont encore si fragiles* » ou encore « *cet enfant n'est pas encore armé pour le collègue* ». Ces éléments renvoient au professionnel une image dans laquelle inconsciemment il ne veut ou ne peut se reconnaître. L'analyse des discours de ces enseignants a révélé en effet la présence de conflits identificatoires internes, à partir d'un rapport difficile à des élèves désormais loin de leurs représentations de réussite et de leurs images idéales. « *C'est une souffrance pour nous enseignants de se dire qu'avec cet élève on n'y arrive pas* ». J'ai pu y reconnaître une forme d'angoisse de séparation et de perte exacerbée en cette fin d'école primaire par la question de la rupture et par la crainte d'« *abandonner* » ces élèves, inquiets quant à leur devenir et soucieux du regard du collègue.

Enfin, j'ai constaté que dans cette situation complexe d'un entre-deux entre le primaire et le collègue, sous la contrainte d'une temporalité impossible à assumer et dans la relation spécifique avec ces élèves en grande difficulté, l'enseignant tentait d'apporter des réponses ou

⁴ « *Parmi la causation des névroses, (...) le facteur biologique est l'état de désaïde et de dépendance longuement prolongé du petit enfant d'homme. L'existence intra-utérine de l'homme apparaît face à celle de la plupart des animaux relativement raccourcie ; l'enfant d'homme est envoyé dans le monde plus inachevé qu'eux.* »
Freud, S. (1926/1993). *Inhibition, symptôme et angoisse*

des aménagements pour essayer de tenir psychiquement et d'atténuer tout ou partie des conflits qu'il doit gérer. J'ai pu identifier ainsi sur le plan intrapsychique la mise en œuvre de processus défensifs et de mécanismes de dégageant possibles face à ces angoisses éprouvées.

De conflits intra-psychiques ordinaires à une forme d'angoisse spécifique chez l'enseignant

Je considère en premier lieu l'enseignant de CM2 comme tout enseignant pris dans une dialectique narcissico-objectale c'est-à-dire dans une dialectique mobilisant des éléments narcissiques dans le rapport à soi et à l'autre, ici avec des représentations de l'élève réel et de l'élève idéal. En lien avec les attentes et la réussite que l'enseignant projette sur l'élève et en m'appuyant sur la théorie de Freud sur le narcissisme, j'envisage l'Idéal du Moi comme « *héritier du narcissisme infantile et une instance d'observation* » (Freud, 1914/1973). B. Pechberty (2003), transposant le concept de narcissisme sur la scène scolaire, rappelle qu'il désigne « *les bases libidinales fondatrices du Moi et du sentiment d'identité* ». L'auteur souligne l'importance des liens entre l'image de soi, la relation au semblable et à autrui et invite à penser en ce sens « *les mouvements de projection et d'identification du soi-professionnel de l'enseignant et de ses différentes parties (soi-enseignant et soi-élève) avec les publics réels d'élèves* ». Cela signifie que les questions liées à l'idéalisation dans le cadre professionnel et aux valeurs s'enracinent dans le narcissisme. Pour L. de Lajonquière, chercheur clinicien en sciences de l'éducation, « *la part de narcissisme déposée chez l'enfant est idéalisée au point que l'adulte quand il le regarde dans les yeux, récupère le bonheur qu'il croit avoir perdu ou dont il suppose être privé. Autrement dit, quand il regarde un enfant, et en fait un autre idéal, tout adulte parvient à se voir lui-même complet* » (de Lajonquière, 2002). Si je mets au travail cette hypothèse, en transposant à mon tour sur la scène scolaire, le lien de l'adulte vis-à-vis de l'enfant à celui de l'enseignant vis-à-vis de l'élève, on comprend mieux comment ces élèves en grande difficulté peuvent être ressentis par l'enseignant comme « *incomplets* » ; ils empêcheraient l'enseignant de se projeter et le renverraient à un éprouvé d'incompétence professionnelle : « *est-ce que j'ai été une véritable enseignante ?* ». Ils raviveraient alors des problématiques plus archaïques obligeant l'enseignant à un renoncement, celui de l'élève idéal mais aussi à « *l'illusion de la complétude future [qui] restitue de façon imaginaire ce qui manque dans le présent* » (de Lajonquière, *ibid*).

Face à ces élèves qui ne correspondent pas à ces attentes, l'enseignant serait confronté à des conflits identificatoires sur son image de soi, personnelle et professionnelle. Et, comme le souligne S. Lerner, analysant le discours institutionnel et les textes de l'Education nationale à l'attention des professeurs d'éducation musicale : « *en refusant de se " reconnaître " dans le mal-être enseignant et de lui apporter un étayage narcissique, l'institution reproduit à son tour les mêmes types de conflit associés aux mêmes dénis que ceux de l'enseignant dans son rejet identificatoire de l'élève.* » (Lerner, 2009). L'enseignant doit donc puiser en lui la capacité de dépasser ces affects douloureux pour pouvoir aimer et investir l'élève à travers soi, même si cet élève en grande difficulté n'apparaît pas conforme à ses désirs ; en d'autres termes, bien que cet élève ne corresponde pas à ses représentations idéales, l'enseignant doit

pouvoir se reconnaître en lui dans une « *démarche consciente et inconsciente de se réapproprier une position professionnelle pouvant supporter l'écart entre l'idéal et les déceptions du soi* » (Pechberty, *ibid*) face à la réalité de la classe.

Ce détour a permis de montrer des enjeux psychiques forts existant entre l'enseignant et l'élève. Et si chez tous les enseignants il peut exister une telle dialectique narcissico-objectale, en revanche celle-ci semble amplifiée et exacerbée chez l'enseignant de CM2 lorsque la séparation est imminente et que par sa position institutionnelle, il n'a plus l'espoir, ni le temps de « *réparer* » cet élève.

Une angoisse de séparation prégnante chez l'enseignant de CM2

Je rapporterai quelques propos d'enseignantes chez lesquelles j'ai pu identifier des angoisses et des craintes spécifiques pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers, à l'approche du collège et surtout pour ceux qui n'ont pu être orientés en SEGPA pour des raisons diverses, par manque de place ou refus des familles ; je citerai les paroles de Tatiana « *eah/ après l'enfant est lâché au collège/ça me fait peur* », celles de Danielle « *c'est catastrophique/// quand on fait passer un élève en grande difficulté au collège* » et de Christiane « *je ne peux pas les lâcher au collège sans />* », ou enfin de Maimiti « *qu'est-ce qu'ils vont devenir ces enfants* ». Je me propose maintenant d'examiner les sens possibles de cette angoisse de séparation dans ce passage vécu comme dangereux par les enseignants.

Dans *Inhibition, symptôme et angoisse*, Freud (1926/1993) définit le concept d'angoisse comme un état de détresse psychique du Moi devant un danger qui le menace et qui réactive la détresse psychique et biologique éprouvée par le bébé en l'absence de sa mère. Cette angoisse ayant pour origine la crainte de la perte de l'objet est active chez l'enfant mais aussi chez l'adulte. La problématique inconsciente de perte ou de séparation peut donc servir de fil conducteur à la compréhension psychodynamique de certaines formes d'angoisse et ceci à toutes les étapes du développement psychoaffectif. Dans le contexte de la relation entre l'enseignant de CM2 et l'élève, il pourrait exister un vécu d'angoisse de séparation correspondant aux sentiments de crainte et à des fantasmes de perte d'objet ressentis par le sujet lorsque la relation affective, établie avec une personne importante de son entourage, se trouve menacée d'interruption ou est interrompue.

De quelle séparation s'agit-il chez l'enseignant de CM2 ? Un aspect central concerne la séparation de l'autre (l'élève en difficulté) avec soi (l'enseignant) et la possibilité de mettre fin à une relation, de manière temporaire ou définitive, au risque que l'angoisse de séparation apparaisse « *lorsque le sujet vit la séparation avec l'autre comme une perte d'objet plus ou moins récupérable* » (Mijolla, 2002). L'inquiétude première naît chez l'enseignant à partir de questionnements sur des projets d'avenir possible pour ces élèves en grande difficulté : « *que vont-ils devenir ?* ». Jusqu'à maintenant l'orientation en SEGPA était proposée par l'enseignant lui-même, il savait que l'élève qui avait l'opportunité d'y être inscrit, allait être pris en charge dans une classe spécifique et adaptée, il s'inquiétait donc surtout pour les autres élèves en difficultés qui n'avaient pour seul choix que celui de passer en 6^{ème} de collège, portant avec eux leurs besoins particuliers. Face à l'inconnu quant à leur avenir, l'inquiétude et le ressenti de culpabilité du professionnel renforceraient le besoin de garder un lien, sous la

forme d'un désir d'emprise. Ce désir de maîtrise de l'avenir scolaire par le sujet-enseignant s'exprime en réaction à la double perte, de l'élève idéalisé, et de l'élève réel, simultanément associés à un manquement dans l'accomplissement de leur mission professionnelle. C. Blanchard-Laville présente ce besoin d'emprise comme un processus défensif pour précisément tenter de « *colmater le manque [...] et apparaît chaque fois que la maîtrise s'avère impossible ou du moins trop coûteuse pour l'économie psychique d'un sujet* » (Blanchard-Laville, 2001).

Un devoir de réussite

Les propos relevés lors des entretiens de recherche sont éclairants sur la notion de mission qui est amplifiée chez ces enseignantes de fin de cycle élémentaire; je citerai ces quelques paroles : « *je sais que le CM2 est une classe très très importante/ du coup je me sens investie d'une mission exceptionnelle* » (Sophie), « *en CM2/on a une mission extrêmement importante à remplir avant le collège* » (Christiane) et « *en CM2/ je me sens porteuse d'un devoir de réussite* » (Danielle). Ce devoir de réussite est de plus exacerbé par une temporalité institutionnelle pressante : « *On est en dernière année donc on voudrait combler toutes les lacunes / or/ ce n'est pas possible sur un an //si je n'avais pas cette épée de Damoclès des programmes et de la fin de cycle* » (Christiane), « *On se demande toujours comment on va pouvoir rattraper tous les retards* » (Nadège), « *Sur un an c'est impossible de refaire toute une scolarité* » (Danielle). Face à une situation professionnellement déstabilisante, il s'agit pour ces enseignantes de pouvoir trouver une solution provisoirement satisfaisante afin d'atténuer les tensions qui sur le plan psychique engendrent des atteintes à l'idéal du Moi dans sa partie professionnelle.

Comment répondre à une mission impossible ?

Je me propose maintenant d'analyser les mouvements psychiques de deux des enseignantes interviewées et de voir comment face aux conflits que je viens de décrire, l'enseignant de CM2, dans cet entre-deux institutionnel, construit une issue à la fois professionnelle et subjective. Pour cela je présenterai des extraits d'entretiens, rapportant fidèlement les propos des professionnels. Les modalités défensives que je vais décrire me sont apparues à l'analyse, soumises à la singularité de l'expérience d'un sujet-enseignant mais apparaissent dans tous les entretiens, à des degrés divers. Je prendrai deux exemples concernant les mécanismes de défense -le clivage et la réparation.

Le clivage

Je commencerai par le clivage. Je rappellerai à ce propos, que selon Mélanie Klein (1932/1975) le clivage est le mécanisme de défense le plus primitif contre l'angoisse. Il vise à rétablir la cohérence du Moi et l'équilibre des conflits intrapsychiques et intersubjectifs qui le perturbent. Il s'enracine dans les relations objectales primitives, l'objet premier, le sein de la

mère étant clivé pour l'enfant en un « *bon objet* », source de plaisir et de satisfaction gardé à l'intérieur et en un « *mauvais objet* », source de frustration et de déplaisir, projeté au dehors.

Christiane est confrontée visiblement à une classe très difficile à gérer qui questionne sa personnalité professionnelle en cette dernière année du primaire : « *c'est trop à gérer pour une seule personne dans une classe avec les exigences qu'il y a en fin de cycle surtout / c'est surtout ça //* » déclare-t-elle. Face à un éprouvé d'impuissance à aider « *ses* » élèves en grande difficulté à se sortir de l'impasse dans laquelle ils se trouvent, sur un fond de culpabilité, elle tente dans un premier temps de l'entretien, de garder un contrôle omnipotent de son discours sur ses représentations de l'élève en grande difficulté.

Puis, à un moment où elle dit « *craquer* », elle rejette avec véhémence, tour à tour la faute sur les programmes et les textes institutionnels, sur la famille, sur l'évolution du statut d'enseignant, sa fonction et surtout, sur des collègues qui avant elle, n'ont pas fait leur travail. Elle mobilise alors un mécanisme de défense pour protéger cette image interne d'enseignante déstabilisée ; comme l'explique F. Giust-Despairies, « *les enseignants ont souvent recours, dans une modalité défensive, à une pensée référée à la rationalité causale ou explicative* » (Giust-Despairies, 2002). En projetant à l'extérieur, tout ce qui est éprouvé par elle comme mauvais, elle clive : d'une part ses collègues, les mauvaises enseignantes et de l'autre, elle, la bonne enseignante. Mais ne se ressentant pas reconnue comme telle par sa hiérarchie, et n'acceptant pas de se remettre en cause, Christiane exprime sa souffrance lorsqu'elle déclare avec véhémence « *j'en ai marre* » successivement quatre fois lors de l'entretien, avant de fondre en larmes. Dans un vécu d'enfermement entre un intérieur exigeant « *j'ai un devoir de réussite* » et un extérieur instable et non fiable, Christiane ignore comment s'évader de ce qu'elle ressent comme une impasse. Cette situation douloureuse évoquée face à ses élèves rencontrant des difficultés plurielles m'évoque les propos de L. de Lajonquière : « *lorsque les adultes font de leurs banals rêves pédagogiques une profession de foi ou une mission philanthropique, une éducation peut finir par ne pas avancer dans son développement et aboutir à une impasse* » (de Lajonquière, *ibid*).

La suite de l'entretien fait apparaître comment tous ses projets qui n'aboutissent pas à l'école sont associés à un autre objectif personnel qu'elle ne peut mettre en place mais dont elle rêve depuis longtemps : elle souhaite, précise-t-elle, « *créer un autre système d'enseignement/une école idéale à l'étranger* » afin de « *sauver ces élèves en grande difficulté* ». Cette situation crée un conflit psychique entre le soi-professionnel idéal et une réalité insupportable, celle que lui renvoie son propre échec ressenti face à l'élève en grande difficulté. Dans ce cas, le clivage suscité par cette situation professionnelle renforce les difficultés induites par l'environnement vécu comme agressif attribuant ainsi à l'extérieur, la responsabilité de son propre inconfort. Christiane projette en fait sur d'autres ce qu'elle méconnaît en elle-même, l'élève en difficulté face à l'élève idéalisé qu'elle porte en elle dans son travail d'enseignante. L'enseignant ne peut envisager dans ce contexte, le passage du clivage organisateur de sa personnalité professionnelle à la conflictualisation : elle demeure, la bonne enseignante dans la toute-puissance et les autres, les mauvaises enseignantes.

Au moment de l'entretien où elle exprime avec émotion sa « *vocation* » d'enseignante, elle pose la main sur son ventre en disant « *c'est parce que c'est quelque chose qui est là* » ; son

discours verbal et infra-verbal, introduit alors des questions sur la présence d'un clivage entre les imagos de bonne mère ou de mauvaise mère.

Le processus de clivage peut aider l'enseignant à se structurer psychiquement, « *il est organisateur et permet de se repérer, de différencier des lieux, des méthodes, des moments qui permettent d'assurer son identité, quand les repères se brouillent* » (Pechberty, *ibid*). Cependant l'exemple de Christiane montre que si la situation implique trop de tensions, la personnalité professionnelle de l'enseignant se fixe sur un cloisonnement binaire, dans une forme d'adaptation minimale à son métier. Le mécanisme défensif par clivage permet alors, mais pour un temps seulement, de se couper d'émotions trop difficiles : « *je suis arrivée à un niveau de saturation / j'en ai marre / j'en ai marre /// en fait / j'en ai d'autant plus marre que c'est une vocation chez moi* ». Ce fonctionnement pourrait aussi faire penser à certains fonctionnements limites, qui enferment cette enseignante dans la répétition, n'ouvrant pas d'aire potentielle à la créativité, mais plutôt un espace d'illusion protectrice qui la protégerait du vide éprouvé dans une expérience professionnelle, source d'angoisse. Comme nous l'avons vu, le rêve de fondation d'une école jamais réalisé mais persistant assure cette fonction.

Ainsi l'analyse des entretiens a montré que le clivage du Moi répond au besoin de maîtriser l'angoisse par deux réactions simultanées et opposées, l'une cherchant la satisfaction, l'autre tenant compte de la réalité frustrante. Je soulignerai ici que le processus défensif par clivage n'aide à atténuer la souffrance que provisoirement. Le clivage apparaît dans une double fonction entre repère et enfermement. Selon les circonstances, c'est la prévalence du rôle structurant ou défensif qui fera que ce clivage réussisse et devienne un moteur de développement ou, comme l'exemple de Christiane le montre, qu'au contraire il peut constituer un obstacle à une évolution psychique.

Poursuivant mon analyse, j'ai pu identifier un deuxième mode de défense prédominant à la relecture des entretiens, il s'agit de la réparation. Rappelons que selon Laplanche et Pontalis et en référence aux travaux de Mélanie Klein, ce mécanisme de défense « *est lié à l'angoisse et la culpabilité dépressive primitive : la réparation fantasmatique de l'objet maternel externe et interne permettrait de surmonter la position dépressive en assurant au moi une identification stable à l'objet bénéfique* » (Laplanche et Pontalis, 1967). Il s'agit d'une forme de sublimation, visant à restaurer un objet aimé endommagé par les fantasmes destructeurs du sujet.

La réparation de soi et de l'autre

Sophie, jeune enseignante, vit d'autant plus douloureusement les difficultés rencontrées par ses élèves qu'elles lui renvoient dans ses associations, ses propres difficultés d'élève à l'entrée au collège. Elle est insatisfaite de son travail, exprime de la culpabilité face à ce qu'elle vit comme une impuissance pédagogique alors qu'elle-même se dit « *s'en être bien sortie* » autrefois, grâce à un professeur qui l'a beaucoup aidée. Elle exprime du dévouement envers ses élèves en grande difficulté qu'elle aussi essaye de « *sauver* ». Elle énonce avec conviction son projet de devenir enseignante spécialisée, double démarche qui consiste à travailler et à affronter ce qui est douloureux pour elle dans une dynamique « *militante* » auprès d'élèves en grande difficulté ou en situation de handicap, comme son frère l'a été et

dont elle parlera à plusieurs reprises : elle veut ainsi transformer une mauvaise expérience en une bonne mais aussi « réparer » ceux qui ne réussissent pas : « *je me sens utile quand j'arrive à aider un enfant* », participant provisoirement à restaurer en elle, en tant qu'enfant, ce qui a pu être déstabilisé dans sa personnalité professionnelle. En effet, tout en évoquant les propres difficultés qu'elle rencontre, elle raconte tous les efforts déployés pour inventer de nouveaux supports pédagogiques plus attractifs, travailler avec ses élèves en dehors des horaires de classe, ou sur son temps personnel, les emmener au musée.

L'enseignante tend ainsi à se réparer elle-même. Elle illustre la problématique narcissique déjà évoquée, « réparer » l'autre en soi revient alors à « réparer » soi en l'autre. Ainsi le mécanisme défensif de réparation participe au processus de renarcissisation professionnelle et domine particulièrement chez l'enseignant de CM2 en difficulté qui se pense devoir réparer là où l'école primaire semble avoir échoué. En mettant tout en œuvre pour « sauver » au mieux l'élève en grande difficulté, l'enseignant tend aussi à se réparer sur un plan psychique dans sa personnalité professionnelle, ce mouvement renvoyant à la notion de dialectique narcissico-objectale précédemment exposée.

Redynamiser une situation d'impasse : le mécanisme de dégagement

Cependant dans cette situation difficile d'entre-deux et dans la relation spécifique avec ces élèves, les mouvements contre-transférentiels peuvent aussi redynamiser la relation. Ils permettent à certains enseignants de mettre en œuvre des mécanismes inconscients de dégagement, mobilisant des ressources psychiques créatives internes et institutionnelles ; puisant dans leur imagination et leur créativité, certains réussissent à modifier leurs propres attentes et à sortir des limites institutionnelles. Un espace transitionnel potentiel visant à combler le vide et à penser la perte, la séparation d'avec les élèves, se met en place, qui fait beaucoup penser aux descriptions winnicottiennes de 1975. Il permet aussi de sortir d'une impasse ; des liens peuvent se rétablir chez l'enseignant entre la réalité et des éléments internes, sur fond de conflits psychiques assumés. « *comment faire pour combler toutes ces lacunes ?* » - et la perte de l'objet - « *je ne veux pas les lâcher comme ça !* ». La souffrance décrite par tous les enseignants, pourrait dans ce cas, être considérée comme un « *aiguillon qui permet d'inventer* » (Blanchard-Laville, 2001), ou encore comme pouvant devenir « *motrice pour relancer le désir et le sublimer, dans ce jeu créé entre le subjectif et le professionnel* » (Pechberty, 2008). Le mécanisme de dégagement, selon Lagache étant « *une forme de défense réussie* », il « *permet progressivement au sujet de se libérer de la répétition et de ses identifications aliénantes* » (Laplanche & Pontalis, *ibid*) et de « *protéger le Moi contre les exigences des pulsions génératrices d'affects* » (A. Freud, *ibid*). Il s'agit d'un contre-investissement contre la tendance au conflit entre l'idéal du Moi et le soi professionnel affecté.

J'ai ainsi pu observer qu'après avoir fait l'expérience de processus défensifs psychiquement non satisfaisants, certaines enseignantes peuvent néanmoins envisager de se détacher de leur expérience négative avec ces élèves et penser ce qui a été blessé dans leur soi professionnel ; dans ce temps de passage vécu comme une rupture sur un plan professionnel mais aussi sur un plan psychique, elles peuvent imaginer des issues satisfaisantes pour les élèves et pour elles-

mêmes. C'est ainsi que certaines imaginent d'autres stratégies pour recréer une relation élève-enseignant satisfaisante dans laquelle elles peuvent à nouveau se reconnaître sur un plan professionnel et subjectif. Il s'agit souvent d'activités artistiques « *C'est de l'utopie mais j'ai envie de voir des élèves qui ont envie à nouveau de travailler et d'apprendre//je garde l'espoir/ alors/ je les initie au théâtre* » ou de ressources culturelles qui réinscrivent l'enseignant dans un mode de transmission ne se fondant plus prioritairement sur un contenu mais sur l'acte de transmettre. Ces défenses quand elles permettent une dynamique intégrative globale offrent des issues, des ressources, et constituent un mode de dégageant d'un conflit qui pourrait être paralysant pour des enseignants considérés dans leur professionnalité, sujets divisés par leur inconscient.

Des conflits psychiques difficiles à gérer pour l'enseignant de CM2

En conclusion et comme je l'ai exposé, la position en fin de cycle primaire renforcerait la « *souffrance latente* » des enseignants de CM2, laquelle s'exprime par des manifestations psychiques diverses, conflits, angoisses et mécanismes de défense. L'étude de ces phénomènes implique également de prendre en compte la question de la temporalité, l'échéance du passage au collège.

En raison de cette place institutionnelle stratégique et spécifique dans le cursus scolaire, l'enseignant de fin de cycle élémentaire se ressent dans un entre-deux et responsable du cursus primaire de ces élèves en grande difficulté, sous le double regard culpabilisant de l'institution et du collège. Ne pouvant accomplir positivement la mission idéalisée de transmission qui lui est confiée, il se retrouve vis-à-vis de ses élèves et de lui-même, dans un conflit narcissico-objectal, exacerbé par la temporalité institutionnelle qui éveille en lui des processus archaïques autour de la continuité et de la réparation.

Ce conflit réactive des questions liées à l'idéalisation enracinée dans le narcissisme. Sur le plan clinique et suite à l'analyse des entretiens, ce travail a montré que les enseignantes de CM2, s'engagent inconsciemment, dans leur singularité, dans des processus de défense. Ces mécanismes défensifs à l'œuvre dans la personnalité professionnelle visent à atténuer temporairement les conflits psychiques en jeu.

L'analyse des entretiens a montré également qu'il peut exister un autre mode de ressources, mis en œuvre par certains à travers la créativité, dans une tentative de retrouver le plaisir d'enseigner et une dynamique d'adaptation à ce public complexe d'élèves en grande difficulté. La mise en place, par certains, de processus de dégageant, permet ainsi d'assouplir et de favoriser de nouveaux liens psychiques chez l'enseignant en lui et avec l'élève en difficulté par des aménagements psychiques susceptibles de replacer le sujet enseignant dans une posture autonome et active.

Nous avons vu que l'analyse de ces phénomènes psychiques implique de prendre en compte la question de la temporalité quant à l'échéance du passage au collège. Les professeurs du premier degré ressentent de la culpabilité « *d'abandonner* » des élèves ressentis comme « *incomplets* » et sont inquiets sur la poursuite de leur scolarité. A la question de la rupture difficile à gérer par les élèves mais aussi par les enseignants entre l'école primaire et le collège, et à celle de la méconnaissance réciproque de ces professionnels, l'institution propose

de renforcer la continuité via la liaison institutionnalisée CM2-6^{ème}. La circulaire de rentrée 2016 réaffirme la volonté d'une « *cohérence globale de l'école au collège* » ; c'est dans ce cadre que se poursuit la réorganisation des cycles avec l'inscription du CM2 et de la 6^{ème} dans le même cycle 3. C'est toujours dans le cadre de cette réforme que les élèves en grande difficulté scolaire ne seront plus proposés pour une orientation SEGPA à l'issue du CM2, mais à la fin de la 6ème, devenue dernière classe du cycle 3⁵. A la fin de l'école primaire, les élèves en grande difficulté ne seront que pré-orientés, c'est-à-dire qu'ils seront au titre de l'inclusion, inscrits dans une classe de 6^{ème} ordinaire avec les professeurs qui y sont rattachés tout en bénéficiant du dispositif de la SEGPA. La décision d'orientation incombera désormais au collège.

On pourrait alors se poser les questions suivantes : le délai supplémentaire qui est octroyé à l'élève et institutionnalisé quant à son orientation possible en SEGPA, même s'il n'efface pas les difficultés existantes, permettra-t-il à l'enseignant de CM2 de mieux gérer cette séparation en lui ôtant une part de responsabilité et de culpabilité ? Si l'institution, engagée dans un processus d'évolution et de réforme, propose cette continuité en réponse aux difficultés de la rupture, si elle assouplit la procédure au nom de la politique inclusive, les tensions pourraient-elles être atténuées et permettraient-elles à l'enseignant d'envisager différemment l'expérience avec ces élèves en grande difficulté ?

Nous n'avons pas le recul nécessaire pour répondre de manière formelle : il y aurait sans doute intérêt à poursuivre la recherche en ce sens, en l'étayant par de nouveaux entretiens. Nous pourrions poser en postulat que les réponses progressivement mises en place actuellement par l'institution en termes de nouvelles procédures et d'organisation ne peuvent satisfaire les attentes plus profondes de ces enseignants sans un travail d'accompagnement psychologique ou psychopédagogique complémentaire.

Bibliographie

Bardin, L. (1977/2007). L'analyse de l'énonciation. Dans *L'analyse de contenu*, Le psychologue, Paris : PUF, (p. 223-242).

⁵ Extrait : « *L'enseignement adapté et les opportunités de réussite qu'il représente sont présentés aux familles dès le début du cycle de consolidation. La démarche d'orientation s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre de ce cycle associant la classe de CM2 à la classe de sixième et comporte deux phases distinctes :*

- *pré-orientation fin de classe de CM2 en classe de sixième Segpa*
- *orientation en Segpa en fin de sixième.* »

Extrait : « *Au sein d'un collège plus inclusif, la Segpa, bien identifiée comme structure doit permettre, pour les élèves issus de classes de CM2 pré-orientés en Segpa de poursuivre les enseignements du cycle de consolidation, et pour l'ensemble des élèves en situation de grande difficulté scolaire d'être mieux pris en compte dans le cadre de leur scolarité en collège. Les professeurs des écoles spécialisés (option F), ainsi que leurs collègues professeurs de collège et professeurs de lycée professionnel, sont garants de la qualité des enseignements dispensés aux élèves de Segpa.* »

- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, p. 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF, p.83 ; p.259)
- Castarède, M.-F. (1983). *L'entretien clinique à visée de recherche*. Paris : PUF.
- De Lajonquière, L., (2002), Du renoncement à l'éducation in *L'enfant et la transmission culturelle*, L'Harmattan, Paris, pp. 77-96.
- De Mijolla, A. (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse* (Vol. 1-2). Paris : Hachette.
- De Lajonquière, L. (2013). *Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*, (p.169). Paris : L'Harmattan
- Freud, A. (1936/2001). *Le moi et les mécanismes de défenses*. Vendôme : PUF.
- Freud, S. (1914/1973). *Pour introduire le narcissisme dans La vie sexuelle*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1926/1993). *Inhibition, symptômes et angoisse*. Paris : PUF.
- Giust-Desprairies, F. (2002). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Kaës, R. (2002). Le problème psychanalytique du générationnel : objets, processus et dispositifs d'analyse. *Filigrane*, 11(1), 109-120.
- Klein, M. (1932/1975). *La psychanalyse des enfants* (4ème éd.). Paris : PUF.
- Lagache, D. (1958). La psychanalyse et la structure de la personnalité, dans *La psychanalyse*, Paris : PUF, 3, pp. 33-46.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Lerner, S. (2009). *Le professeur d'éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Etude clinique de l'enseignant à l'objet de sa discipline*. (Thèse de doctorat, Université Paris X, Nanterre).
- Luce, C. (2014). *Les enseignants de fin de cycle élémentaire face à la grande difficulté scolaire : enjeux psychiques et influences culturelles*. (Thèse de doctorat, Université Paris Descartes).
- Pechberty, B. (2003). La difficulté d'apprendre et d'enseigner entre le soin et la formation, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris X.
- Pechberty, B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, 21.

Pechberty, B. (2008). Accompagner et penser le soin. In M. Cifali & F. Giust-Desprairies (Eds.), *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.

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

Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité : l'espace Potentiel*. Paris : Gallimard.