

UNE INSTANCE D'ANALYSE ET D'ÉLABORATION COLLECTIVE DE SITUATIONS ÉDUCATIVES

André SIROTA*

Résumé.

La capacité de l'élève à travailler dans le cadre des structures scolaires dépend de la manière dont les responsables de direction et les professeurs les aménagent et les pensent. Ceci suppose une prise en compte de la multiplicité des élèves réels, de leurs contextes sociaux et familiaux et des émotions mobilisées. Ce texte présente une instance de réflexion où il est possible de prendre en compte les circulations émotionnelles groupales qui animent ou entravent le travail de transmission à l'intérieur des structures de l'école et d'élucider les jeux avec les structures, ou jeux de liaison et de déliaison.

L'adaptation des individus à une structure sociale – et réciproquement – dépend de la capacité des acteurs à constituer un espace commun à partir d'espaces divers, pour la plupart en discontinuité les uns avec les autres. C'est dans cet espace commun que peuvent être mis en jeu et en relation ce qui va permettre aux uns et aux autres de se situer positivement dans un travail d'apprentissage et d'éducation. La fécondité de cet espace commun dépend, selon certaines hypothèses, du mode de nouage entre les forces de liaison et les forces de déliaison à l'œuvre dans toute institution, en fonction d'une organisation fantasmatique. Toute structure est sous-tendue par une ou des fantasmatiques psychosociales à l'insu des acteurs. Sans un travail collectif régulier pour analyser les « trous » des structures, leurs rapports avec l'activité fantasmatique et leurs effets sur la vie scolaire quotidienne, celle-ci est déstabilisée pour les professeurs comme pour les élèves et l'adaptation de l'élève à la structure est compromise du fait des excès de discontinuité et d'insécurité qu'elle induit.

C'est l'expérience de la conduite d'une instance d'analyse et d'élaboration collective de situations éducatives en établissement scolaire qui a permis la formalisation du modèle de consultation psychosociologique ici présenté.

Abstract.

Whether pupils get involved in the school structures depends on how the persons responsible for them, directors and teachers, work them out and think about them. This implies taking into account the diversity of pupils as they really are, of their social backgrounds, and their emotions.

This article presents a group of discussion where it is possible to take into account group emotional movements which stimulate or hinder the transmission work within the school structures and to elucidate the interplay with the structures, of binding and unbinding.

Whether individuals adapt to a social structure, and vice versa, depends on the actors' ability to create a common space from the different spaces, most of which have no connections. In this common space, can be brought into play and connected what will enable all the actors to take a positive stand towards learning and education. According to some hypotheses, the fruitfulness of this common space depends on the way the binding and unbinding forces at work in any institution build up together, according to a fantasmatic pattern. Underlying any structure and without the actors knowing it, is a social-psychological pattern of fantasms. Without a regular collective work to analyse the gaps in the structures, their relationships with the fantasmatic activity, and their effects on the school's everyday life, this will be disrupted, for teachers as well as pupils, and the consequently excessive lack of continuity and security will prevent the pupils from adapting to the structure.

The form of psychosociological consultation presented here was elaborated from the experience of monitoring a group of "collective analysis of educational situations" within schools.

* André Sirota est maître de conférences à l'Université de Paris-X Nanterre.

Le dispositif de travail psychosociologique présenté est le fruit de l'expérience de la conduite d'instances de consultation ou intervention dans différentes organisations et plus particulièrement en établissement scolaire.

1. QUELQUES PRÉSUPPOSÉS THÉORIQUES

La démarche exposée ici s'inscrit dans les perspectives des travaux de D. W. Winnicott (1971) qui mettent en valeur l'idée d'*espace potentiel et transitionnel* ou d'*espace intermédiaire* qui rend possible la *localisation d'expériences culturelles* grâce à l'*espace de jeu* qui est créé entre soi et le non soi, les mondes internes et les mondes externes, entre le passé, le présent et l'avenir.

Pour celui qui y travaille et qui veut y prendre place, une *organisation* (une association, une entreprise, une école, un hôpital, une administration) constitue un ensemble social dont il est important de déchiffrer, réactualiser ou reformuler périodiquement les valeurs, l'histoire et les spécificités. En effet, lorsqu'il y a des changements et nécessité de rompre avec *la tradition*, cela ne peut se faire que dans le souci de rester en continuité avec elle.

Dans le groupement humain de l'école, les *phénomènes* psychosociaux les plus durs à vivre sont pour une part générés par les ruptures de *cadre* et de *valeurs* entre les milieux familiaux et la société. Dans ces failles, tant elles sont larges, nombre d'enfants ressentent confusément l'obligation sociale de l'éducation et de la formation intellectuelle comme une exigence le confrontant à *la folie*. L'école est parfois le premier représentant de la société pour un élève, tant certaines familles font écran entre l'intérieur et l'extérieur. Tant certains parents, de différents milieux sociaux sont peu *parentalisés*. Ces *phénomènes* sont aussi générés par la spécificité du *vécu de l'adolescence* dans le monde contemporain avec les images qu'elle renvoie à ceux qui sont en position d'incarner les adultes.

Toute situation-problème à vivre est à considérer d'abord comme une énigme et non comme la répétition d'un déjà connu. Chaque situation-problème ne peut être déchiffrée et dépassée, par les individus qui la subissent, et la produisent à leur *insu*, que s'ils assument de s'en reconnaître acteurs.

On observe un certain chaos culturel, une défaillance dans la parentalisation des parents, une non-inscription de ceux-ci dans de grands ensembles sociaux et idéologiques par lesquels une certaine combativité sociale est assumée collectivement – du fait d'un certain effondrement des modèles – du coup, les parents n'assument plus suffisamment leur fonction protectrice entre le *social brut* et le groupe familial comme enveloppe protectrice de l'enfance. La télévision de son côté, avec son autonomie relative, constitue trop souvent quoiqu'on s'en défende, une intrusion du social brut dans l'enveloppe familiale, ce qui ne veut pas dire que cet outil ne pourrait pas apporter autre chose. De ce fait les enfants reçoivent de plein fouet les effets des violences sociales en même temps qu'ils baignent dans l'univers du discours du « droit », ce qui crée autour de l'enfant un univers cacophonique, incompréhensible.

L'école, nécessairement, devient le lieu où viennent se réfracter et se mettre en résonance les angoisses enfantines et des jeunes, parfois sous forme de manifestations violentes contre le matériel, voire contre les maîtres, mais aussi contre l'autre, le semblable. Le gendarme n'étant plus suffisamment craint, il craint lui-même, l'école devient à la fois le premier représentant de la loi et de la société et le dernier rempart, peut-être, contre le désordre. L'école est donc un lieu de transfert, d'expression et de dépôt de protestations qui ne savent pas où se produire, où se traduire autrement qu'au travers de conduites négatives, destructives qui témoignent de sentiments profonds de désorientation et d'insécurité.

Or, l'individu ne peut entrer dans une organisation que si celle-ci fonctionne comme une *communauté*. Chacun a besoin d'éprouver qu'il occupe *une place* en relief dans une sorte d'*espace imaginaire commun et conscient* dans la tête de ses pairs, des autres catégories d'acteurs, dans la tête des responsables de l'institution. Cet espace imaginaire sert d'étayage à l'*espace intermédiaire* que l'individu a besoin de constituer entre lui-même avec ses mondes personnels et familiaux et la société. Cette place contribue à le *fonder* comme *sujet social*, comme sujet et relais dans les processus sociaux de transmission des savoirs et des valeurs qui permettent de reconnaître et de préserver les liens selon la tradition ou la loi en cours dans une organisation.

Pour qu'il y ait des investissements professionnels et institutionnels synergiques, entre différents acteurs, ceux-ci doivent être *capables de rêverie partagée* et de prendre plaisir à cette rêverie à propos des « objets », personnes, instances et liens qui rendent une institution active et vivante. Si un statut formel est nécessaire, il n'est pas suffisant pour éprouver *sa place*.

Ce qui circule dans les mots, consciemment ou non, comme ce qui est passé sous silence entre les membres d'une communauté produit obligatoirement des effets ; lesquels influent sur les relations et perceptions réciproques, sur le sentiment d'avoir ou non sa place dans l'institution et sa part dans l'entretien du sens de ses activités et des processus de réalisation de celles-ci.

Lorsqu'un espace social présente trop de failles et que le système institutionnel ne peut plus assurer sa *fonction* « conteneur » autour de ses membres, ces derniers le vivent comme un milieu asocial, disqualifiant et persécuteur, et sont sur la défensive. Dans un tel contexte, ils sont exposés au danger de se laisser entraîner dans des mouvements d'opposition ou d'inertie *perverses*, ce qui est différent d'une prise de position et d'une construction *critiques*.

Le travail de contenant de l'institution, comme le travail de liaison de cet espace imaginaire commun est toujours entravé par le contre-travail de la *pulsion de mort* à l'œuvre dans la circulation émotionnelle inconsciente. À l'école, les élèves, qui sont à l'initiative de la mise en résonance des parts destructives de chacun, n'ont pas ou ont peu *incorporé* les cadres sociaux. Cette *attaque* de quelques élèves vient exciter la *négativité* disponible de leurs condisciples mais aussi celle des professeurs. Dans un établissement, ces attaques sont d'autant plus vives, renouvelées et efficaces que le nombre d'élèves vivant dans un milieu socio-familial chaotique est élevé et que l'organisation comme communauté ou cadre culturel de socialisation n'est pas investie par les professeurs.

Reconnaissons que l'*initiative inconsciente* de mouvements de déliaison, dans l'école par exemple, n'est pas le privilège exclusif des élèves ou d'une catégorie d'acteurs. Selon mon expérience, ces attaques sont d'autant plus efficaces que les structures d'une organisation fonctionnent en référence à un modèle démocratique, où la voix de chacun compte, quel que soit son statut. Or, en parlant ou en écrivant, comme dans les contes pour enfants, chacun peut tout aussi bien laisser sortir de sa bouche quelques vipères venimeuses et déstabilisantes pour ses congénères et les institutions que des pierres précieuses ou des pensées élevées. C'est pourquoi il est important de comprendre les prémisses de certains phénomènes collectifs redoutables, mais non exceptionnels, que je propose d'appeler *résonances et alliances psychosociales perverses*. Comprendre et reconnaître avec courage comment chacun peut parfois y participer à son insu peut aider à être moins désarmé par ce genre de phénomène.

Travailler en parlant avec d'autres sur des *situations-problèmes* vécues et relatées par les professeurs et cadres pédagogiques réunis dans un lieu spécifique et régulier est utile pour comprendre ce qu'il y a de complexe, de douloureux et de violent dans les relations intergénérationnelles d'aujourd'hui, dans l'institution de l'école plus particulièrement, comme lieu social majeur où sont mis en jeu les transmissions culturelles, le relais des générations et les grands conflits de l'humanité qui leur sont associés.

Au-delà des « objets » discutés et des conclusions pratiques éventuelles, ce lieu permet de saisir ce qui se passe dans une classe, dans un sous-groupe, — dans une réunion avec les parents. Il permet d'élucider les attaques issues des élèves, de leurs familles, les phénomènes de leadership et de séduction dans un groupe-classe, la portée et les limites formatives de telle ou telle disposition pédagogique ou institutionnelle, le projet d'un élève et de sa famille à son endroit, enfin les réactions *contre-transférentielles* des professeurs et éducateurs vis-à-vis des élèves, de leur métier, de leur discipline, des structures de l'école, etc. Ce lieu permet aussi de repérer, grâce à un fin travail d'analyse, les attaques dont les professeurs ont parfois pris l'initiative à leur insu, et à leurs dépens. Sur le plan théorique, on peut dire que le but inconscient, c'est-à-dire non volontaire, de ces attaques est la mort, c'est-à-dire ici l'absence de travail de transmission. En effet une stratégie *perverse* vise toujours à détourner l'institution de son projet, de son activité, en la *divertissant* avec autre chose.

Pour être surmontés de manière pertinente et fructueuse, les tensions, les dysfonctionnements classiques et les *phénomènes de déliaison* doivent faire l'objet d'une *activité de mise en paroles en vue d'une activité de pensée et de connaissance* ou de construction de savoir grâce à une démarche collaborative. C'est une démarche de recherche active à laquelle chacun est invité avec le consultant. Cela suppose de chacun une décision, celle de développer un intérêt intellectuel soutenu concernant les faits psychiques et psychosociaux, y compris pour soi-même et au-delà des enjeux plus immédiats de résolution de problèmes ou de régulations de situations singulières.

Communiquer et construire en groupe des observations et des pensées sur *le cadre* dans une communauté est important, *intéressant* mais inhabituel. La fécondité d'une telle démarche dépend de la qualité de l'implication personnelle. Un temps incompressible de familiarisation avec ce type de cadre de travail est nécessaire avant que chacun puisse l'investir de façon suffisamment fructueuse pour lui, le groupe et l'institution.

Les théories psychanalytiques ne sont pas considérées ici comme la formalisation du seul fonctionnement fantasmatique de l'appareil psychique individuel. Pour moi, le creuset œdipien et familial n'a pas d'existence séparée de ses inscriptions sociales et culturelles. Il y a, selon les théories que je prends en référence, une inséparabilité des mondes internes et externes. Or, la volonté de fonctionner autrement et de façon coopérative dans une institution confronte davantage encore aux tensions entre ces mondes internes et externes. Un individu est aussi excité ou insécurisé par la possibilité d'exercer sa liberté coopérative dans une institution, que par l'énoncé de la règle de libre association en psychanalyse ou en groupe de thérapie.

« *L'enfant* est le sujet de la structure sociale dans laquelle il est inséré avant de l'être de ses liens parentaux. Pour affirmer une hypothèse de ce genre il faut en proposer une autre. La structure sociale, génératrice de l'espèce, est la matrice qui donne naissance au sujet dans sa structure familiale. L'insertion sociale ne se dériverait pas de la structure familiale. La structure familiale marquée par l'Œdipe et la structure sociale marquée par le complexe social ont chacune des lois propres. Pour la première, je considère que l'organisateur est la castration, et pour la seconde les règles et l'institution. Dans l'une sont défendus l'inceste et le parricide, dans l'autre l'anomie et l'assassinat de n'importe qui. » J. Puget, 1989 (1)

2. DISPOSITIF, MÉTHODE ET OBJETS DE TRAVAIL

1. Une instance collective d'analyse, d'élaboration et d'étayage du cadre

C'est un temps et un lieu où toute décision est suspendue. L'action réside dans un travail de parole. Le travail intellectuel qui se développe part des données des situations-problèmes et des expériences émotionnelles suscitées par la vie professionnelle telles qu'elles sont relatées par ceux qui les exposent.

(1) Janine PUGET exerce en Argentine et a notamment encadré des groupes de paroles pendant la dictature de la junte militaire alors qu'il y avait fréquemment des disparus dans les familles et dans les milieux intellectuels plus particulièrement. À cette époque, en Argentine, la dureté du monde externe entraine par effraction dans le psychisme d'une manière plus traumatique et plus visible que lorsque l'on vit dans un univers politique moins hostile.

Les processus psychosociaux, les implications et représentations individuelles de type professionnel, les attentes de rôles et les résonances collectives, parfois inconscientes sont l'objet d'une analyse et des élucidations sont proposées.

Chacun est invité à évoquer à son initiative, le plus librement possible ce qui, dans le cadre d'une situation-problème précise de la vie professionnelle, *attaque le Moi* ou le *lien*, ou encore attaque et détourne le groupe de *sa tâche* et donne des sentiments d'impuissance, fragilise la confiance en soi et en l'autre ou en l'institution, fait vivre une épreuve d'incompétence. On travaille à comprendre, par exemple, ce qui est menacé dans l'identité professionnelle et ce qui pourrait peut-être utilement se transformer.

Une telle instance institue les conditions pour surmonter les difficultés et tensions relatives à chaque situation exemplaire mise en discussion, dans le but de maintenir ou de renforcer ce qui doit faire *cadre* entre les acteurs et autour d'eux, en vue du travail à accomplir.

Lorsque des idées de décision se dégagent, elles sont reportées dans les instances concernées de l'établissement.

2. Périodicité et durée

En principe, ce type d'instance se réunit une à deux fois par mois pendant une durée de 2 à 3 heures.

C'est une instance intégrée à la vie et au travail de l'établissement. Une fois créée, elle est reproductible chaque année.

3. Effectif

L'effectif souhaitable de ce type de groupe de travail est d'une douzaine de participants. Si régulièrement plus d'une quinzaine de personnes devenaient intéressées et présentes, l'ouverture d'un deuxième groupe et les articulations entre les deux devraient être étudiées.

4. Composition du groupe et participation

1. La question des relations *inter-statutaires* ou *hiérarchiques*

Il est souhaitable que des membres de l'équipe de direction de l'établissement ou le chef d'établissement participent à cette instance. Il y a là une difficulté à ne pas passer sous silence. Il faut en débattre suffisam-

ment afin de faire en sorte que les échanges qui peuvent se nouer dans ce lieu soient suffisamment libres et féconds pour chacun.

2. La permanence du groupe et des participants

C'est un groupe comprenant un noyau permanent ou relativement permanent restant ouvert. Outre ceux qui s'engagent à y participer régulièrement, tout membre de l'équipe éducative peut annoncer son intention d'y participer. On peut en effet venir ponctuellement dans ce groupe, notamment lorsque l'objet du travail d'une séance est connu à l'avance et que quelqu'un se sent plus particulièrement intéressé.

5. Choix des « objets » mis en discussion

À chaque séance, à la faveur d'un échange entre participants, un « objet » de travail est retenu en fonction du sentiment d'importance ou d'urgence associé aux *situations-problèmes* évoquées. Après l'échange préliminaire et le choix d'un « objet », le participant concerné relate des faits, des émotions, des analyses, il précise quelle est son attente de départ par rapport à cette *mise* en discussion. Au bout d'un certain temps, les autres participants interviennent pour apporter des informations complémentaires, faire part de leurs réactions, questions, analyses, opinions, propositions d'aide ou suggestions. En cas de besoin, on peut retenir, pour une réunion ultérieure, un « objet » de discussion.

Les « objets » mis en discussion touchent aux registres du pédagogique, de l'éducatif, de l'organisationnel ou de l'institutionnel. Ils sont relatifs à l'un ou l'autre des différents espaces de travail de l'établissement.

6. Le Consultant externe et son cadre de référence

Cette instance est conduite par un consultant externe à l'établissement s'appuyant sur une double expérience psychosociologique et psychanalytique, sous réserve qu'on ne réduise pas la psychanalyse à une théorie et une clinique de l'histoire familiale, intime, sexuelle et fantasmatique d'un individu.

Le rôle du consultant externe est d'écouter et de faciliter l'évocation des situations professionnelles ou événements problématiques que l'on souhaite mettre au travail. Son rôle est de poser des questions, de communiquer des remarques, des *interprétations*, non comme des vérités intangibles, mais comme des éclairages à discuter, puis à écarter ou à exploiter comme des hypothèses partielles intermédiaires pour aller vers de plus complexes.

L'intérêt intellectuel pour les processus inconscients et leurs interférences avec les processus conscients n'exclut ni l'existence ni l'importance qui doit être accordée à ces derniers.

7. Principes de discussion et de travail en groupe

Pour parler assez spontanément dans un tel lieu, différents principes et règles sont importants. Chaque personne qui s'y engage est tenue de les prendre en compte.

– La *participation* : chacun s'engage à exposer une situation-problème où il est impliqué.

– L'*écoute* : chacun s'engage à porter attention au récit d'autrui, et à chercher à comprendre ce que l'autre communique de sa pratique, sans la juger, il entretient en lui et à l'égard de l'autre une présomption de honne volonté.

– L'*expression* ou l'*effort pour le dire* : chacun s'engage à communiquer, à celui qui (s')expose et aux autres participants, de façon sincère, ses questions, ses pensées, tout en faisant un autre effort qui peut paraître contradictoire, c'est celui de la *courtoisie* qui consiste à reconnaître ses besoins de parler parfois par *estocades* et à accepter, si besoin, de revenir sur ce qu'on a dit, non pour nier qu'on l'ait dit, mais pour aller au-delà d'un besoin de décharge agressive.

– La *discrétion* : chacun ne peut restituer à l'extérieur du groupe que ce qu'il a dit lui-même, s'il le souhaite, ou ce qui est convenu, avec le groupe, de rapporter et de réinvestir ailleurs.

– La *restitution*, à savoir qu'à chaque début de séance, les participants sont invités à faire part de ce qui a pu être réinvesti ou simplement repensé, selon quelles démarches et avec quels résultats à partir des échanges antérieurs tenus dans cette instance.

Enfin, l'*existence pour chacun d'une demande de changement personnel et d'une capacité de patience*. On ne peut contribuer à un changement tant chez autrui qu'au niveau des structures collectives, lorsque des changements apparaissent souhaitables, que si l'on commence par accepter en préalable pour soi-même l'idée de changement. Ce qui suppose une capacité à se remettre en cause, sans se sentir pris en défaut de ne pas déjà savoir.

8. Le principe de réinvestissement dans le collectif de l'établissement

De l'analyse des « situations-problèmes », des pistes de résolution ou au moins une compréhension plus fine se dégagent en général, elles peuvent impliquer des acteurs non présents dans le groupe. Elles peuvent

donner à repenser certaines dispositions pédagogiques ou organisationnelles. C'est pourquoi la règle de discrétion peut entraver un utile réinvestissement.

Cette question complexe de l'articulation entre *discrétion* et *réinvestissement* doit être discutée, et des modalités de réinvestissement doivent être convenues.

9. La rédaction d'un compte rendu

Si chaque participant du groupe en est d'accord, chaque séance est enregistrée. Après chaque séance, le consultant rédige un *compte rendu* qui constitue une *reconstruction* de la réunion et non la simple transcription mécanique de notes. Si cette reconstruction reflète les objets de travail, les grands thèmes et courants de pensée, les mouvements émotionnels, les pistes de résolution de problème qui ont animé les échanges du groupe, elle comprend aussi des remarques et hypothèses venues après coup à l'esprit du consultant.

Périodiquement, le *compte rendu* doit pouvoir raconter sur un mode éventuellement métaphorique, l'histoire fantasmatique collective, ce qui suppose de pouvoir s'appuyer sur une longue période. Par cette mise en forme, les membres d'une communauté peuvent appréhender certaines dimensions de la vie collective et y reconnaître les grands conflits propres à l'humanité en général, ce qui peut favoriser à la fois une prise de distance par rapport aux événements, une réparation narcissique, le juste sentiment de participer aux grandes causes de l'humanité quand on croit être pris dans le médiocre du quotidien. C'est après des reconstructions ayant un peu d'ampleur qu'un groupe peut reconstituer l'énergie et la capacité de plaisir vampirisées par la lutte éternellement recommencée contre le négatif du quotidien.

Le texte du compte rendu doit participer à la restauration périodique de la capacité de rêveries partagées entre adultes encadrant une communauté accueillant des enfants. Par là, on comprend que les séances doivent être enregistrées. Qu'il s'agit d'un travail de recherche-action, pour tous.

Le compte rendu est d'abord destiné aux personnes participant régulièrement aux réunions, mais il peut être diffusé plus largement, après décision collective.

3. EFFICACITÉ D'UN TEL DISPOSITIF

Une preuve d'efficacité est donnée à chaque fois que l'un des participants, ayant mis une situation-problème en discussion, comprend et reconnaît explicitement comment les dépôts mis en lui par autrui, à la faveur des circulations émotionnelles et des transmissions inconscientes, ont excité à son insu ses mouvements contre-transférentiels et ses parts destructives en lui faisant perdre l'usage de ses capacités d'analyse ou autrement dit en le rendant « *bête* ».

Une preuve d'efficacité est donnée à chaque fois que l'un des participants, ayant mis une situation-problème en discussion, comprend et reconnaît explicitement comment il a probablement pris lui-même l'initiative d'une circulation émotionnelle négative, et qu'il s'est probablement situé dans le registre du transfert plutôt que dans celui du contre-transfert.

Lorsque ce type de prise de conscience intervient et est explicité, c'est que les participants concernés ont le courage de leur propre « *bêtise* » (M. Balint, 1957). Après de telles élucidations, qui peuvent s'accompagner de phases de dépression salutaire, les personnes concernées deviennent capables de se situer autrement dans des situations semblables et de mieux déjouer les effets d'emprise des circulations inconscientes. Comme ces élucidations ont lieu en groupe, il s'y produit généralement un effet de réassurance à la fois groupale et individuelle : l'individu après avoir été interpellé, avec bienveillance mais sans complaisance, par ses propres dire et par ceux des autres, reprend confiance en lui ; il ne se sent plus seul mais au contraire compris et soutenu par les autres et rassuré en s'apercevant que ses collègues, même ceux qui sont plus expérimentés, ne sont pas à l'abri des difficultés, du doute et de semblables capacités de « *bêtise* ». La fonction conteneur de l'ensemble de l'institution se trouve elle-même en ces occasions restaurée.

L'efficacité est confirmée lorsque, lors d'une réunion un participant revient sur une séance antérieure, explique le changement produit en lui et relate les changements relationnels positifs entraînés dans sa relation à un élève, une classe, un « objet », et quand il décrit les changements d'attitude des élèves eux-mêmes vis-à-vis du groupe classe, et parfois aussi des changements dans leur rapport à la tâche et leurs performances scolaires. Dans ces moments de restitution, chacun saisit la fonction élaborative de la parole en groupe et les effets observables du travail de liaison qui opère grâce à la mise en discussion d'une situation-problème dans laquelle sont impliqués plusieurs membres d'un collectif de professeurs et cadres pédagogiques au sein d'une structure éducative.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- ANZIEU D., 1975, *Le groupe et l'inconscient*, Dunod.
- BALINT M., 1957, *Le médecin, son malade et la maladie*, Payot, 1960.
- BARUS-MICHEL J., 1987, *Le sujet social*, Dunod.
- BELMONT N., 1974, *Arnold Van Gennep, le créateur de l'ethnographie française*, PBP.
- BION W. R., 1959, Attacks on Linking, *Interna. Journ. of PsychoAnalysis*, vol 40, 5-6, Traduc. franç. 1982, Attaques contre les liens, *NRP*, n° 25, Gallimard, pp. 285-298.
- CASTORIADIS C., 1990, La crise du processus identificatoire, in *Malaise dans l'identification*, *Revue Connexions*, Erès, n° 55, pp. 123-135.
- CHASSEGUET-SMIGEL J., 1975, L'idéal du Moi et le groupe, in *L'idéal du Moi*. Essai psychanalytique sur la « maladie d'idéalité », Tchou, pp. 89-106, (épuisé) reproduit dans *Le narcissisme, l'amour de soi*, Tchou, 1985, pp. 171-187.
- DUBOST J., 1987, Pour une définition de la recherche-action et une typologie des pratiques, in *L'intervention psychosociologique*, PUF, pp. 127-150.
- ENRIQUEZ E. 1973, Le pouvoir et la mort, *Revue Topique* 11-12, PUF. pp. 147-193.
- ENRIQUEZ E., 1983, *De la horde à l'État, Essai de psychanalyse du lien social*, Gallimard.
- ENRIQUEZ E., 1992, *L'organisation en analyse*, PUF.
- FREUD S., 1921, Psychologie collective et analyse du moi, en tra. fr. in *Essais de psychanalyse*, Payot 1924 et 1950.
- FREUD S., *Totem et tabou*, P. B. Payot, 1971.
- JAQUES E., 1955, Des systèmes sociaux comme défense contre l'anxiété dépressive et l'anxiété de persécution, in *Textes fondamentaux de psychologie sociale*, rassemblés par A. Lévy, Dunod, 1970, pp. 546-565.
- JAQUES E., 1972, *Intervention et changement dans l'entreprise*, Dunod.
- KAES R., 1979, Introduction à l'analyse transitionnelle, in *Crise, rupture et dépassement*, Dunod.
- KAES R., 1991, La question psychanalytique de la règle fondamentale et du processus associatif dans les groupes. *Revue de psychathérapie psychanalytique de groupe*, Erès, n° 17, pp. 13-31.
- KAES R., 1987, Le Malaise du monde moderne et l'expérience transitionnelle du groupe, in *Les Groupes d'Enfants, Revue française de psychathérapie psychanalytique de groupe*, Erès, n° 7-8, pp. 147-163.
- KAES R., 1987, Les trappes de l'institution : pacte dénégatif, « passé sous silence », et colmatage du négatif, in *L'institution et les institutions*, Études psychanalytiques, Dunod, pp. 32-33.

- LEWIN K. 1947, Les frontières dans la dynamique des groupes, traduction de *Frontiers in group dynamics (Hum. Rel., 1947, I, n° 1, 2 38)*, publié dans *Psychologie Dynamique*, PUF, 1959, pp. 244-283.
- MAISONNEUVE J., 1972, Réflexions autour du changement et de l'intervention psychosociologique, *Connexions* n° 3 pp. 9-23.
- MAISONNEUVE J., 1973, Le problème du changement, in *Introduction à la psychosociologie*, PUF, pp. 243-263.
- MENDEL G., 1988, À propos de l'instinct de mort, in *La psychanalyse revisitée, La Découverte*, pp. 168-179.
- ORTSMAN O., 1992, Peut-on changer l'organisation du travail et la culture de l'entreprise ?, *Revue Française de Gestion*, Mars-Avril-Mai, Éditions Liaisons, n° 88, pp. 5-17
- PUGET J., 1989, *Violence d'état et psychanalyse*, Dunod.
- PUGET J., 1989, Le transfert dans les situations de violences sociales, Le transfert dans le groupe, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, Erès, n° 12, pp. 79-90.
- SAINSAULIEU R., Tixier P.-E. et Marty M.-O., 1983, Cultures, apprentissages et créativité dans le fonctionnement collectif, in *La démocratie en organisation*, Méridiens, Klincksieck, pp. 185-227.
- de TERSSAC G., 1991, *Autonomie dans le travail*, PUF, Collection Sociologie Aujourd'hui.
- Revue *POUVOIRS*, 1990, Démocratie, n° 52, PUF.
- Revue *Psychologie Clinique*, 1991, Processus de crise dans les organisations, n° 5, Klincksieck, et notamment les articles de – GIUST-DESPRAIRIES F., La crise comme rupture des systèmes de représentations, pp. 93-112 et de RIDEL L., La crise, chance ou catastrophe ? pp. 29-38.
- WINNICOTT D. W, 1971, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Gallimard, 1975.