



HAL
open science

Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?

Richard Etienne, Yveline Fumat

► **To cite this version:**

Richard Etienne, Yveline Fumat. Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?. De Boeck Supérieur, 2014, 9782804184995. hal-01714731

HAL Id: hal-01714731

<https://hal.science/hal-01714731>

Submitted on 21 Feb 2018

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.

Introduction : Pourquoi analyser les pratiques éducatives ? Comment lire et utiliser ce guide ?

1^{ère} partie : Construire un modèle pour analyser les situations éducatives et pédagogiques

Chapitre 1 - Construction progressive d'un modèle pour analyser les situations éducatives

1. « *L'arène pédagogique* »
2. Les relations entre les personnes
3. Les phénomènes de groupe
4. Les déterminants institutionnels

Chapitre 2 - Comment s'approprier et utiliser les modèles ?

1. Premier temps : découper classer définir les éléments ; s'orienter dans les gradins et les travées
2. Deuxième temps : articuler, retrouver les connexions, reconstruire des réseaux et des enchaînements en durée
3. *La situation de l'agression au trichloréthylène et violences à l'école (récits de conseillers principaux d'éducation)*

Chapitre 3 - Approfondissements et autres récits :

1. Identité personnelle, identité professionnelle : *histoire de Tania qui perd la voix*
2. Phénomènes de groupe : *Sophie et le cri de ralliement* : « *Ooooh !...* »
3. L'institution : rôles et statuts, jeux de rôles, prises de rôles : *le malaise de Ghyslaine*
4. Savoir/Disciplines/Matières enseignées

Chapitre 4 - Questions philosophiques et épistémologiques posées par l'analyse de situations

2^{ème} partie : Comment s'entraîner à analyser en groupe les situations éducatives (GEASE) ?

Chapitre 5 - Le GEASE, un dispositif à visée professionnelle et démocratique

1. Un groupe de pairs qui visent l'émancipation de la personne et le bien commun
2. La recherche de la compétence par l'entraînement
3. Le sens précis de l'analyse dans le GEASE
4. L'arrêt sur un événement singulier
5. Pourquoi s'entraîner à analyser des situations « éducatives »
6. La recette d'une séance de GEASE
7. Le travail en méta-GEASE
8. Approfondissements

Chapitre 6 - Étude d'une séance : *Jean-Michel prendra-t-il le parti des élèves ?*

Chapitre 7 - Sept séances et une montée en généralité de la compétence et des connaissances

1. *Jonathan pète les plombs* – Fiche 1 : l'absence d'un père et la violence d'un jeune enfant
2. *Dominique subit les assauts d'une enfant bolide* – Fiche 2 : relations personnelles avec une adolescente difficile
3. *Karine supporte mal sa directrice* – Fiche 3 : rôles et statuts mal assumés
4. *Geneviève déjoue les pièges des parents d'élèves* – Fiche 4 : jeux et enjeux de l'évaluation
5. *Des parents qui ne veulent pas voir le rideau tomber* – Fiche 5 : rapports parents/éducateurs
6. *Jean ne veut communiquer que par écrit* – Fiche 6 : professionnalisation des conseillers principaux d'éducation
7. *Irène et le surveillant récalcitrant* – Fiche 7 : l'analyse institutionnelle et son apport dans le monde du travail

3^{ème} partie : Animer et superviser des groupes d'analyse de situations

Chapitre 8 – L'animation du dispositif et son amélioration

Chapitre 9 – La supervision des animateurs et des dispositifs

Conclusion : Ce qui caractérise les GEASE et leur contribution au développement personnel et professionnel : comprendre, se former, agir

Bibliographie

Table des sigles

Table des schémas

Liste des textes

Liste des récits

Liste des mémentos

Liste des fiches

À Joëlle

Introduction

Pourquoi analyser les pratiques éducatives ?

Comment lire et utiliser ce guide ?

Richard Étienne et Yveline Fumat

Aujourd'hui, nombreux sont les responsables de formation qui s'interrogent ouvertement sur l'incapacité du « tournant réflexif » (Tardif, Borges & Malo, 2012) à tenir les promesses que cette rupture dans la méthode et les références avait fait naître. Mieux, l'engagement de Perrenoud (2001) en faveur de la « pratique réflexive », voire même d'une « posture réflexive », n'a pas rencontré le succès escompté. Clot consacre un article à la promotion du développement des métiers sous forme d'une « controverse entre anciens [qui] est une trappe d'accès au métier » (2007, p. 90) au détriment de l'analyse de pratiques à laquelle il reproche d'osciller entre « standardisation fictive » des « bonnes pratiques » et « coussin compassionnel pour professionnel en déroute » (*op. cit.*, p. 89). Notre guide tentera de pallier ces difficultés, plus liées d'après nous à un manque d'outils pratiques pour la mise en œuvre qu'à un défaut inhérent à la réflexivité activée sous la forme aujourd'hui encore inégalement connue de l'analyse des pratiques.

Cette introduction a pour ambition de donner du sens et des références aux outils et situations qui forment le cœur de l'ouvrage conformément à l'esprit de cette collection de « guides pratiques pour former et se former ». Nous aborderons en premier lieu la rupture avec l'environnement normatif et prescriptif de la formation en la situant rapidement dans l'histoire puis nous traiterons de l'analyse des situations dans une perspective de progrès personnel et collectif qui vise un mieux-vivre et un mieux-agir ensemble ; enfin, nous essaierons de comprendre la demande d'analyse, les acteurs qui tentent d'y recourir, les réponses qu'ils obtiennent et les nuances qu'il faut établir entre des objets aussi divers que les pratiques, les activités, le travail, l'action située et les situations que nous privilégions dans cet ouvrage sans pour autant vouloir diminuer l'importance des premiers. Nous terminerons cette introduction par des suggestions concernant les parcours de lecture d'un ouvrage qui se veut un guide pour différents types de publics : étudiants, enseignants, formateurs et responsables de formation.

Les conséquences du tournant réflexif et la rupture avec l'univers normatif et prescriptif, retour sur l'histoire de la formation

La fermeture des écoles normales au Québec, en Belgique et en France dans le dernier quart du vingtième siècle a consacré la fin d'un modèle de formation des enseignants et l'émergence d'un autre. Même si elle s'est étendue sur une période de cinquante ans, cette métamorphose (Obin, 1995), qui ne se limite pas à la seule formation des enseignants, prend un sens que nous pouvons aujourd'hui déterminer et analyser. Des grandes fabriques du dix-septième siècle (les ateliers des Gobelins, la manufacture de Sèvres mais aussi celle, moins prestigieuse, de Lodève qui fabriquait la toile des uniformes) à l'organisation rationnelle du travail de la première moitié du vingtième (Taylor, 1907 & 1912), la rationalité normative a imposé sa hiérarchie aux travailleurs. Leurs tâches ont été de plus en plus prescrites (Leplat & Hoc, 1983) et leurs gestes chronométrés, définis et contrôlés. La normalisation et la standardisation ont permis un essor économique inimaginables jusque-là. La production en masse de biens à la qualité minimale a, en quelque sorte, modélisé la formation professionnelle qui s'est attachée à respecter ses principes fondateurs que l'on peut résumer par deux couples de verbes : organiser et transmettre, mais aussi *surveiller et punir* (Foucault, 1969).

D'où venait-on ? Du Moyen-Âge et de son dispositif de compagnonnage dans lequel l'observation et le mimétisme alimentaient un parcours de formation très initiatique qui se concluait par la réalisation du chef d'œuvre dont la perfection allait de pair avec le caractère unique. Encore pratiquée de nos jours, cette formation alimente bien des fantasmes dans l'inconscient collectif mais son déclin au dix-septième et au dix-huitième siècles provient de son incapacité à s'adapter au développement d'une société industrielle et bourgeoise qui repose sur l'accumulation du capital et la parcellisation des tâches seule garante d'une production en série, voire en masse. Quand le but devient la saturation du marché par un produit standardisé, la formation est tenue de suivre et de s'adapter : il lui faut calquer son organisation sur celle des entreprises et substituer au temps long et incertain d'un apprentissage soucieux du véritable « zéro défaut » une découpe arbitraire qui repose sur des années, des mois, des semaines, des jours et des heures. L'enseignement catholique et plus particulièrement Jean-Baptiste de La Salle (Lelièvre & Nique, 1994, p. 112-117) ont contribué au développement d'un enseignement rationnel et conforme au développement économique et social : c'est ainsi qu'il faut comprendre la mise en place de la première « école normale » à Reims en 1684 et le système de l'enseignement simultané avec la création de la classe en 1685. Comme toujours, ces deux moments ont été préparés par une montée en puissance progressive et il ne convient de s'y référer que pour donner du sens à des révolutions issues d'évolutions. Autre symbole : l'interdiction des corporations par une loi de 1791 confirme que la liberté d'entreprendre devient la garante de la concurrence. Les conduites herméneutiques qui permettaient de réserver les professions à un cercle d'initiés doivent céder la place à une philosophie issue des Lumières : ce qui se conçoit clairement doit pouvoir être transmis et mis en œuvre universellement.

Où allait-on ? Les ruptures ont été nombreuses. Le mode de formation a lui-même évolué : autant le compagnonnage suppose l'observation, avec sa part de lenteur et de difficulté dans l'interprétation des gestes de métier, même si les compagnons et leurs maîtres n'ont pas renoncé à la parole, autant la formation transmissive recourt au mode expositif et au langage. Mais le dialogue n'est pas pour autant à l'ordre du jour. Il s'agit de se situer dans une posture d'écoute puis d'application. Un tel système réclame une évaluation fondée sur la note, la moyenne et le classement (Barbier, 1984). La fin du 20^{ème} siècle se traduit par un transfert de la formation des enseignants dans les universités, mouvement observable dans toute la francophonie et dans les pays de l'OCDE (Tardif, Lessard & Gautier, 1998). La lente montée de l'universitarisation de la formation (Étienne *et al.*, 2009) impose *de facto* l'adoption d'un nouveau modèle qui considère les enseignants comme des professionnels capables d'analyser leur action afin de l'améliorer (Jorro, 2002).

L'analyse des situations dans une perspective de progrès personnel et collectif qui vise un mieux-vivre et un mieux-agir ensemble

Schön (1983, 1987 & 1991) et le « tournant réflexif » (Tardif, Borges & Malo, 2012) sont passés par là. Il est facile aujourd'hui de retracer la rapidité avec laquelle le modèle du « praticien réflexif » s'est répandu dans le monde entier.

Il est aussi opportun de signaler que bien d'autres ont contribué à mettre en exergue cette méta-compétence que constitue la réflexivité. Ce sont des pédagogues comme Freinet : « Ainsi, et il convient de le souligner, tant cela a été rarement évoqué à propos de la pédagogie Freinet, les deux piliers de l'apprentissage sont le faire et la distance réflexive au faire. » (Reuter, 2007, p. 23). Mais il y a deux autres auteurs qui ont fait de la réflexion et de la réflexivité : Dewey, dont Agostini (2007) résume ainsi le projet « J. Dewey distingue tout d'abord le " principe de continuité ". Cette " continuité " désigne la volonté d'établir un lien entre l'expérience privée de l'enfant et son expérience scolaire. Pour J. Dewey, l'école doit devenir le lieu où l'enfant apprend à réfléchir sur ses propres expériences, à se les approprier et à les mettre au profit d'un engagement plus conscient. Cette contextualisation de l'apprentissage n'est d'ailleurs pas sans rappeler la pédagogie de Paolo Freire » et Piaget développe le concept de « réfléchissement » (1974a ; 1974b).

Outre ces précurseurs assez injustement sous-estimés, il y a toute une tradition européenne totalement absente du livre de Tardif, Borges et Malo (2012) : l'école anglaise qui a donné naissance aux différentes théories et méthodes d'analyse des pratiques. C'est pourtant à la *Tavistock Clinic* que Michaël Balint

innove en créant son groupe de formation des médecins (1950) en se référant explicitement aux théories psychanalytiques (Fumat, Vincens & Étienne, 2003, p. 14).

Réfléchir pour comprendre et traiter la demande d'analyse ?

De manière générale, tout acte ne nécessite pas une réflexion (cas des actes-réflexes comme le fait de rattraper un verre que l'on a bousculé), ou des routines, ces gestes innombrables qui s'effectuent dans la « pénombre de la conscience » avec précision et efficacité. Toutes ces « chaînes opératoires machinales » (Leroi-Gourhan, 1965, p. 26-31) permettent d'effectuer les actes quotidiens de notre existence (marcher, conduire avec une vigilance minimale) et nous laissent libres ainsi de rêver ou de penser. L'existence serait étrange s'il fallait réfléchir à chaque geste, à chaque action de la journée. Cet automatisme des gestes a été longuement acquis grâce à tous nos apprentissages depuis l'enfance. Et au moment de l'apprentissage lui-même, la réflexion peut perturber l'action à l'instar de ces enfants à qui il ne faut surtout pas dire « tu vois, tu roules maintenant en équilibre sans les roulettes arrière de ton vélo ».

Il est sûr que, parfois, la réflexion nuit à l'action : pour arriver à certains moments de jouissance, à une empathie complète ou à une absorption plus grande dans une écoute musicale, la réflexion, c'est à dire le retour sur soi-même est le plus souvent « dégrisant ». Si, tout à coup, « on se voit agir », le dédoublement introduit une modification, voire une disparition du premier état de conscience. Loin d'approfondir un rapport à l'autre ou au monde qui, justement, demandait une perte de conscience de soi. Agir sans réfléchir, sans avoir à réfléchir peut correspondre aux plus extraordinaires exploits sportifs, aux échanges d'une précision stupéfiante, aux virtuosités qui signent les plus grandes performances. On peut même penser que la perfection d'une action survient quand son accomplissement ne requiert plus aucune réflexion et que plus rien ne sépare le projet de sa réalisation.

Mais, parfois, la prise de conscience du nécessaire détour par la réflexion survient quand le cours de l'action est interrompu par une maladresse ou par un événement imprévu. L'acteur qui maîtrise habituellement son action se voit, sinon mis en échec et remis en cause, du moins interrompu dans son agir, ce qui s'accompagne d'une émotion intense qui le force à se remettre en question.

Le meilleur moyen pour parvenir à une action efficace est bien alors la réflexion qui suit et précède l'action pour mieux l'analyser, l'évaluer et l'améliorer. Cette boucle de l'analyse correspond à une pratique généralisée chez les travailleurs. Il en va de même pour tous les métiers et bon nombre d'activités, à commencer par tout ce qui résulte de l'interaction humaine qui caractérise les professions d'enseignant et de formateur mais aussi celles du social et de la santé.

Oui, mais alors comment réfléchir ? John Dewey a proposé cette démarche en 1910 (2004, p. 15) : « s'il y a une question qui demande réponse, une équivoque à éclaircir, le cours des idées s'arrête, les faits passent dans un canal défini. Chaque suggestion, chaque conclusion est examinée en vue de découvrir à quel titre elle peut prétendre résoudre le problème en cause. Cette nécessité d'éclaircir est elle-même une sorte de contrôle des recherches entreprises. Un voyageur, qui désire connaître la route la plus belle, s'inquiétera d'autres considérations et contrôlera des suggestions venant d'une autre source, que s'il désire découvrir la route qui mène le plus rapidement à une ville donnée. Le problème délimite le but de la pensée et le but de la pensée contrôle le processus de l'acte de penser ».

Dans ce guide, nous nous préoccupons donc de la meilleure manière de faire face à des imprévus qui viennent de nous, des autres ou du monde extérieur, de résoudre le problème que pose cet imprévu, ou, plus exactement, de construire la compétence de comprendre ce qui a troublé la situation éducative.

Prendre au sérieux la formation consiste à lui donner un rôle primordial dans la préparation à l'agir professionnel et à « professionnaliser le métier d'enseignant » (Jorro, 2002). Or, cet agir n'est pas totalement prévisible, réductible à des cas-types dont l'étude fournirait des solutions applicables par toutes et tous dans tous les cas, ce que d'aucuns appellent les « bonnes pratiques ». S'il n'existe pas une casuistique de l'enseignement et de la formation, alors il faut se résoudre à trouver un palliatif qui

permette de décomposer toute situation dans ses éléments, de l'analyser au sens premier du terme, et une démarche permettant aux professionnels d'improviser la réponse la plus pertinente, la plus cohérente et la plus efficiente. C'est ce que nous nous proposons de faire dans ce guide. Nous suivons ainsi un conseil de Célestin Freinet (1942, p. 61) qui admire « les hommes des générations passées [...] incontestablement plus habitués à regarder autour d'eux, à examiner la nature et ses changements au gré des jours et des saisons, à réfléchir sur les événements normaux ou fortuits ». Cette capacité à observer pour analyser et à analyser pour décider puis agir, vestige d'un monde rural, est aujourd'hui à retrouver, à reconstruire et à renouveler dans un environnement plus urbain.

L'itinéraire du guide : le chemin et le parcours

Notre priorité est de tenir compte de la très grande complexité des situations éducatives (que nous définirons dans la première partie du guide, notamment au chapitre 4) afin de parvenir à élaborer une méthode d'analyse de chacune de celles qui nous touchent et risquent de nous enfermer dans les émotions, émotions que nous ne rejeterons pas mais que notre guide s'efforce de comprendre pour mieux les dépasser dans une action réparatrice.

Comme on est toujours plus intelligent à plusieurs que seul, la deuxième partie du guide est consacrée à une méthode d'analyse collective des situations dont l'apprentissage et l'entraînement ont contribué au développement de plusieurs milliers de professionnels de l'éducation et de la formation dans plusieurs pays francophones et selon des configurations différentes de préprofessionnalisation, de formation initiale ou continue de personnels enseignant, soignant, de direction ou d'éducation ou de travailleurs sociaux et de formateurs.

Le troisième partie est réservée à un aspect essentiel de toute politique de formation des personnes et des institutions à et par l'analyse de pratiques (au sens large) ou de situations (au sens où nous l'entendons) : la formation des animateurs dont nous avons pu constater la difficulté tant dans des formules diverses et variées de formation continue comme des universités d'été, des séminaires, des actions du plan national de formation de l'Éducation nationale en France ou des sessions de formation de formateurs que dans un master qui en est à sa treizième promotion. Enfin, la nécessité d'une supervision et ses principales modalités sont traitées dans le dernier chapitre.

Est-ce à dire que nous prétendons dans ce guide imposer un cheminement aux lectrices et lecteurs ? Cette intention n'est pas la nôtre car elle s'oppose sur bien des points à nos convictions :

- chaque parcours est personnel et il tient compte tout autant du passé que des projets et s'inscrit dans un *kairos* (mot grec difficile à traduire mais que l'on peut relier à une opportunité),
- chaque apprentissage se fait en fonction de rencontres qui ne peuvent être décidées à l'avance,
- chaque situation enfin apporte son lot de potentialités qui sont le propre d'un apprentissage authentique.

Nous souhaitons à chaque lectrice et lecteur de ce guide un bon parcours mais celui-ci pourra être très variable. Selon son projet ou sa solitude, on pourra :

- lire la première partie puis les sept exemples du chapitre 7,
- ou s'intéresser en priorité à la conduite des groupes d'analyse, à la présentation du dispositif, aux tableaux qui le résument et à la transcription commentée d'une séance d'analyse d'une situation (deuxième partie) avant d'aborder la question de l'animation et de la supervision (troisième partie),
- ou encore commencer par le chapitre 4 qui est central pour effectuer un retour réflexif sur les concepts et la méthode,
- ou bien commencer par la conclusion qui résume l'ensemble de l'ouvrage et son projet, conclusion que nous avons voulue longue pour avoir une vue panoramique et pratique de l'analyse des pratiques éducatives à partir des situations.

Mais il va de soi que l'itinéraire de référence est celui que nous avons conçu pour mieux accompagner le cheminement d'un lectorat soucieux de trouver dans cet ouvrage un guide pratique pour analyser les pratiques éducatives, se former et agir.

Références bibliographiques de l'introduction :

- Agostini, M. (2007). La philosophie pour enfants : apprendre à réfléchir et socialisation. *Diotime*. Montpellier : CRDP. <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32892>, consulté le 11 février 2013.
- Barbier, J.-M. (1984). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°1 | avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 13 mars 2013. URL : <http://educationdidactique.revues.org/106>.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L., Perrenoud, Ph. (2009, dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Université, collection Perspectives en Éducation et Formation dirigée par Philippe Jonnaert.
- Foucault, M. (1969). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Fumat, Y., Vincens, Cl., Étienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.
- Icher, F. (1994). *La France des compagnons*. Paris : Éditions La Martinière.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Lelièvre, Cl., Nique, Ch. (1994). *Bâtisseurs d'école, Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Nathan pédagogie.
- Leplat, J., Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 3, p. 49-64.
- Leroi-Gourhan, A. (1965). *La Mémoire et les rythmes*, tome II de *Le Geste et la parole*. Paris : Albin Michel, Sciences d'aujourd'hui.
- Obin, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris : Hachette Education, pédagogies pour demain.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Piaget, J. (1974a). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974b). *La Prise de conscience*. Paris : PUF.
- Reuter, Y. (2007, sous la direction de). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New-York : Basic Books. Trad. par Heynemand, J. et Gagnon, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques, coll. Formation des Maîtres
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D., (1991). *Cases in reflective practice*. New-York : Teachers College Press.
- Tardif, M., Lessard Cl. et Gauthier C. (1998, dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: PUF.
- Tardif, M., Borges, C., Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : de Boeck, Pédagogies en développement.
- Taylor, F.-W. (1907). *Études sur l'organisation du travail dans les usines*.
- Taylor, F.-W. (1912). *Principes d'organisation scientifique des usines*. Paris : Dunod.

Première partie

Construire un modèle pour analyser les situations éducatives et pédagogiques

Au sens courant, le modèle est perçu comme quelque chose à imiter, à atteindre du fait de son excellence. Notre modèle ne renvoie pas à une forme parfaite ou même souhaitable comme lorsqu'on dit « un employé modèle, ou un enfant modèle ». Ici, le modèle n'est ni un canon, ni un étalon, ni un gabarit, ni un moule, ni un patron. Il n'est pas là pour être copié, pour formater les conduites. Il n'est pas préalable à l'action, pour la guider ou pour l'évaluer.

Le « modèle » doit être pris au sens des physiciens qui s'efforcent de saisir les phénomènes complexes en les simulant. Les météorologues ont construit des modèles mathématiques, de plus en plus raffinés pour comprendre et prédire le climat ; les vulcanologues ont simulé au plus près, en laboratoire, des éruptions volcaniques. Ces « modèles » sont des schémas, des grilles de lecture, des représentations simplifiées, qui permettent de rendre la réalité plus intelligible. Ils sont mouvants, perfectibles, adaptables aux transformations du réel, certainement pas uniques, immuables et définitifs.

Cette première partie consiste en l'élaboration progressive de ce modèle qui est appliqué à plusieurs situations éducatives et présenté dans un premier temps sous une forme simple, puis approfondie et reliée à des considérations épistémologiques et philosophiques.

Chapitre 1

L'arène pédagogique : construction progressive d'un modèle pour analyser les situations éducatives

Yveline Fumat

Nous allons construire pas à pas un modèle qui permettra d'analyser les situations pédagogiques dans le système scolaire, « l'arène pédagogique », mais nous montrerons que ses formes simplifiées, les premières étapes de ce modèle, peuvent convenir à des situations éducatives ou à des situations de formation. La transposition à d'autres institutions et à d'autres collectifs de travail, qui ont des finalités autres, est même tout à fait possible.

Où situons nous la différence entre situations éducatives et situations pédagogiques ?

Il n'y a pas de société sans éducation : la nécessité de transmettre une culture fait de l'éducation une pratique fondamentale de toute société humaine. L'éducation dans sa forme la moins consciente et la moins délibérée peut se nommer « socialisation ». La transmission est d'abord une histoire sans parole qui ne doit rien au discours, à l'injonction ou à l'interdiction. Elle se fait sans programme, sans projet, sans principe, sans même l'intervention directe de l'adulte, simplement parce qu'on naît et grandit dans une culture, où tout objet est porteur de sens, où tout geste est symbolique, où toute relation est déjà policée. En ouvrant les yeux, un enfant perçoit les formes esthétiques de sa tribu ; en prêtant l'oreille il entend les sons de la langue ; en apprenant à marcher, il découvre les espaces structurés par le groupe. La « socialisation » est un « processus anonyme et diffus » (Bourdieu, 1972, p. 189) ; l'essentiel de la transmission se fait dans la pratique, par la pratique, sans même accéder au niveau du discours.

L'éducation mérite ce nom quand des adultes, conscients de leur fonction de socialisation, veulent transmettre aux jeunes leurs savoirs et leurs valeurs ; mais l'éducation peut se faire à tout moment, dans la vie collective, quand l'enfant est intégré à des actions (dans le travail ou dans la fête) qui l'incitent à apprendre les gestes à faire, les rythmes à suivre, les valeurs à préférer et qui, par là même, deviennent « éducatives ». Enfin l'adulte (le père la mère ou tout autre membre du groupe), peut prendre un rôle « pédagogique » quand il détache plus explicitement une phase, un moment de l'action, le surligne, pour que le jeune apprenne mieux : « regarde comment tu dois tenir ton arc » dit l'Indien à son fils » en l'encourageant ensuite du geste et de la voix...

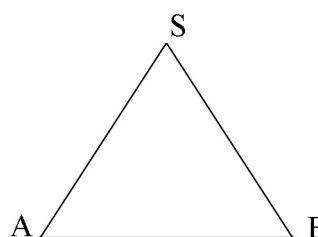
Le « moment pédagogique » est le temps fort d'une éducation qui reste le plus souvent elle-même implicite. Dans la scène pédagogique apparaissent ce qu'il faut apprendre et les moyens de l'apprendre énoncés plus précisément par celui qui sait où l'on va et comment il faut faire pour y aller. La situation de chasse devient pédagogique quand l'adulte, qui connaît bien le milieu et le geste du chasseur, pose des buts et devient un soutien dans la manière de les atteindre. L'injonction : « regarde ! » transforme déjà, dans l'éducation familiale, certains moments précis en « situations pédagogiques ».

Mais les sociétés devenant de plus en plus complexes parce qu'elles inventent des savoirs symboliques équivalents de l'action, le langage et surtout l'écriture, les écoles deviennent nécessaires ; le pédagogue, cet esclave faisant partie de la famille, va conduire l'enfant à l'école, là où il apprendra, grâce au maître d'école, ces savoirs spécialisés.

La pédagogie semble maintenant l'apanage de l'Ecole. Les sociétés modernes ont sélectionné un certain nombre de savoirs théoriques que les jeunes durant de très longues années doivent s'approprier, avant même d'entrer dans la « vie active ». Mais la posture pédagogique n'implique pas forcément l'existence des écoles.

Pour construire le modèle pédagogique le plus simple, nous proposons de partir du triangle de base (Houssaye, 1988/2000) : l'adulte, l'enfant et le savoir.

- l'adulte est celui qui sait, alors que l'enfant ne sait pas encore et, surtout, l'adulte est celui qui sait ce qu'il faut savoir ;
- l'enfant reçoit une éducation par les adultes : il n'est pas encore « élève » d'une institution ; l'éducation est le plus souvent involontaire avec quelques « moments » pédagogiques ;
- le savoir est un terme assez général pour englober le savoir-faire le savoir-être et les savoirs plus spécialisés



1^{er} gradin : La relation entre les personnes

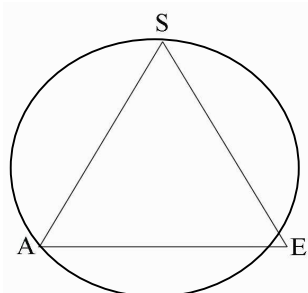
La simplicité de ce premier modèle peut déjà être troublée si l'on entoure le triangle d'un cercle : nous proposons par ce premier cercle de visualiser les relations personnelles, mais sous trois aspects

1.1 La relation personnelle entre l'Adulte et l'Enfant

1.2 La relation personnelle de l'Adulte au Savoir

1.3 La relation personnelle de l'Enfant au Savoir

La relation personnelle de l'adulte au Savoir



La relation personnelle de l'enfant au Savoir

Relation personnelle entre l'Adulte et l'Enfant

Schéma 1 : les relations personnelles (le premier gradin)

1.1 La relation personnelle entre l'Adulte et l'Enfant

Elle s'établit entre cet individu singulier dont la personnalité va jouer un grand rôle et cet enfant-là qui a déjà son caractère, ses goûts, ses capacités intellectuelles. Il est certain que la relation pédagogique est bien d'abord une relation de face à face entre deux personnes qui ont chacune leur histoire, leur style, leurs passions, leur façon de réagir. La façon dont elle se noue et dont elle évolue devra beaucoup à la rencontre de ces deux personnalités. C'est ici une approche psychologique et même psychanalytique qui va le mieux rendre compte de la rencontre. On admet en général qu'il vaut mieux connaître la « psychologie de l'enfant » pour enseigner. Mais l'intérêt de l'approche psychologique du côté du maître est moins bien perçu.

Pourtant sont aussi à considérer, par exemple, son style de communication, sa tolérance vis-à-vis des erreurs de l'élève, sa capacité d'écoute, sa souplesse ou sa rigidité, son estime de soi, sa manière de s'affirmer... tous traits personnels dont dépendra son « autorité », que l'on dit naturelle alors qu'elle est liée à un équilibre affectif et à une certaine confiance en soi qui résultent d'une histoire, qui conduiront à un rapport trop exclusif avec la classe ou un groupe d'élèves. Sa manière d'« aimer les enfants » serait ainsi à interroger. Quand on évoque l'amour des enfants comme motif du choix d'enseigner, il faut aller y voir de plus près ; ce n'est pas un motif suffisant ni parfois sans danger. Certaines frustrations peuvent être compensées, qui conduiront à un rapport trop exclusif avec la classe ou un groupe d'élèves.

L'obsession de plaire, le désir de dominer, la demande affective trop forte peuvent initier des formes de relation au groupe, plus ou moins inquiétantes ou malsaines. Certaines réactions d'élèves (chahut ou agressivité) viennent instinctivement sanctionner ces attitudes, même si elles ne sont pas perçues comme telles.

1.2 La relation de l'Adulte au Savoir

Une autre source du désir d'enseigner peut être l'amour du Savoir. Elle paraît beaucoup plus pure. Et tout le monde conviendra qu'une passion pour les mathématiques ou une autre pour la musique sont des motifs légitimes pour devenir professeur. Il est vrai qu'un enseignant passionné par sa discipline peut parfois faire naître chez les enfants le désir d'apprendre, en donnant l'exemple d'une recherche qui mobilise ses émotions et ses joies.

Cependant il ne faut pas que cette passion aille jusqu'à l'oubli de l'élève, ou plutôt jusqu'à l'oubli du fait que l'élève, lui, est novice et ne sait pas encore ; le professeur érudit, brillant, passionné par sa discipline, n'est pas toujours à l'abri de l'impatience et du mépris. « Ce que les professeurs ne comprennent pas toujours, c'est que les élèves ne comprennent pas » a écrit Bachelard (1938/1993).

Si le souci de l'élève fait défaut, et si les connaissances concernant les processus d'apprentissage sont absentes, le rapport passionné au Savoir ne suffit pas non plus. Le professeur réussira avec des élèves des grandes classes, déjà intéressés, avec qui il partagera une complicité intellectuelle ; mais le travail pédagogique plus obscur, qui demande tant de patience et de répétitions, lui sera plus difficile.

En résumé, ce qui constitue le projet d'enseigner n'est ni l'intérêt pour les seuls enfants (« J'adore les enfants ! ») ni l'intérêt pour le seul Savoir (« J'aime les maths ! ») mais le désir de faire partager le savoir, et donc de l'enseigner aux enfants.

1.3 La relation personnelle de l'Enfant au Savoir

Le désir de savoir s'origine d'abord dans la vie affective la plus profonde. Pour comprendre ce que l'on appelle « la motivation » de l'élève, il faut replacer ses premiers liens à la connaissance dans le contexte de ses premiers émois (scène primitive, énigme de l'Œdipe, secret des adultes, traumatismes, maltraitance). Chez certains enfants, des inhibitions sévères peuvent déclencher certains refus de savoir ; Pour la plupart, un certain style de découverte va sous-tendre l'appétit de connaître. Le savoir peut être une énigme à déchiffrer, ou un objet à dérober... (voir dans le chapitre 3 « approfondissements et récits »). Mais si elle éclaire bien certains mécanismes de déni et montre comment se construisent les inhibitions, la psychanalyse ne s'interroge pas sur les conditions sociales de l'accès au savoir. C'est la sociologie qui étudiera les conditions sociales objectives de l'illettrisme ou les conditions liées à l'imaginaire social, quand le Savoir est refusé par tout un groupe, en raison d'interdictions franches ou détournées, de préjugés ou de stéréotypes... Que l'on pense à l'interdiction d'apprendre à lire aux Noirs dans l'Afrique du Sud de l'apartheid... Que l'on pense aux barrières légales ou morales dressées contre l'instruction des filles, encore au 19^{ème} siècle ; le savoir était alors qualifié pour elles de « vaine science » chez les conservateurs catholiques. Que l'on songe enfin aux programmes et filières encore discriminantes de la 3^{ème} République, quand certaines matières les préparaient encore à leur vie future de ménagère (couture, cuisine).

Au niveau d'analyse que nous venons de faire (1^{er} gradin), il s'agit de comprendre la relation pédagogique à partir des concepts et des théories psychologiques et psychanalytiques, comme si la relation se nouait seulement entre l'adulte et l'enfant en privilégiant leur relation personnelle. Mais en réalité la relation est rarement de face à face. L'École n'est pas le préceptorat. Le maître s'adresse toujours à un groupe d'élèves qui sont réunis pour apprendre. La relation entre les personnes n'est qu'une composante d'un ensemble plus complexe.

Le triangle de base n'a pas la belle simplicité du début car le maître a toujours affaire à **des élèves** ; cela entraîne des effets spécifiques que nous appellerons « phénomènes de groupe » en gardant encore les trois pôles du triangle nous distinguerons trois aspects et nous monterons d'un étage jusqu'au 2^{ème} gradin.

2^{ème} gradin : Le Groupe

2.1 Les phénomènes de groupe dans la classe (communiquer)

2.2 Les méthodes de groupe pour faire travailler les élèves (enseigner)

2.3 L'intérêt du groupe pour les apprentissages (apprendre)

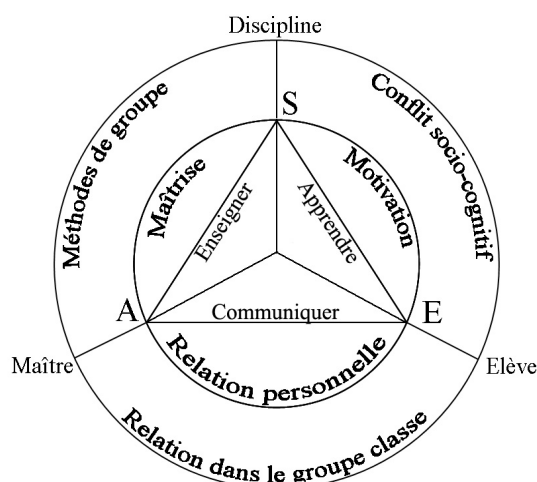


Schéma 2 : les relations dans le groupe

2.1 Les phénomènes de groupe dans la classe (communiquer)

Les réactions dans un groupe ne sont pas la somme de réactions individuelles ; l'existence même du groupe (plus ou moins spontané ou structuré) fait naître des formes d'actions chez les individus tout à fait spécifiques soit par contagion émotionnelle (panique dans une foule, chahut dans une classe) soit par la constitution d'ennemis nécessaires à la cohésion du groupe (division en clans, bouc-émissaire) soit par amplification des postures individuelles (prestance, garder la face) (voir dans le chapitre 3 « approfondissements et récits » et les exemples concrets de phénomènes de groupe rapportés).

La classe pour les élèves est un lieu où l'on apprend mais c'est aussi un lieu où l'on construit sa relation aux autres. Être reconnu par ses pairs est au moins aussi important, pour les enfants, qu'être apprécié par le maître, ou devenir bon élève. Il ne faut pas oublier qu'à l'école il y a des cours de récréation : les relations qui s'y nouent peuvent être très fortes et venir troubler le climat de la classe. Le groupe des pairs, dans une classe, a ses clans, ses codes, ses *leaders*, permanents ou fluctuants. Il prend forme à partir d'affinités personnelles mais aussi sociales ou ethniques souvent antérieures au scolaire. Le maître oublie souvent cette « socialisation parallèle » qui est pourtant capitale pour la vie de la classe dans son ensemble. Le temps et l'énergie que dépensent les enfants pour trouver leur place parmi les autres les empêchent souvent de se consacrer totalement à leur tâche scolaire. Les interférences entre des lois internes au groupe des pairs (code de l'honneur, *omerta*) et les lois proclamées du groupe classe sont souvent à prendre en compte dans les actes d'indiscipline. Ce n'est pas toujours le bon élève qui a le plus de prestige, mais celui qui a une compétence particulière, parfois réelle mais mal reconnue par l'école, (très bon en dessin par exemple) ; il joue parfois un rôle que les pairs suscitent et soutiennent (faire le pitre et faire rire), il a aussi parfois un rôle dans son quartier que l'école ignore.

À l'école, on n'apprend pas seulement les savoirs programmés par l'institution, on apprend à vivre avec les autres mais par des régulations spontanées qui ne sont pas toujours les meilleures. Le rôle du maître et plus largement celui de la « vie scolaire », selon l'appellation française du service qui prend en charge tous les aspects qui ne concernent pas directement l'enseignement, seront d'éduquer à un vivre-ensemble plus policé qui visera à former des adultes respectueux des autres personnes.

2.2 Les méthodes de travail en groupe (enseigner)

Dans une classe traditionnelle le groupe des pairs est toléré à l'extérieur mais ignoré dans les temps d'enseignement. À vrai dire il n'apparaît que sous ses aspects négatifs (bavardage, interruptions, chahut, organisation d'un refus) car les échanges transversaux ne sont pas acceptés ; seuls sont reconnus comme légitimes les échanges Maître/Élève initiés et contrôlés par le maître. La communication entre pairs se fait forcément à la marge, de manière illicite, ou pour contester l'ordre établi. Parce qu'il est conçu sans lui, l'ordre de la classe réprime le plus souvent les manifestations du groupe des pairs.

Mais il existe des classes où la dynamique propre des groupes est prise en compte et utilisée en vue du travail scolaire ; ce renversement caractérise toutes les formes de travail de groupe : la force que constitue la volonté commune des élèves n'est plus redoutée, elle est souhaitée, canalisée en vue d'un travail collectif. Ce renversement caractérise l'éducation nouvelle et diverses formes de méthodes actives. Les

formes d'organisation, les avantages et les limites du travail de groupe ont été longuement analysées (Peyrat-Malaterre, 2011).

2. 3 L'intérêt du groupe pour les apprentissages (apprendre)

L'un des résultats incontestables des recherches en psychologie cognitive est celui-ci : le développement de l'intelligence d'un individu ne peut s'expliquer hors des interactions sociales. On peut être tenté de parler de l'« intelligence d'un enfant » comme s'il s'agissait seulement d'une qualité de sa personne ; mais, dès son plus jeune âge, l'enfant a construit ses schèmes sensori-moteurs non seulement par des interactions avec les objets mais aussi grâce à des échanges avec ses pairs. On ne peut plus croire, comme le présentait parfois Piaget au début de ses observations, à un tête à tête de l'Enfant avec le monde des choses.

Les courants qui ont prolongé les thèses de Piaget, ont montré l'importance de la communication sociale pour le développement de l'intelligence. L'interaction avec d'autres est structurante ; elle produit des effets cognitifs ; mais il faut comprendre que l'autre n'intervient pas forcément pour être imité ou pour accompagner l'action comme modèle ou tuteur ; il intervient aussi par ses réponses « en conflit » avec celles du sujet.

Nous venons de présenter les phénomènes de groupe dans le système scolaire, avec leur particularité pour l'apprentissage des enfants ; mais il faut aussi voir l'intérêt de ce niveau d'analyse pour beaucoup d'autres institutions ; sans même la médiation d'un objet à enseigner, le groupe, en tant que réunion spontanée de personnes, en tant que collectif de travail ou sous-ensemble d'une institution plus vaste, est souvent **le lieu propice au surgissement des conflits, le point d'articulation entre les motivations personnelles et les règles du jeu de l'institution**. Ainsi dans un hôpital (dont la finalité est d'ordre thérapeutique et non éducatif) on pourra tout autant définir

- un niveau de relations interpersonnelles,
- un niveau de relations dans l'équipe des soignants (collectif de travail),
- un niveau de relations qui tient aux statuts dans le système hospitalier.

Le groupe plus restreint, où les personnes sont en contact journalier dans leur travail, est à l'articulation des motivations et émotions personnelles et des exigences de l'institution.

Il nous reste ici à définir le troisième niveau, l'institution scolaire, pour compléter notre modèle centré sur les situations pédagogiques. Nous allons monter d'un gradin pour comprendre plus précisément ce dernier niveau.

3^{ème} gradin : les déterminants institutionnels

Nous allons nous en tenir à l'établissement même si nous sommes conscients que l'institution scolaire est plus vaste et plus complexe que l'établissement ; elle englobe d'autres organismes, tout un appareil administratif et technique, des centres de décision qui dépendent d'un ministère et d'une politique scolaire qui dépend elle-même de choix politiques plus larges et donne naissance aux multiples réformes que les enseignants redoutent ou espèrent.

L'établissement du premier ou du second degré est bien le lieu où s'appliquent concrètement les lois et règlements, où le système scolaire devient présent pour les individus qui vont acquérir là leur statut (chef d'établissement, professeur, conseiller principal d'éducation, d'orientation ou d'information, élève, etc.). Au niveau institutionnel, nous voulons insister sur les rôles, les manières d'être propres à un statut, qui donnent aux relations entre les individus un caractère social irréductible aux styles ou choix individuels. Il faut essayer de repérer ce qui détermine les conduites, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non parfois. L'institution a son histoire, ses règles du jeu, déclarées mais surtout implicites, elle contraint et soutient tous les acteurs (voir dans le chapitre 3 « approfondissements et récits »).

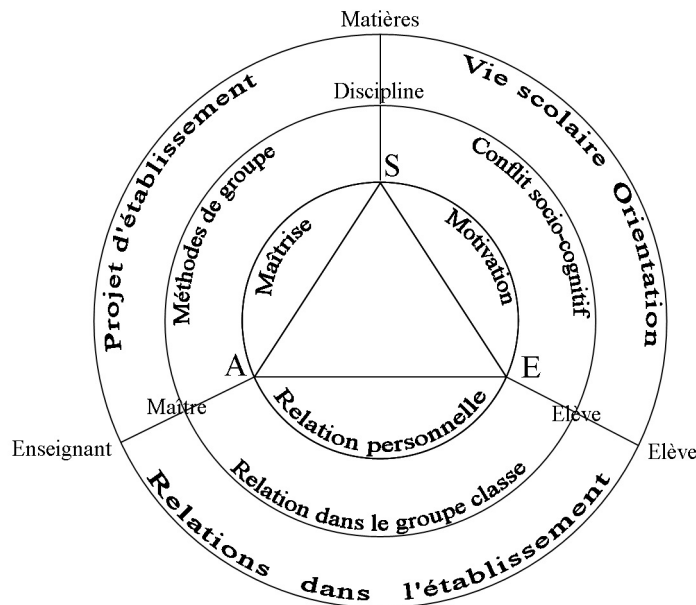


Schéma 3 : les relations dans l'établissement

3.1 Les relations dans l'établissement (communiquer)

3.2 Les conditions institutionnelles d'enseignement (enseigner)

3.3 Les effets de l'institution sur les élèves (apprendre)

3.1 Les relations dans l'établissement (communiquer)

Ce qui était évoqué à propos de la cour de récréation doit être repris et prolongé ; à vrai dire, la cour et les autres lieux collectifs de l'établissement sont des espaces où le groupe des pairs d'une même classe se distend et se dilue. La rencontre avec des élèves plus âgés caractérise ce niveau. Quand nous parlons de phénomènes de groupe, il faut ajouter que le groupe des pairs peut lui-même être dominé, menacé, harcelé par des élèves plus âgés souvent ; la cour est une jungle où règne la loi du plus fort, où s'établissent des formes d'organisation archaïques : clan, vendetta, caïd et ses protégés, non mixité, dévalorisation des plus faibles.

Un travail collectif fait avec des conseillers principaux d'éducation en formation, futurs responsables de la vie scolaire dans leurs établissements, nous a montré que les souvenirs personnels de violences subies se situaient souvent à l'école élémentaire ou au début du collège (secondaire inférieur). Ces violences n'ont rien à envier à celles des cours des prisons parfois, quand, du fait d'espaces restreints, des bandes d'enfants plus âgés font régner la terreur (voir dans le chapitre 2 la fiche sur les violences scolaires). Les relations dans l'établissement entre les adultes sont moins brutales, même si elles sont souvent conflictuelles. Elles sont régulées en tout cas par les statuts des uns et des autres qui leur assignent des rôles et, d'emblée, distribuent les fonctions (voir le chapitre 3).

3.2 Les conditions institutionnelles d'enseignement (enseigner)

C'est au niveau institutionnel que l'on peut parler plus exactement de « situation » pédagogique ; car on voit bien que l'analyse de la simple « relation maître/élève » ne suffit pas. L'établissement est un dispositif d'ensemble, où sont présents non seulement des enseignants, mais des personnes jouant un autre rôle (directeur, conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation, surveillants, documentaliste, infirmière, personnel de service, etc.) où interagissent aussi des espaces, des règlements, des matériels divers pour enseigner. C'est donc un dispositif où interviennent des personnes, des choses, des objets techniques et des règles administratives et juridiques.

Le lieu de la pédagogie est avant tout la classe ; mais la classe dépend elle-même de **décisions institutionnelles** ; la classe est insérée dans une institution scolaire qui a défini son existence, ses effectifs, son lieu d'exercice. Ce groupe d'enfants du même âge qui suivent ensemble des enseignements de même niveau, a été inventé par les Frères des écoles chrétiennes ; son efficacité a fait ses preuves. Il ne s'agit pas cependant d'une organisation immuable qui ne peut être questionnée. Des courants pédagogiques ont fortement remis en question ce type de regroupement en montrant l'avantage de classes

où le tutorat peut s'installer entre élèves plus savants et élèves novices par exemple. Le groupe-classe conçu selon le modèle frontal d'un seul maître *devant* ses élèves est contesté depuis des décennies. Pendant longtemps, les aspects pédagogiques et administratifs ont été nettement scindés. L'évolution vers une conception plus imbriquée des deux a correspondu à une plus grande autonomie des établissements et à une vision nouvelle et élargie de la pédagogie. Ainsi, on a instauré le projet d'établissement qui permet à la fois

- de donner une identité à l'établissement,
- de mieux finaliser les enseignements,
- de constituer des équipes autour d'objectifs communs pour des activités qui sortent de la classe.

Dans le secondaire, les enseignements sont plus éclatés qu'à l'école élémentaire où le maître unique et polyvalent assure le lien ; le projet d'établissement peut remédier à ce découpage en disciplines spécialisées, qui masque aux yeux de l'élève les finalités globales de l'apprentissage. Des activités interdisciplinaires concertées, organisées autour de projets précis (visite d'un musée, projet lié à l'environnement), permettent de rapprocher les disciplines et de donner sens à des enseignements trop juxtaposés (voir le chapitre 3).

3.3 Les effets de l'institution sur les élèves (apprendre)

Si nous avons d'abord souligné que les élèves dans l'établissement pouvaient être « perdus » dans des espaces mal contrôlés et risquaient d'être pris dans des rapports violents, il faut affirmer aussi que l'établissement lui-même peut être un lieu d'éducation qui les aide à sortir de cette violence. Et cela non seulement parce que les cours de récréation doivent être bien surveillés, mais parce que toute la vie scolaire de l'établissement peut être une forme d'organisation qui éduque l'élève. Dans la travée « apprendre », l'élève apprend justement à devenir un élève ce qui signifie d'abord à tenir son rôle, à faire son métier d'élève, mais surtout à devenir une personne plus responsable et un futur citoyen grâce à la vie même de l'établissement.

Le progrès incontestable des dernières années – même s'il est loin d'être achevé – recouvre aussi bien

- l'organisation de la vie scolaire et la participation des élèves (différents conseils, délégués),
- la gestion par les élèves d'activités éducatives hors de la classe (foyer et associations),
- le droit d'expression des élèves (en fonction de leur âge).

L'éducation à la démocratie peut se faire dès le jeune âge par une mise en place de structures où les élèves ont progressivement un rôle à jouer. La classe puis l'établissement en tant que tel sont des lieux qui doivent contribuer à leur formation civique. (Étienne & Amiel, 1995).

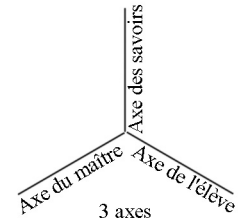
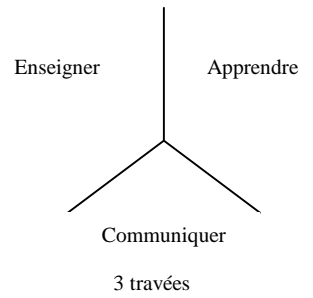
Nous distinguons donc maintenant **des travées** :

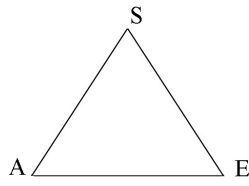
- une travée qui correspond à la relation simplifiée entre les personnes que l'on peut appeler « communiquer »,
- une travée qui correspond à la relation du maître au savoir et à ses compétences professionnelles, « enseigner »,
- et une travée qui correspond au rapport de l'élève au savoir, « apprendre ».

La dissociation provisoire nous permettra de bien repérer des effets venant des différents secteurs.

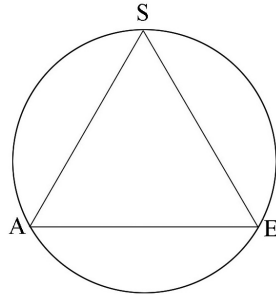
Quand nous ajoutons **des axes**, le modèle est complet. Sur les différents axes, on rencontre bien l'Adulte l'Enfant et le Savoir mais avec des appellations s diverses lorsqu'ils se trouvent sur les différents gradins :

- sur l'axe de l'adulte, se trouve d'abord le « maître », appellation qui connote bien sa maîtrise du groupe/classe ; puis, c'est « l'enseignant », ce qui renvoie plus à sa fonction de transmission et à son statut qu'il faudra préciser (fonctionnaire, professeur, etc.),
- sur l'axe de l'enfant, on observe qu'il devient « élève » dès qu'il entre dans la classe, et dans l'établissement il apprend son « métier d'élève », tout comme le maître, il apprend à tenir son rôle,
- sur l'axe du savoir dans la classe, on peut le spécifier en « discipline » terme ancien qui renvoie à la fonction de formation intellectuelle et morale du savoir scolaire , mais aussi aux problèmes de transposition didactique, puis « matière » qui connote mieux ce que deviennent les savoirs quand ils sont découpés, programmés, évalués, situés les uns par rapport aux autres, selon des décisions politiques liées en dernier ressort à des besoins sociaux.





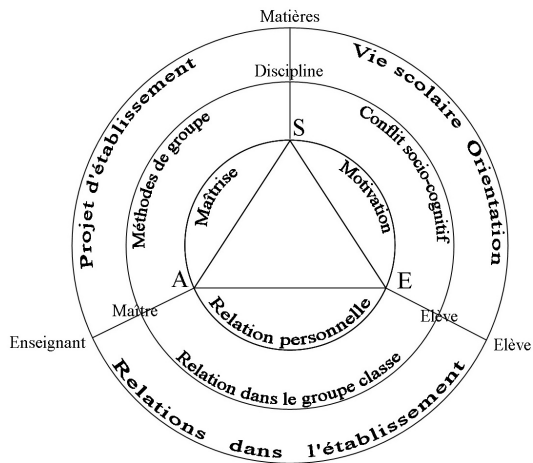
triangle de base



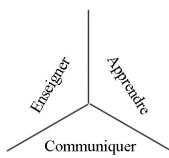
1^{er} gradin



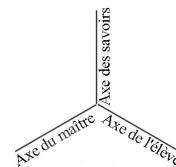
2^{ème} gradin, le groupe



3^{ème} gradin, l'institution



3 travées



3 axes

Schéma 4 : l'arène pédagogique, le parcours complet

Si l'on reprend une vue d'ensemble du modèle, le parcours des différents gradins (personne, groupe, institution) peut être lu comme une lente montée de cercles concentriques : on pensera alors aux gradins d'une arène. Vus d'en bas, les gradins du haut sont un peu lointains ; on n'imagine pas toujours les effets des contraintes institutionnelles sur les individus. Pourtant, il ne faut pas oublier leur existence : l'éducation est un fait social, les pratiques éducatives coutumières dépendent du moment historique, les pratiques pédagogiques ont des déterminants historiques et sociaux.

Vu d'en haut, du dernier gradin, le centre de l'arène est bien celui où a lieu l'essentiel de l'acte pédagogique : le moment où le maître rencontre les élèves, où il va tenter, avec toute son énergie, son savoir-faire, de les faire accéder au savoir. Cette rencontre peut devenir difficile si le maître se sent livré aux fauves et si la situation pédagogique devient une véritable corrida. Mais la rencontre sera heureuse le plus souvent si l'enseignant, grâce à son attention, à son souci de l'élève – de tous les élèves – conduit chacun à s'approprier un peu plus le savoir, à grandir, à s'émanciper, acceptant par là-même de se « donner la mort » en tant que pédagogue mais une mort symbolique et compensée par le fait que les années suivantes apporteront leur lot de nouveaux élèves et de nouvelles rencontres.

Chapitre 2

Comment s'approprier et utiliser le modèle ?

Yveline Fumat

Le modèle peut être utilisé pour comprendre les situations pédagogiques, mais il est aussi susceptible d'être simplifié et transposé à d'autres institutions. La tendance spontanée est souvent de s'arrêter à un niveau, de privilégier un seul type de cause, voire de désigner hâtivement un responsable... et un coupable. Par un parti-pris raisonné, par un entraînement systématique, nous suggérons au contraire d'arriver à se dire : n'y a-t-il pas d'autres causes qui se situeraient à d'autres niveaux ? Nous proposons donc dans ce chapitre **une démarche en deux temps** qui visera l'exploration de la richesse du modèle construit dans le premier chapitre.

Dans un **premier temps**, lors **de l'analyse**, il est opportun d'apprendre à découper la situation et à ouvrir la pluralité des perspectives que l'on peut prendre sur elle. Dans cet ensemble de faits, d'évènements, sans liens apparents, dans ce cours d'actions où la logique n'est pas immédiatement visible, chercher à comprendre ce qui se passe nécessite de réunir plusieurs clés d'interprétation et de se conformer à l'approche multiréférentielle d'Ardoino (1992). En effet, le modèle nous oblige à chercher une multiplicité de déterminants. Ainsi, pour comprendre l'échec scolaire d'un élève, les premières causes qui viennent à l'esprit se situent souvent **au niveau de la personne** : « il n'a pas de possibilités, il est lent, il est paresseux il est instable, il est mal dans sa peau ». On peut y lire des conceptions figées telles que l'innéité de l'intelligence ou des traits de caractère. D'autres évoqueront d'autres causes : « il a des problèmes familiaux, il manque de maturité ». Certes, ces explications laissent plus d'espoir de changement mais restent uniquement au niveau de la personne. On pense plus rarement aux **phénomènes de groupe** : « il n'est pas intégré dans la classe ». Pourtant l'expérience nous a montré qu'un enfant peut être rejeté par les autres à un point tel qu'il est incapable d'écouter en classe, trop anxieux pour aller en récréation, de peur d'être brimé et racketté par d'autres élèves. Malheureusement, il peut aussi être devenu le bouc émissaire de l'enseignant lui-même, cela existe. Mais ceci ne provient pas forcément de traits personnels (la maîtresse qui « ne peut pas le voir », qui le « prend en grippe » pour son attitude par exemple) mais par la fonction qu'elle lui fait jouer dans le groupe/classe (dans l'exemple qui va suivre, l'agression par le trichloréthylène, on verra que deux redoublants deviennent les boucs émissaires commodes pour diviser le groupe).

Mais il est certain que les **déterminants institutionnels**, eux, sont la plupart du temps oubliés : un changement d'école, des décalages dans les programmes, une orientation vers une classe où le niveau est trop élevé, l'inadéquation de certaines méthodes pour cet enfant-là, des différences culturelles profondes pour de nouveaux arrivants, pour ne citer que les plus courants. Ou, si l'on pense à l'identité professionnelle des enseignants, si, après de nombreuses années de loyaux services, une enseignante voit réduire considérablement dans un collège sa matière et se voit imposer des enseignements qu'elle maîtrise mal, ce « changement institutionnel » peut déclencher une perte de confiance en soi et une crise d'identité qui iront jusqu'à la dépression (Blanchard-Laville, 2013, p. 139-154).

Dans un premier temps, il s'agit donc d'élargir l'appréhension de la situation en multipliant les angles d'approche et en devenant capable de repérer concrètement ce qui correspond aux différentes approches. On pourra s'entraîner à distinguer ce qui tient aux relations personnelles – approche très souvent privilégiée – de ce qui vient de la situation en groupe restreint (groupe éphémère ou groupe de travail) et de ce qui est lié aux rôles tenus dans l'institution. La simplification habituelle, spontanée, vient du fait que chaque acteur n'a qu'une vue partielle et partielle de la réalité. Il est dépendant de son point de vue et, du même coup, il s'enferme dans un seul type d'explication. Chacun réagit personnellement et ne pense qu'aux différences et différends entre personnes. Chacun joue sa partie, fait ce qu'il a à faire, mais alors il a bien du mal à se décentrer. Ce n'est que, hors de l'action, dans un temps suspendu où l'on s'efforce de comprendre, qu'une analyse peut commencer. C'est un premier temps et c'est très exactement le moment de *l'analyse* : grâce à la grille de lecture on se repère mieux dans les gradins, et les travées. On apprend à

distribuer tel ou tel fait précis, telle attitude, telle conduite, aux difficultés des « relations personnelles » à l'impact des phénomènes de groupe ou au poids de l'institution.

Lors du **deuxième temps de la modélisation**, on va reconstruire un ensemble, une logique des actions, un enchaînement de raisons et de causes ; on vient de séparer, distinguer, déconstruire une situation pour ne pas négliger de considérer des angles d'attaque inaperçus. Mais, si l'on en reste là, on risque de procéder seulement à un classement, à une mise à plat qui fige trop mécaniquement ce qui est vivant et en mouvement. L'analyse seule peut conduire à un recensement, à une liste, qui sont utiles pour commencer, mais qui ne suffisent pas pour comprendre l'action et la réviser.

Après le premier temps de l'analyse il faut reconstruire ; ce qui signifie **retrouver des liens et remettre en mouvement**. Retrouver des rapports entre les différents gradins que l'on peut parcourir selon différents trajets. La deuxième étape remet du liant entre les différents niveaux en repérant les nœuds sensibles où se croisent, s'influencent, s'imbriquent et s'additionnent les différents déterminants. Ainsi, dans l'échec scolaire d'un élève, on va découvrir l'importance d'une rentrée scolaire tardive (où se combinent des difficultés familiales, un programme déjà commencé, une intégration qui se fait mal, etc.), donc un faisceau de causes situées à différents niveaux : elles s'additionnent et font, en quelque sorte, boule de neige.

Dans l'exemple de l'agression au trichloréthylène qui va suivre, on observe une montée des tensions entre la professeure de mathématiques qui donne une interrogation trop difficile et des jeunes qui ont du mal à suivre, sur fond de relation de domination/séduction avec la classe. Cette situation « normale », « ordinaire », longtemps maintenue, contient en elle tous les ingrédients d'une crise violente qui fera, pour ainsi dire, exploser la normalité apparente.

Quel est l'intérêt d'être passé par une décomposition ?

À un souci accru de la pluralité des causes s'ajoute une perspicacité plus aigüe concernant la spécificité des causes et des raisons ; l'avantage d'être passé par une séparation artificielle est bien d'y voir plus clair dans un ensemble où tout était imbriqué, entremêlé, enchevêtré et de mieux mesurer ainsi le poids respectif des différents ordres de faits ; cela permet de substituer à un « sac de nœuds », des réseaux mieux tracés dont on peut suivre les entrelacs en s'inspirant en partie de l'approche systémique. Dans le foisonnement d'une réalité complexe et mouvante où l'on a souvent l'impression que quelque chose nous a échappé, on situe mieux les responsabilités individuelles – dont peut-être la sienne propre –, la perte de contrôle due à d'autres acteurs – l'importance des rôles et des jeux de rôles –, le poids de conditions et contraintes impersonnelles. Après un détour, on retourne bien à la situation d'ensemble, mais parcourue de réseaux mieux articulés et ressaisie dans la durée. Ce n'est pas à proprement parler une « synthèse » car on ne reconstitue pas vraiment un tout à partir de ses parties, c'est plutôt comme la reprise d'un film avec un meilleur éclairage, à la fois plus puissant et plus fouillé, qui met en valeur les points essentiels et tente d'aller jusqu'aux zones d'ombre.

Parfois, dans certaines histoires, domine d'abord effectivement un problème de relations personnelles ; mais un changement institutionnel – par exemple, un changement de direction de l'établissement – fait basculer la dominance vers un autre type de causes.

Ce qui déclenche la crise dans l'histoire du trichloréthylène, c'est à la fois une accentuation et une convergence des différents facteurs. Si l'on recherche la raison d'un geste particulièrement violent, on ne peut s'en tenir aux seules motivations d'un élève ; il ne connaissait même pas le professeur qu'il a agressé ; il sera donc nécessaire de distinguer les tensions liées au style de relation de l'enseignante, celles liées à des phénomènes de groupe très visibles, et les contraintes objectives liées à la demande institutionnelle. Conflits et contraintes sont déjà là, en attente, en veilleuse dans la situation normale. La violence, qui est toujours une rupture d'équilibre, un excès momentané, qui va se produire quand tensions, conflits, contraintes vont s'accroître ou se combiner différemment au point de devenir intolérables. Le jeune qui agresse est seulement le révélateur et l'exécutant d'une situation devenue explosive. Certes, il méritera lui-même une lourde sanction. Mais il serait simpliste de le rendre seul responsable et surtout de penser que l'on a compris la crise dès lors qu'on a compris la « psychologie » du jeune garçon.

L'intérêt du deuxième temps réside donc dans la recomposition, dans la capacité à dessiner un ensemble des forces, un réseau de causes qui s'entremêlent pour créer la situation et provoquer la crise, faire éclater le conflit qui va marquer émotionnellement un des acteurs ou témoins de la scène.

L'agression au trichloréthylène

Du trichlo sur la prof de maths : elle allait trop vite

Nous présentons, grâce au récit d'un journaliste, une situation très dramatique qui a abouti à un acte grave, puisqu'il s'agit du geste d'un garçon qui a lancé du trichloréthylène, qui est un solvant puissant, sur le visage d'une jeune professeure de mathématiques, ce qui aurait pu la défigurer.

Cette situation complexe est déjà explorée par le journaliste, car lui-même ne se contente pas de chercher à comprendre les « motivations » de l'agresseur, mais il essaie de reconstituer un contexte plus large, et de comprendre grâce à une véritable enquête, les circonstances exactes et tous les arrière-plans de l'affaire.

Nous sommes liés à ce récit, qui est déjà une analyse, une manière de découper et de souligner certains aspects de la situation et nous ne pourrions en savoir plus, nous n'aurons pas plus de données que ce que nous dit le texte. Néanmoins, nous pouvons essayer d'expliquer la situation et d'appliquer le modèle, en restant attentif au texte, à tout ce que dit le texte, et surtout aux passages qui sont des propos rapportés (citations des acteurs).

Une fois effectuée la mise à plat, nous pourrions voir combien le modèle est pertinent, et permet dans un premier temps de mettre de l'ordre, de classer les données, de démêler un écheveau de facteurs. Puis dans un deuxième temps, nous nous efforcerons de reconstruire un réseau, un enchaînement de causes objectives et de raisons d'agir.

Le récit [\$\$\$droits à demander à l'événement du jeudi\$\$\$]

Récit 1

*Une histoire pas banale dans un bahut comme les autres
Du trichlo sur la prof de maths : elle allait trop vite...*

Philippe Lançon

L'ÉVÉNEMENT DU JEUDI du 22 AU 26 DÉCEMBRE 1981, p. 37

Qu'est-ce qui a pu conduire des élèves à payer l'un des leurs pour agresser Michèle Meunier, enseignante fluette douce et, appréciée de ses collègues comme des parents ? Voici ce que jusqu'ici on n'avait pas dit.

Ce jour-là, Michèle Meunier, une petite jeune femme de 30 ans, entame son cours devant les trente-trois élèves de la seconde 17 – tous des garçons. Un adolescent surgit, la tête couverte d'un sac de plastique, lui jette au visage le contenu d'un bocal, de trichloréthylène et s'enfuit. Le produit est corrosif : les élèves du LEP voisin s'en servent pour nettoyer leurs machines-outils,

Immédiatement, la direction du lycée interroge toute la classe. Les soupçons se portent rapidement sur quelques noms. Mais c'est un coup de téléphone anonyme qui permet d'identifier définitivement les trois principaux responsables de ce qu'eux-mêmes appellent « une mauvaise blague » : trois internes discrets, totalement lisses. Ils partagent la même chambre depuis plus d'un an. Ils sont là parmi soixante autres, relégués au quatrième étage d'un bâtiment gris, parce que leurs parents habitent à l'autre bout du département. C'est une chambre de cinq, tapissée de photos de stars et de femmes pas tout à fait nues. Les lits sont nets, le sol propre. Chacun a son armoire, couverte de graffitis.

Deux d'entre eux ont seize ans et redoublent. Toujours fourrés ensemble, ils appartiennent à la seconde 17. Des adolescents plutôt grands, qui fréquentent la salle de jeux comme les autres, lisent quelques

revues, organisent parfois des batailles de polochons. Ce sont les commanditaires de l'acte. Le soir, ils travaillent dans leur chambre. mais pas trop. « Ensuite, explique un surveillant, ils se racontent ce qu'ils ont fait dans la journée ». Le troisième – l'exécutant – est un élève du LEP. Il ne connaît pas Michèle Meunier, la prof des deux autres. Il s'appelle Loïc, il a 18 ans. Un mystère. « Cette année, explique-t-il, j'ai préparé six exposés pour des copains de classe. Sur le pétrole et la chimie : j'aime bien ça ! ». Il s'est fait payer. C'est le même qui, l'année précédente, avait lancé de l'eau et des œufs sur un professeur à l'occasion du Mardi gras. Il ne s'est pas fait prendre. Ses deux camarades de chambre le savaient : ils lui ont proposé de rééditer l'exploit en le corsant un peu. Travaillant à proximité du produit, Loïc n'a aucun mal à s'en procurer. « J'ai hésité trois jours, assure-t-il, puis j'ai accepté ». Moyennant une somme dérisoire.

Deux jours après l'agression, on découvre en effet que sur les trente-trois élèves de cette seconde destinée au technique, dix-huit ont versé leur écot à raison de 2 Francs par personne. « Dix-huit bons gars, souligne le proviseur manifestement dépassé, des adolescents boutonneux qui sont en train de pousser ». Plusieurs de ces garçons sont issus d'un milieu rural. Ils arrivent au lycée en car, à 8 heures, après des trajets qui durent parfois plus d'une heure. L'usage du trichlo les a surpris : ils pensaient que Loïc n'utiliserait que de l'eau. Les autres élèves étaient également au courant du marché, mais disent avoir refusé de payer pour « cet acte complètement débile ». En définitive, seul un candide ignorait tout du complot. Quant à Loïc, fan de hard-rock, il pensait se payer une cassette supplémentaire avec la trentaine de francs recueillis.

Choqués, les enseignants décident de marquer le coup en écrivant une lettre ouverte au recteur. Michèle Meunier de son côté porte plainte. Une AG est organisée au cours de laquelle, à la stupeur générale, une jeune prof de gestion explique que, quelques jours avant, les freins de sa voiture avaient été sectionnés pendant le déroulement d'un conseil de classe. Elle n'avait pas osé le dire. La semaine suivante, la seconde 17 est renvoyée dans ses foyers en attendant que se déroule, le 19 décembre, un conseil de discipline.

Les professeurs ne comprennent pas pour quelle raison le coup est tombé sur Michèle Meunier. Il ne s'agit pas d'un dragon du tableau noir : elle est douce. fluette et, de l'aveu même de plusieurs de ses élèves, n'a pas « ses têtes ». Bien qu'elle enseigne au lycée Fontenelle pour la première année, ce n'est pas une novice, puisqu'elle a dix ans de métier. Harcelée par le téléphone, veillant sur ses deux filles, elle explique qu'elle est « déçue ». « Pourtant, ajoute-t-elle, j'y retourne et je continuerai comme avant. J'essaierai de comprendre ». Comment comprendre ? Comment comprendre, par exemple, les deux délégués de la classe qui, alors qu'ils avaient déjà cotisé pour qu'elle soit agressée, lui ont demandé en conseil de classe des cours supplémentaires ?

Michèle Meunier pressée par les journalistes, n'ayant reçu ni mot d'excuse ni mot de soutien des parents d'élèves concernés, doit parfois quasiment se justifier. « Il me semble que je suis exigeante, dit-elle, que je leur demande des efforts alors qu'ils ont le plus souvent un réflexe de consommateurs, assis là sur leurs chaises ; n'est-ce pas mon métier ? ». Elle constate que les deux principaux responsables sont des redoublants, puis réfléchit : « Les ai-je agacés ? C'est vrai qu'ils avaient tendance à se reposer sur leur savoir, qu'ils discutaient au fond de la classe, et que, par conséquent, je les prenais à partie : n'est-ce pas mon rôle ? »

La classe n'est pas difficile. Il n'y a pas de fortes têtes, Le niveau scolaire y est correct. Alors quoi ? « Une classe de garçons qui s'en sont pris à leur unique prof féminin ? » Peut-être... Mais Loïc, l'exécutant, aujourd'hui cloîtré et préservé comme les autres par sa famille, assure que « le fait qu'elle soit une femme n'a rien à voir ». Il ajoute cette remarque étonnante : « Je crois que s'ils m'ont demandé de faire ça, c'était pour l'humilier ».

Pourquoi « humilier » une telle prof ? En interrogeant d'autres élèves de Michèle Meunier, la réponse se précise peu à peu. On apprend d'abord que ceux-là aussi étaient au courant du « marché » initial : un verre d'eau « ou de la peinture » contre 30 Francs, afin de « tacher la prof ». On comprend ensuite que c'est la

prof de maths qui était visée. « Cette prof, disent-ils, elle va trop vite. Plusieurs fois, on lui a dit de ralentir. Dix jours avant l'affaire, elle avait collé une interro de géométrie très difficile, mais elle n'a pas laissé assez de temps pour la finir : c'est la goutte qui a fait déborder le vase. En plus, elle se fout de ceux qui ne savent pas ». Bref, ceux de la seconde ont voulu lui « rabaisser son orgueil ! ». Un (bon) élève ajoute cruellement : « D'ailleurs, quand elle est revenue en cours avec le bouquet de fleurs offert par des premières, elle nous jouait presque du violon : ça l'a calmée ! ».

Il faut se méfier des justifications a posteriori. Celle-ci doit néanmoins être relevée, La mère de l'un des deux « commanditaires », exaspérée par la réaction des professeurs (« ont-ils jamais été enfants ? »), l'a de fait reprise en fanfare : « Mon fils m'a dit qu'ils ont voulu lui donner une bonne leçon. Rien de plus ! Cette affaire n'aurait pas dû sortir de l'établissement ».

Michèle Meunier est affligée lorsqu'on lui raconte cela car elle se retrouve en position de quasi-coupable, Mais cette demi-farce révèle autre chose : c'est incontestablement en maths que les écarts de niveau sont les plus vivement ressentis et les échecs les plus mal vécus. « Vous rendez-vous compte, explique-t-elle, que le premier trimestre s'achève sans que j'aie entamé le programme ? Nous n'avons fait que réviser celui de troisième. Il y a de plus en plus d'élèves qui arrivent ici sans même avoir les bases de la quatrième. Cette classe-là n'est pas mauvaise, mais ils demandent des pauses tout le temps. Comment feront-ils plus tard ? ».

Autre élément induit par ce fait divers : le gigantisme de l'établissement. « C'est devenu un véritable bateau ivre », affirme la responsable des parents d'élèves. Prévu pour neuf cents élèves, le groupe scolaire Fontenelle (lycée, collège, lycée d'enseignement professionnel, sections de techniciens supérieurs – BTS) en compte aujourd'hui deux mille six cents. C'est une université d'adolescents.

Voilà quelques jours, les étudiants en BTS ont distribué un tract dans lequel ils s'indignaient de l'agression contre Michèle Meunier. Ils posaient avant tout la question suivante : « Où sommes-nous ? ». La réponse est pourtant simple: dans un lycée comme les autres.

Avant tout nous allons distinguer 3 niveaux, parcourir trois gradins

- celui des personnes et de leurs relations,
- celui des phénomènes de groupe,
- celui des effets de l'institution.

1. Que savons-nous de la personnalité des acteurs principaux, de Loïc l'agresseur et de la victime, Michèle Meunier?

Le journaliste a rencontré Michèle Meunier,

- au physique c'est une jeune femme fluette et blonde, douce, aimable,
- quant à sa situation familiale, elle est mariée avec deux enfants,
- elle a déjà eu l'expérience d'un premier poste,
- elle paraît très soucieuse de bien faire.

Aucun de ces traits de personnalité n'explique, à lui seul, qu'elle devienne victime d'une telle agression.

Au cours du récit nous verrons même que tous ses collègues jugent qu'elle est un bon prof.

Loïc, dix-huit ans, est un élève du lycée professionnel voisin ;

- il n'a aucune haine contre Michèle Meunier (il ne la connaît pas),
- il a accepté de l'argent pour faire ce geste (mais une somme dérisoire),
- il a déjà lancé de l'eau et des œufs sur un prof pour Mardi Gras,
- il aime la chimie, il peut se procurer des produits chimiques au Lycée d'Enseignement Professionnel,
- il est serviable : il a déjà fait 6 exposés de chimie pour les copains,
- il a hésité trois jours avant d'accepter le marché.

On sent bien que la juxtaposition de ces divers éléments ne suffira pas pour expliquer le geste de Loïc, et approcher sa personnalité. C'est bien sur ce plan, celui des « motivations psychologiques » du jeune que nous serons les plus prudents. Sans nier la nécessité d'une sanction pour la gravité de l'acte, nous resterons démunis quant au **sens de l'agression** pour le jeune garçon. Pour approcher les raisons

conscientes et inconscientes du passage à l'acte, il faudrait sans doute un échange en durée et sans jugement avec un psychologue.

On ne pourra faire que quelques hypothèses :

- son « hésitation » est sans doute l'élément le plus intéressant : « il a hésité trois jours », mais pourquoi ? A-t-il encore hésité au moment de l'acte, puisque finalement il n'a pas réussi à lui lancer au visage le trichlo ? Sa maladresse finale était-elle au fond un acte manqué dans le passage à l'acte ?
- la répétition de ce geste agressif est certainement significative : il lance à la figure, frôle le danger (pour la victime mais aussi pour lui). Le geste a sans doute une portée symbolique ; il fait penser à celui d'un kleptomane, qui vole pour se faire prendre, ou d'un incendiaire qui cède à la fascination de sa puissance.

Son geste s'inscrit dans une gradation inquiétante : il a déjà lancé des œufs sur un prof à Mardi-gras, et de l'eau, il ne s'est pas fait prendre, maintenant, le choix de ce détachant pour tacher la prof, la « rabaisser » l'humilier, le fait passer à la vitesse supérieure.

Que cherche-t-il ? Que veut-il signifier par là ? Loïc ne semble pas un méchant garçon ; il rend service, il aide les autres ; le journaliste dit avoir rencontré un garçon qui n'avait rien de particulier (ni un fou ni un pervers !). Il se met en avant, il va au front pour les autres ; il fait des exposés de chimie et il court au danger pour faire exploser. Quel rôle de vaillant soldat répète-t-il ? On peut souhaiter, pour lui et pour tout le monde, qu'il arrive à sublimer ses pulsions très « explosives », en devenant ingénieur chimiste par exemple, ou démineur

2. Les phénomènes de groupe sont multiples et particulièrement importants dans cette situation

Nous avons plusieurs types de groupes :

- le groupe/classe : élèves et professeurs et leurs rapports en durée dans une relation pédagogique qui évolue,
- le groupe des pairs : l'ensemble des élèves dont deux redoublants,
- le groupe des internes : les deux redoublants et Loïc, dans la même chambre,
- le groupe de professeurs qui ont réagi unanimement ; l'esprit de corps s'est manifesté presque automatiquement, comme pour toute agression,
- les autres classes qui ont plutôt soutenu Michèle Meunier comme les élèves de 1^{ère} qui ont offert un bouquet de fleurs, et les BTS, les plus adultes du Lycée, qui se sont indignés de l'agression).

Quant aux parents d'élèves, ils apparaissent dans le récit comme un groupe divisé : beaucoup semblent plutôt ennuyés par toute cette histoire, trouvant qu'elle aurait dû rester « en interne », certains allant jusqu'à être « exaspérés par la réaction des professeurs » et aucune initiative en tout cas n'a été prise pour soutenir la prof de maths.

Le groupe des pairs se caractérise par la série de diverses délégations en cascade qui ont conduit à une dilution de la responsabilité : celui qui agit, Loïc, est seul, mais il a été mandaté par les deux redoublants (les cerveaux de la « mauvaise blague ») et commandité par dix-huit élèves qui ont versé leur cotisation ; les autres n'ont rien dit, plus ou moins complices ou indifférents. Certains jugeant l'acte « débile », mais pas au point de le dénoncer (autre esprit de corps).

Ces phénomènes de groupe ont plusieurs facettes :

- en un sens, on pourrait dire que le groupe des pairs s'affirme, se soude, se cristallise en se ligant pour un acte agressif interdit, une transgression collective. Mais il faut voir aussi l'autre face : le côté anonyme, la fonction d'anonymat du groupe ;
- on découvre aussitôt un côté détestable des phénomènes de groupe : parce que chacun ne se sent qu'une petite partie du groupe, sa responsabilité est moins engagée : les élèves ont seulement délégué l'acte en versant leur modeste participation en argent. Ils n'ont pas vraiment agi à leurs yeux ;
- on entrevoit ici tout le problème du rapport entre responsabilité individuelle et responsabilité collective. La dilution de la responsabilité qui renvoie aux problèmes difficiles et dramatiques de l'obéissance hiérarchique totale (celle qui sera invoquée lors des pires exactions) ou de l'inaction devant des scènes répréhensibles (« quelqu'un d'autre interviendra bien... pourquoi moi ? ») ;
- les deux redoublants sont à l'initiative de l'agression ; mais pourquoi ces deux élèves, sans traits particuliers, si « lisses » ?

Il faut sans doute en venir aux **relations dans le groupe-classe** pour mieux comprendre ce qui s'est passé ; le groupe-classe est le groupe constitué du maître et des élèves, qui travaillent ensemble, dont l'objectif est l'apprentissage ; ils ne sont pas là simplement pour être ensemble, mais bien pour apprendre ; ici pour apprendre les maths.

Curieusement ce groupe-classe n'était pas du tout perturbé : on peut dire qu'il s'agissait d'une classe normale, où les élèves voulaient apprendre et où le professeur voulait donner son enseignement avec sérieux et bonne volonté. Ni élèves démotivés, ni chahut continu, ni professeur fantasque ou peu investi. Une classe normale où l'on travaillait dur dans une discipline importante, les mathématiques. La crise est d'autant plus inexplicable. D'où peut-elle venir ?

On pourrait penser qu'il est d'autant plus navrant que l'on en arrive là, car tout le monde semble plein de bonne volonté,

- d'où l'intérêt de ne pas s'en tenir aux intentions les plus visibles,
- d'où l'importance de déceler des causes objectives, au-delà des intentions de chacun, des distorsions qui conduiront au désaccord majeur,
- en temps normal ; l'enseignante veut bien faire, les élèves aussi ; mais cela aboutira néanmoins à une situation explosive.

L'enseignante veut faire son travail : enseigner les maths et faire tout son programme. Selon elle :

- elle est exigeante : elle demande beaucoup,
- elle fait une interrogation difficile,
- elle stimule les élèves, elle les secoue,
- elle a la volonté de faire apprendre et le souci des élèves : que demander de plus ?

Elle sera sincèrement surprise de ce qui arrive mais ses collègues aussi ; leur solidarité sans faille montre bien qu'elle donne vraiment à tous l'image du bon enseignant.

Mais du point de vue des élèves les choses sont vues tout autrement :

- elle demande trop,
- elle fait des interrogations trop difficiles, donnant trop peu de temps,
- elle les provoque, les houspille (surtout les deux redoublants, « souvent pris à partie »),
- elle les « rabaisse » (se moque de ceux qui ne savent pas).

Vu du côté des élèves le cours de mathématiques est une course d'obstacles épuisante, où sont posés des objectifs qu'ils ne peuvent pas atteindre, où des sollicitations plus dévalorisantes que stimulantes leur donnent un sentiment d'échec. Ils ont l'impression qu'ils n'arrivent à aucun résultat positif et qu'ils n'ont aucune chance de satisfaire la professeure. C'est le malentendu total.

Pour comprendre ce malentendu, et les difficultés de la relation pédagogique dans le groupe classe, il faut changer de gradin et monter au niveau « institutionnel » ; c'est en situant le problème à ce niveau que l'on peut saisir les causes objectives qui ont pu créer les distorsions

3. Au niveau de l'institution scolaire peut-on repérer des contraintes fortes qui expliqueraient les tensions dans la classe ?

Les programmes

L'enseignante fait bien son métier en souhaitant faire tout le programme. Mais le programme paraît trop lourd, peu adapté pour ces jeunes qui en tout cas ont besoin de plus de temps. Pour eux c'est une véritable course contre la montre.

Au début, elle fait réviser les notions de l'année précédente (donc elle tient compte du niveau des élèves) Mais du même coup elle sent bien qu'elle ne traitera pas tout. Elle joue bien son rôle mais elle est coincée entre sa fonction, légitime, de « gardien des programmes » et son souci, tout aussi légitime, de tenir compte du niveau réel des élèves. Telle est la première distorsion majeure qui crée une tension forte dont personne n'est vraiment responsable.

La formation des enseignants

Il est probable que c'est une enseignante formée exclusivement en mathématiques, pour être professeur de mathématiques (on est en 1979, bien avant la création des formations universitaires). La filière, axée sur la discipline, est souvent choisie parce l'on aime les maths et que l'on est « bon en maths » ; le savoir disciplinaire a été mis au premier plan dans un cursus de formation de professeur du secondaire. Elle ne dispose pas d'autres savoirs qui lui permettraient de mieux prendre en compte les difficultés pédagogiques, et plus généralement les difficultés relationnelles avec un groupe d'adolescents ; elle procède intuitivement, en ayant surtout le souci de ne pas « perdre la face » avec ce groupe de grands

garçons et de garder toujours son ascendant. Elle exerce fermement son autorité professorale mais on perçoit malgré tout que c'est au prix de procédés qui ne sont pas sans risques. Pour les « tenir en respect », expression ambiguë qui exprime à la fois le désir d'être respectée mais aussi une certaine volonté de « dressage », elle va les provoquer, les harceler, jusqu'à parfois les humilier lorsqu'ils ne réussissent pas ; mais, elle, pense, bien sûr, que « c'est pour leur bien ». La manière dont elle maintient son autorité, jusqu'à sans doute diviser pour régner – en s'appuyant par exemple sur les rires des élèves pour se moquer de ceux qui échouent – est peut être efficace mais dangereuse ; elle repose sur un rapport de séduction mal contrôlé, et sur l'exploitation d'une relation au groupe instinctive et facile. L'équilibre se maintient aussi longtemps que sa fonction essentielle – faire apprendre les maths – est remplie tant bien que mal.

Ce style d'autorité, que l'on serait tenté de situer au niveau personnel, est bien plus l'effet d'un manque de formation, d'une ignorance des effets risqués (pervers serait un grand mot) d'une gestion du groupe-classe trop liée aux mises à part, prises à partie, partis pris.

La place des mathématiques dans l'institution

Si les élèves restent dociles et acceptent d'être « houspillés » c'est parce qu'ils veulent malgré tout apprendre. Etant donné la place des mathématiques parmi les autres matières, les enjeux sont plus grands, et tous les rapports sont plus tendus. Le professeur est mieux considéré d'emblée, parce qu'il enseigne une matière importante. Mais tous les échecs sont plus gravement ressentis.

C'est une interrogation trop difficile, où, décidément, ils sentiront qu'ils ne peuvent y arriver, qui sera « la goutte d'eau qui fait déborder le vase » Ils ont accepté jusque là les brimades et les défis, les provocations, mais maintenant la coupe est pleine...

Le management d'un lycée gigantesque

Au niveau de l'institution, il faut placer aussi les réactions du proviseur, « un peu dépassé » selon le journaliste, mais nous n'en saurons pas beaucoup plus. Il est possible qu'il soit bien sûr sincèrement accablé par l'incident grave qui est survenu, compatissant envers la prof de maths mais que son rôle de direction n'ait pas été fermement tenu auparavant.

Le constat que cet immense lycée – construit pour 900 accueille le double d'élèves prévus – (« il est comme un immense bateau ivre ») est faite par la déléguée FCPE des parents. La question posée par les élèves de classes de techniciens supérieurs « Où sommes nous ? » et la réponse qui clôt l'article (« Dans un lycée comme les autres ») vont dans le même sens : l'accent est mis sur l'importance du facteur démographique qui explique le relatif anonymat dont se prévalent les commanditaires de l'agression et certains parents.

Mais, après avoir distribué les éléments de cette situation à différents niveaux pour y voir plus clair, nous pouvons essayer de reconstruire les nœuds les plus significatifs, les points sensibles où tout se noue, là où s'articulent avec intensité, difficulté ou douleur, les différentes contraintes, là où s'exacerbent les conflits.

L'acte agressif est le fait d'un jeune garçon Loïc. On pourrait presque dire que l'acte résout la crise plutôt qu'il ne la déclenche. Car la crise n'est pas due à une seule personne. Elle résulte d'une pluralité de causes déjà à l'œuvre dans la situation ordinaire.

Il faut maintenant articuler les niveaux et repérer la série de contradictions qui ont conduit à la rupture

- l'enseignante est coincée entre une exigence institutionnelle (faire tout le programme)
- et une exigence pédagogique (faire comprendre le programme),

Mais elle a suscité une autre contradiction par sa manière de gérer la classe : elle a peut être redouté ce nouveau poste, seule femme-professeur pour cette classe, avec ces grands garçons de seconde. Elle était au départ sur la défensive, elle a voulu s'affirmer avec son langage, sa culture, son esprit, et la force que lui donnait sa discipline qui a un poids incontesté. Elle s'en prend aux redoublants peut-être parce qu'elle a peur d'eux (ils sont sans doute plus grands, plus virils, plus mûrs). Ils deviennent ses boucs-émissaires favoris. Elle veut faire apprendre, mais elle suscite en même temps des tensions de plus en plus vives dans le groupe-classe. Certes, elle tient compte de leur retard et de leurs lacunes, mais son discours montre qu'elle porte à tout moment un jugement défavorable sur eux : « ils demandent des pauses tout le temps ! » et « ils se comportent en consommateurs », jugements qu'ils perçoivent certainement et ressentent comme du mépris.

Sa manière de tenir la classe en respect marche aussi longtemps que l'apprentissage peut se faire, car la classe veut apprendre ; elle ne chahute pas ! (les réactions n'auraient peut-être pas été les mêmes dans une discipline à faible coefficient : le dessin ou la musique).

La classe, consciente de l'utilité de ces savoirs, accepte longtemps son style de communication, son rapport au groupe fait de remarques ironiques et « stimulantes » selon elle, ironiques et « humiliantes » selon les élèves. Les élèves seront d'autant plus agressifs que justement ils voudraient suivre et peut-être lui faire plaisir.

Le vrai dénouement de ces rapports tendus est l'interrogation écrite :

- le fossé se creuse **un peu plus** entre les exigences institutionnelles (course au programme) et les capacités des élèves (trop lents...),
- les élèves sont découragés, blessés **un peu plus** par l'enseignante qui ne laisse pas finir l'interro « trop difficile » On ne peut savoir ici s'il s'agit d'une simple erreur pédagogique, ou de la volonté plus cachée de les provoquer et de leur « donner une leçon »,
- les deux élèves qui servaient souvent de boucs-émissaires, sentant qu'ils seraient soutenus par l'ensemble, décident de se venger ; d'habitude elle les met à part, les sépare du groupe, là ils sentent qu'ils peuvent recoller au groupe,
- Loïc, ce garçon serviable que connaissent les redoublants, accepte de renouveler son exploit de Mardi Gras, connu des internes, il est l'exécutant qui passait par là.

C'est une convergence de légers déplacements aux différents niveaux, qui a conduit au dénouement. Un jeu de circonstances où chaque cause a pesé un peu plus, où les raisons d'agir se sont précisées. La situation globale, avec ses tensions et ses contradictions, tenait tant bien que mal jusque là. Elle est devenue intenable pour les élèves quand ils n'ont pas pu finir l'interro. parce que les maths, c'est important, parce que certains en veulent à Michèle Meunier d'avoir été humiliés, parce que le rapport personnel à cette enseignante, fait de provocation et de défi, conduit à une réponse dans le même registre.

Pour terminer, après avoir « monté les gradins » et bien compris que divers déterminants, venant des règles du jeu institutionnel, pesaient de tout leur poids sur la relation pédagogique, on peut revenir, au centre de l'arène, à la relation plus personnelle, et au geste lui-même qui est spécifiquement dirigé contre une femme, jeune, et décidée à les maintenir en respect.

Il est certain que le rapport pédagogique était fortement sexué entre cette jeune personne (« la seule femme ») et ces adolescents (« classe sans filles ») Elle a établi avec eux une relation forte – ni neutre ni indifférente – pour les faire travailler. Payant de sa personne, très impliquée professionnellement, souhaitant qu'ils progressent, mais aussi sans doute jouant de sa personne et de ses atouts spécifiques ; son ton de provocation et sa manière plus féminine de les mettre au défi, (puisqu'elle ne peut avoir l'« autorité virile » d'un enseignant chevronné) trouve sa réponse dans le geste de la défigurer. Elle voulait trop souvent les rabaisser (selon eux) elle sera elle-même « rabaisée dans son orgueil ». Le geste vise certainement à lui faire « perdre la face », à la contester dans son autorité de professeur.

Mais il vise ce qu'elle a de plus féminin, son visage, sa beauté ; car une telle vengeance, la défiguration, est bien connue : contre une femme, c'est même l'équivalent symbolique d'un viol. (« tacher » – ici, c'est un comble, avec du détachant – « la calmer » elle qui était trop « excitée » et qui voulait toujours les « exciter », les mots choisis sont significatifs.). Ainsi la particularité du geste peut être comprise : la violence va viser non pas l'enseignante dans sa fonction, mais la femme dans son physique. Bafoués dans leur orgueil de jeunes mâles, ils basculent dans une vengeance primaire dont on peut espérer qu'ils ne mesurent pas toutes les conséquences (c'est Loïc qui a choisi le produit, eux, ne savent pas vraiment quels sont les risques).

Ce qui semblait surtout une difficulté pédagogique, se règle finalement au niveau des personnes car ces jeunes gens en pleine croissance se sentent touchés dans leur honneur masculin, sans doute parce que le style de communication jouait sur cette corde personnelle (« est-ce que je les ai agacés [...] je les prenais à partie, reconnaît-elle ») ; c'est le seul moment où elle semble s'interroger ; mais, pour elle, la fin (faire apprendre) justifiait les moyens. Elle ne semble pas consciente des dangers qu'un tel rapport fait de domination et de séduction pouvait comporter. Le risque de ne plus réussir à bien faire, et même sans doute de « ne pas la satisfaire » était très grand et, finalement, a débouché sur une frustration majeure et un acte violent. La vengeance ne se fait pas au niveau pédagogique mais bien au niveau des personnes.

Violences à l'école

Lors de journées de formation sur le thème de la violence pour des conseillers principaux d'éducation (CPE) qui jouent en France le rôle de responsables de la vie scolaire, c'est à dire de personnes s'occupant des absences, des moments de loisirs et d'études des élèves, de leurs déplacements ainsi que de tout le personnel chargé de la surveillance, nous avons articulé des exposés magistraux, des « tours de table » suivis de discussions, et des séances de GEASE (groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives).

L'introduction visait à faire naître des interrogations sur le sens du mot violence, la mouvance du concept et ses variations socio-historiques. Elle cherchait surtout à déstabiliser des évidences. **Un tour de table** s'appuyait sur des souvenirs personnels pour repérer de manière plus précise les formes de violences à l'école, en rechercher peut-être déjà les causes et esquisser une généralisation. En revenant sur des histoires personnelles, nous pouvions les confronter, souligner des constantes, classer des formes de violence.

La consigne était celle-ci « Racontez une scène de violence subie ou agie, quand vous étiez élève, ou plus récente, dans vos fonctions de surveillant, enseignant, ou CPE ». Pour éviter toute contagion, toute surenchère entre les situations évoquées, les CPE écrivaient pendant dix minutes la scène remémorée, puis ils la présentaient oralement, chacun à son tour. Voici quelques exemples de violence qui ont ressurgi de l'enfance, chez ces adultes déjà en responsabilité.

Récits 2

Situations vécues par des responsables de vie scolaire (CPE en France)

Racket à la nourriture : les menaces des 3^o sur les petits 6^o à la cantine, pour qu'ils leur donnent leur repas

Un racket quotidien : la jeune fille qui l'évoquait avait encore les larmes aux yeux ; elle parlait d'une « violence catastrophique »

Des 3^{ème} méchants avec les 6^{ème} : ils attendaient les petits dans un couloir noir, leur demandaient d'ouvrir leur cartable, puis leur disaient : « Bon, passez... »

Violence verbale raciste : un élève de 3^{ème} très raciste montrait des badges nazis aux 6^o. Ceux-ci ayant fait appel aux grands frères, il était revenu en jeep avec des amis de son père devant l'école, pour « donner une raclée aux enfants »

En maternelle le souvenir d'une fessée déculottée : « j'ai ressenti une humiliation extrême »

À l'entrée au collège : « J'appréhendais l'entrée au collège car les garçons se piquaient avec des clous ou des compas... Vraiment se piquaient ! Cela me terrorisait. Jusqu'à ne plus avoir envie d'aller à l'école »

D'autres scènes concernaient plutôt des situations récentes, entre professeurs et élèves.

Une prof qui craque : une jeune femme, sympa, sensible, qui voulait faire des méthodes actives. Les terminales B chahutaient. Un jour, elle a craqué, ses larmes montaient. Tout le monde est resté silencieux

La classe s'emballe : encore un professeur chahuté. On se moquait toujours de lui... Un jour la classe s'est emballée. Violence collective.

Agression sexuelle : une jeune surveillante d'internat (21 ans) qui a affaire à de grands élèves. « Très bien, blonds, jolis garçons... Un jour, restée seule j'ai voulu les faire sortir, l'un d'eux a baissé son pantalon ; j'ai dû aller chercher le CPE »

Agression physique d'un professeur sur une élève : une jeune Maghrébine fait craquer le professeur d'histoire en 3^{ème} : « un jour, énervé, parce qu'il était souvent chahuté, il réagit violemment ; j'avais ri tout haut quand il avait présenté le Maghreb en disant que c'était un territoire français... Il s'est précipité sur moi, il a enroulé ma tresse sur son poignet et m'a traînée jusqu'à la porte en disant « retourne dans ton pays de sauvages ».

C'est cette dernière histoire qui sera choisie l'après-midi pour être analysée dans un GEASE. L'originalité de la violence subie, qui reproduisait pour ainsi dire une scène de violence colonialiste, la complexité de

la situation, qui avait eu des retentissements divers dans le collège (professeurs divisés, solidarité de l'administration, sanctions disciplinaires pour le professeur,) mais aussi peut être un certain remords de la « martyre de la colonisation » qui appréciait le professeur et qui était justement « bonne en histoire » (« et en plus j'avais de bonnes notes ! ») ont donné vraiment à la séance un tour passionnant.

Chapitre 3

Approfondissements et récits exemplaires

Yveline Fumat

Dans ce troisième chapitre nous n'examinerons pas une situation particulière. Au contraire nous irons vers plus de généralité, en affinant les outils qui permettent l'examen de toutes les situations. En effet, si la construction du modèle a montré l'intérêt de distinguer les uns par rapport aux autres les relations personnelles, les phénomènes de groupe et les déterminants institutionnels, puis l'importance de les articuler, de les hiérarchiser et de parcourir les différents gradins ainsi dessinés, il faut reconnaître que ces repères peuvent rester des marques d'indication à la fois rigides et sans contenu, aussi longtemps que l'on ne précise pas le sens de ces termes, l'extension de ces concepts.

Cette partie vise à donner des connaissances, certes limitées mais suffisantes, sur les outils employés, à les ancrer dans les différents domaines des sciences humaines et sociales, à leur donner une consistance plus grande, afin qu'ils ne restent pas de simples piliers à la fois rigides et vagues, plantés là pour s'y reconnaître.

Chaque développement sur les concepts s'appuiera sur des textes d'auteurs de référence, et sera suivi d'un récit exemplaire, extrait d'une séance de nos groupes d'analyse, qui illustre particulièrement bien le niveau spécifique étudié à cette étape. Une bibliographie donnera des pistes pour ceux qui veulent aller plus loin dans chaque partie.

1. Identité personnelle, identité professionnelle

À quel point le choix de la profession est-il lié aux désirs fondamentaux de la personne ? La recherche, au cas par cas, des liens originaires entre vie affective et choix du métier serait intéressante dans une formation d'enseignants. Il est effectivement rare de revenir sur ce choix initial qui a pu dépendre, bien sûr, de phénomènes contingents, ou de phénomènes historiques et sociaux particuliers (à une certaine époque, en France, les enfants de milieu populaire n'ont que trois voies pour « continuer leurs études » : le concours des Postes, des chemins de fer nationaux ou d'entrée à l'École Normale). Mais, dans cet éventail limité, qu'est ce qui conduit à choisir l'enseignement ? Comment se fait la préférence, en fonction de quels souvenirs personnels, de quelles identifications ? Ce retour sur les premiers moments du choix serait sans doute intéressant pour de futurs enseignants.

Cependant, ce n'est pas seulement la « vocation », ce moment initial, plus ou moins déterminé, que nous voulons questionner, mais ce qui continue à se jouer, tout au long de l'exercice de la profession, entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle.

L'identité personnelle désigne deux choses : elle renvoie à ce qui fait la permanence dans le temps d'un individu : malgré tous les changements d'apparence il reste le même. Cette continuité est donnée intimement par la mémoire : l'individu a une conscience de sa permanence, au-delà du sommeil, en dépit de tout ce qui lui arrive et le modifie, il se « retrouve », reprend le fil continu de son être-soi, maintient sa cohérence. Mais elle renvoie aussi à une série de profils sociaux et culturels, d'appartenances qui donnent à l'individu sa consistance : elle le définit du dehors en quelque sorte, par son sexe, son statut familial, sa nationalité, sa profession, etc., autrement dit par son insertion dans différents groupes. L'identité de l'individu est déclarée, dès la naissance, par rapport à plusieurs repères : la généalogie, qui impose le nom, le prénom qui le différencie des ascendants ou frères et sœurs, la date et l'heure de naissance, le lieu exact, la nationalité... L'individu reçoit ainsi un statut, un état civil – attesté par des certificats ou une carte – qui permettent de le reconnaître, de *l'identifier*, de l'insérer parmi les autres humains, grâce à ces marques symboliques, qui l'extraient en quelque sorte de l'anonymat de l'espèce.

Le propre de l'identité est d'être à la croisée de ces deux aspects : un aspect intime et un aspect statutaire, à la rencontre du subjectif et du social. Je sais qui je suis si je rassemble bien tous mes états passés et si je sais concilier toutes les appartenances qui me définissent, si je remplis bien tous mes rôles. Une complète continuité et une parfaite conciliation sont idéales ; le plus souvent un individu a plutôt une trajectoire

tâtonnante, incertaine. Tout en gardant le sentiment d'être toujours lui-même, il ne peut se souvenir de tout ce qu'il a fait, et il n'assume pas très bien tous ses rôles (il louvoie et négocie entre travail et famille par exemple). Sans oublier que tout changement majeur provoque des remaniements qui font que l'on passe par une *crise d'identité* :

- le simple développement physique (la crise pubertaire par exemple) remet en cause fortement l'identité du jeune enfant,
- les entrées dans les différents statuts, les nouvelles prises de rôles (entrée à l'école, mariage, entrée dans la vie active, changements de profession) font renaître une nécessité d'intégration : il faut rester le même et pourtant construire une nouvelle image de soi,
- les événements dramatiques (perte de proches, traumatismes, déracinement, exil,) provoquent des ruptures souvent profondes (« après cela, il n'a plus été le même »)
- les atteintes pathologiques de la mémoire peuvent dissoudre tous les repères identitaires.

On poursuit sa vie au travers des remaniements qui sont parfois des reniements ou au contraire une série d'englobements qui la rendent plus riche. L'identité est loin d'être figée, elle est par principe toujours inachevée. Jusqu'à la fin, ce moi qui doit rester le même passe par une série de figures qui modifient son image pour lui-même et pour les autres.

Comment se fait la jonction entre le côté subjectif – ce fil continu, cette conscience de soi qui me permet de penser que c'est toujours moi qui pense et qui agit – et le côté social, cette succession de données extérieures qui modèlent ma personnalité ?

Cette question difficile et ancienne a été souvent posée dans les systèmes philosophiques passés. Donnons simplement quelques pistes qui ont été définies par les psychologues et sociologues contemporains. Deux concepts peuvent aider à penser la jonction, à faire le pont : celui d'**identification** et celui de **socialisation**. Ils procèdent de deux trajets inverses : la psychologie montre comment le psychisme individuel va « intérioriser » le dehors et le social, et la sociologie cherche à comprendre comment le groupe social va intégrer les nouveaux individus.

1.1 L'identification

C'est un processus plus ancien et plus fondamental que l'imitation. C'est une imitation sans distance, qui permet justement la construction du « moi », un processus qui fait que, d'emblée et dès l'origine, l'« autre » est au cœur de la construction de la personnalité. Dans l'imitation plus tardive, l'acteur fait « comme si » puis retrouve ensuite son identité, sa personnalité. Dans l'identification, l'« autre » m'imprègne, ce qu'il est – ou l'un de ses traits – devient un modèle qui par là même modifie ma personnalité.

Le langage rend difficile (au lieu de faciliter) l'expression de ce processus car précisément il pose toujours un sujet qui n'existe pas encore ; si on dit « le petit enfant s'identifie à sa mère » la structure grammaticale de la phrase est la première des trahisons : elle pose un sujet qui est déjà là, dissocié, et qui ensuite, s'identifie à sa mère. Alors que la situation originelle est une confusion : ce n'est nullement un « moi » qui fait tout cela. Tout au contraire le « moi » sera le résultat du processus d'intériorisation des traits de l'autre.

L'identification est un processus très général qui n'est pas propre à l'espèce humaine, les éthologues ont étudié les phénomènes d'« empreinte » chez les animaux : la nécessité de modélisation des conduites par un congénère grâce à son image. Chez l'être humain le processus se complique du fait de la dépendance très grande du nouveau-né (incapacité motrice, impossibilité de satisfaire ses besoins vitaux seul) et d'un développement cérébral supérieur. Ne pouvant se mettre en quête de l'objet réel, le bébé va l'imaginer, reproduire en imagination la scène où il satisfait son besoin. Le besoin, très tôt, se lie à certains signes de satisfaction et devient désir de reproduction de ces signes ; ainsi la faim, simple besoin biologique, se convertit en « désir », désir de retrouver la scène du premier plaisir ; l'ensemble de la scène (bonne position, tiédeur du lait, douceur, voix de la mère) est ainsi fantasmée. En même temps que le lait (objet du besoin) est avalé, l'objet du désir est intériorisé. L'enfant l'assure, le fixe, le garde à sa disposition. Il peut le reproduire quand il a faim, mais aussi en réponse à toute menace, à toute souffrance. Mais « l'enfant » n'est pas un sujet qui fait tout cela. Au contraire l'enfant ne parvient à construire un début d'identité, à s'assurer de son identité, à se retrouver le même, que grâce à des repères fixes prélevés sur la scène fantasmée. Au départ, il coïncide avec ces repères, se confond avec eux. Ainsi le bon objet, objet du

désir, est aussi le premier noyau du moi. Selon Freud, « aux tous premiers débuts, à la phase orale primitive, l'investissement d'objet et l'identification ne sont peut être pas à distinguer l'un de l'autre » et : « l'identification est la forme la plus primitive de l'attachement affectif » (1920, p 128).

Lors de ce premier moment, l'identification est nommée « introjection ». Il n'y a aucune distance sujet/objet. L'identification ne se fait même pas vraiment au niveau de l'image. Elle passe surtout par le souvenir de mouvements rythmiques, sensations tactiles, olfactives, impression visuelle de formes confuses, où le moi et l'autre ne sont pas vraiment distingués.

Les identifications secondaires se feront ensuite à partir d'un noyau du moi déjà plus solide mais elles n'en seront pas moins une intériorisation dans le moi de traits personnels venant de l'autre. Ainsi l'évolution de l'enfant à partir de la crise œdipienne aura pour conséquence la construction d'un surmoi représentant à la fois les inhibitions et interdictions venant des parents ainsi que l'image aimée et idéalisée de leur personne. Le surmoi est répressif, limitant la satisfaction immédiate des désirs, mais il est aussi ce qui donne au moi des idéaux, des modèles de vie, des valeurs. L'enfant se construit d'abord en fonction des croyances, des valeurs de sa famille ; plus tard, il le fait par référence à d'autres adultes aimés et admirés, et en s'identifiant aux membres d'un groupe où il se reconnaît. Ce phénomène bien connu n'est pas compris dans toute sa profondeur si l'on ne perçoit pas qu'il modifie réellement le corps, le caractère et le comportement d'un individu. (voir « histoires de chats »). Ainsi l'identification par la voix : elle peut être totalement identique de mère à fille ; ou bien avec les mêmes inflexions, les mêmes intonations chez des proches. La même « façon de parler » se retrouve dans des groupes régionaux et s'acquiert parfois tardivement, après l'entrée dans une corporation ou un parti. On peut deviner parfois, à l'accent bien spécifique, l'appartenance à un milieu professionnel ou politique.

Texte 1 - Histoires de chats

Freud, 1920, p. 166.

« Ainsi l'observation d'un enfant qui ayant eu le malheur de perdre un petit chat, déclara tout à coup qu'il était lui-même ce petit chat, se mit à marcher à quatre pattes, ne voulant plus manger à table, etc. »

Eliacheff, 2000, p. 114.

« Mathias (22 mois) présente sans discontinuer des troubles respiratoires inquiétants pour l'avenir. [...] Il a l'air plutôt triste mais présent, écoutant attentivement les adultes qui parlent de lui, bougeant peu, ne jouant pas, la présence de son regard contrastant avec sa passivité motrice. On ne peut pas ne pas remarquer le bruit fait en respirant, à l'expiration comme à l'expiration ; ce bruit me paraît étrange et pourtant familier ; en l'écoutant sans le regarder, tandis qu'on me parle, je réalise subitement que Mathias ronronne.... »

Les séances qui suivent vont confirmer que Mathias s'est *identifié* aux chats de la maison. Peut-être pense-t-il que, s'il avait été un chat, sa mère se serait plus attachée à lui ? Dans cette famille en effet les animaux semblent prendre plus de place que les enfants, ou en tout cas la frontière est floue entre les deux. Tout semble indiquer que Mathias a essayé de devenir un chat, pour consoler sa mère d'une perte d'un animal à l'âge de 6 mois ...

1. 2 La socialisation

On a vu comment l'identification permet de mieux saisir par quels processus inconscients un individu peut « faire comme les autres ». La socialisation est un concept qui part du *socius*, du collectif et cherche à définir son effet sur les individus biologiques.

La première éducation est celle du corps qui doit s'habituer à obtenir satisfaction de manière réglée, qui doit accepter le délai et le détour. En socialisant la physiologie, elle transforme les moments physiologiques en événements symboliques, la faim en appétit (pour telle forme de repas ou d'aliment) le chagrin sans frein ni limite en travail collectif de deuil. En liant chaque émotion et activité corporelle à certains rites, la société crée chez l'individu des habitudes très enracinées. Elle inculque ainsi, par cette *incorporation* de la culture, ses principes fondamentaux. « Traitant ainsi le corps comme une mémoire, elle lui confie sous une forme abrégée et pratique, les principes fondamentaux de l'arbitraire culturel » (Bourdieu, 1972, p. 196). Ainsi « incorporées » précocement, ces normes sociales sont pour ainsi dire à

l'abri de la conscience donc à l'abri d'une transformation volontaire. On ne sait même pas, si l'on reste dans la même culture, à quel point elles nous imprègnent. « Rien ne paraît plus ineffable, plus incommunicable, plus irremplaçable, plus inimitable, et par là plus précieux, que les valeurs incorporées, faites corps.. » Bourdieu (*ibid.*). On y tient et elles vous tiennent. La socialisation d'un individu est à la fois ce qui en fait un humain et ce qui lui donne une identité limitée, spécifique, propre à cette culture-là ; elle le construit comme « être humain » mais en sélectionnant tout ce qui convient au groupe social. S'il ne sort jamais de sa culture, il n'a pas même l'idée qu'il a été modelé.

Les habitudes qui s'enracinent ainsi chez les individus définissent des permanences de leur être, des traits qui les caractérisent, mais qui sont aussi communs aux autres individus du groupe : « parler d'*habitus* c'est poser que l'individuel, et même le personnel, le subjectif, est social, collectif. L'*habitus* est une subjectivité socialisée » (Bourdieu, 1992, p. 101).

Marcel Mauss parlait déjà de « techniques du corps » : tout ce qui est inventé techniquement – objets mais aussi gestes, manières de faire – qui modèle socialement les conduites quotidiennes (façon de marcher, de porter les enfants, de se tenir, de dormir). Cette modélisation première des conduites est souvent liée à une invention technique particulière (hamacs, berceaux pour le sommeil).

Bourdieu a développé le concept d' « *habitus* », ensemble de dispositions durables, pour éviter de comprendre de manière trop mécaniste, l'acquisition des habitudes. L'« *habitus* » est certes construit à partir d'un certain champ social donné, mais il a aussi une capacité génératrice, créatrice. C'est une « structure structurante » (Bourdieu, 1980, p. 88).

C'est donc plutôt un écran, un filtre qui a intégré les expériences historiques passées et fonctionne comme matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions. L'*habitus* d'un individu – résultat de son histoire passée, lié à sa position sociale et culturelle, sélectionne les stimuli qui le concernent, qu'il comprend, qui lui importent. « Les actions humaines ne sont pas des réactions instantanées à des stimuli, et la moindre réaction d'une personne à une autre personne est grosse de toute l'histoire de ces deux personnes et de leur relation » (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 99).

Mais l'*habitus* peut aussi se modifier en fonction des changements historiques et de situations nouvelles : « L'*habitus* n'est pas le destin qu'on y a vu parfois. Etant le produit de l'histoire, c'est un système de dispositions ouvert, qui est sans cesse affronté à des expériences nouvelles et donc sans cesse affecté par elles. Il est durable mais non immuable » (*op. cit.*, p. 109).

Voici un extrait de *La domination masculine* (Bourdieu, 1998, p. 32-35) qui montre comment le sexe biologique devient « genre ». On voit comment pour les deux sexes et de manière différenciée, les vêtements, les gestes, les postures *modifient profondément et durablement le corps, les façons d'être, et le partage des rôles* (dans un contexte déterminé, celui de la société kabyle, mais l'analyse peut être transposée à d'autres sociétés).

Texte 2 - Bourdieu : *l'incorporation de la domination*, 1998, p. 32-35.

Tout le travail de socialisation tend à imposer des limites, qui toutes concernent le corps, ainsi défini comme sacré, h'aram, et qu'il faut inscrire dans les dispositions corporelles. Ainsi la jeune femme kabyle intériorisait les principes fondamentaux de l'art de vivre féminin, de la bonne tenue, inséparablement corporelle et morale, en apprenant à revêtir et à porter les différents vêtements correspondant à ses différents états successifs (petite fille, vierge nubile, épouse, mère de famille) et en acquérant ainsi, autant par mimétisme inconscient que par obéissance expresse, la bonne manière de nouer sa ceinture ou ses cheveux, de remuer ou de tenir immobile telle ou telle partie du corps dans la marche, de présenter le visage ou de porter le regard. Cet apprentissage est d'autant plus efficace, qu'il reste pour l'essentiel tacite ; la morale féminine s'impose surtout à travers une discipline de tous les instants qui concerne toutes les parties du corps et qui s'exerce continûment à travers le vêtement ou la chevelure. Les principes antagonistes de l'identité masculine et de l'identité féminine s'inscrivent ainsi sous la forme de manières permanentes de tenir le corps, de se tenir, qui sont comme la réalisation ou mieux la naturalisation d'une éthique. De même que la morale de l'honneur masculin peut se trouver résumée dans un mot « qabel », faire face, regarder au visage, dans la posture droite, attestation de droiture, de même la soumission féminine paraît trouver une traduction naturelle dans le fait de s'incliner, s'abaisser, de se courber, de se sous-mettre, (*vs* « prendre le dessus ») les poses courbes, souples, et la docilité corrélative, étant censées convenir à la femme. L'éducation fondamentale tend à inculquer des manières de tenir le corps dans son ensemble, ou telle ou telle de ses parties, [...] ses manières de marcher, de porter la tête, ou le regard, en

face , dans les yeux, ou au contraire à ses pieds etc. [...] qui sont grosses d'une éthique, d'une politique, et d'une cosmologie.

Enfin, le texte de Paul Ricœur peut constituer une synthèse : il renvoie aussi bien au versant « identification » qu'au versant « socialisation », il fait référence à la fois à Freud (le surmoi) et à Bourdieu (habitus).

Texte 3 - Ricœur : *l'identité personnelle et l'identité narrative*, 1990, p. 146-147.

Premièrement : à la notion de disposition se rattache celle d'habitude, avec sa double valence, d'habitude en train d'être contractée et d'habitude déjà acquise. Or ces deux traits ont une signification temporelle évidente ; l'habitude donne une histoire au caractère ; mais c'est une histoire dans laquelle la sédimentation tend à recouvrir, et à limite à abolir l'innovation qui l'a précédée [...]. C'est cette sédimentation qui confère la note de permanence dans le temps, que j'interprète ici comme recouvrement de l'*ipse* par l'*idem*.

Mais ce recouvrement n'abolit pas la différence des problématiques ; en tant même que seconde nature, mon caractère c'est moi, moi-même, *ipse* : mais cet *ipse* s'annonce comme un *idem*. Chaque habitude ainsi contractée, acquise, est devenue disposition durable, constitue un « trait »— un trait de caractère précisément— c'est-à-dire un signe distinctif à quoi en reconnaît une personne, on la re-identifie comme étant le même, le caractère n'étant pas autre chose que l'ensemble de ces traits distinctifs.

Deuxièmement, se laisse rattacher à la notion de « disposition », l'ensemble des identifications acquises, par lequel de l'autre entre dans la composition du même. Pour une grande part en effet, l'identité d'une personne, d'une communauté, est faite de ces identifications à des valeurs, des normes, des idéaux, des modèles, des héros dans lesquels la personne, la communauté se reconnaissent. le « se reconnaître dans », contribue à « se reconnaître à ».

[...] La théorie freudienne du surmoi a affaire avec ce phénomène qui donne à l'intériorisation un aspect de sédimentation. Ainsi se stabilisent les préférences, appréciations, estimations, de telle façon que la personne se reconnaît à ces dispositions qu'on peut dire évaluatives. C'est pourquoi un comportement qui ne correspond pas à ce genre de fait dire qu'il n'est pas dans le caractère de l'individu considéré, qu'il n'est plus lui-même, voir qu'il est hors de soi.

A retenir :

Ainsi, aussi bien par l'*identification* qui comprend comment un individu se construit grâce à l'intériorisation du modèle de l'autre, que par la *socialisation* qui analyse comment les habitus s'inscrivent dans le corps, forgent le caractère d'un individu, nous avons vu que la personnalité est faite de toutes les rencontres et tous les liens avec d'autres.

1.3 L'identité professionnelle

Dans le prolongement de ces analyses, nous pouvons maintenant définir avec plus de rigueur l'identité professionnelle. Elle ne doit pas être opposée à l'identité personnelle, comme une sorte de domaine différent, surajouté, comme si l'on construisait le deuxième étage d'une maison ou bien comme un espace plus extérieur, qui ne devrait pas empiéter sur l'espace intérieur. Cette manière de penser spatiale, cloisonnée, peut avoir une fonction de préservation, de protection dans certaines situations, mais elle ne correspond pas à la structure profonde de leur rapport.

L'identité professionnelle en un sens est totalement subjective, elle est taillée dans l'étoffe même de la subjectivité ; elle affecte aussi profondément l'individu que tout autre situation de vie, l'implique autant par tout ce qu'il peut ressentir (plaisir, souffrance, fierté, déception, humiliation, reconnaissance, etc.) (voir Claudine Blanchard Laville ci-dessous). Mais, en même temps, elle résulte de l'entrée dans un nouveau statut et de l'inscription d'un nouvel habitus qui modifie l'individu en lui apportant les valeurs, les expériences, les savoirs faire d'*un milieu de travail*. L'identité professionnelle, comme tous les autres aspects de l'identité, est toujours à la fois personnelle et sociale.

Texte 4 - Blanchard-Laville : *part professionnelle, part personnelle*, 2001, p. 103-104.

En fait, il semble qu'on ait appris aux enseignants ou qu'ils aient cru comprendre qu'ils devaient répondre professionnellement aux questions qui se posent dans l'exercice de leur métier. C'est ce que j'appelle les malentendus de la formation : à savoir que répondre professionnellement signifie pour eux éradiquer toute une partie de soi et notamment les émotions et les mouvements psychiques internes que les situations professionnelles provoquent ; cela les a conduits le plus souvent à un clivage important entre la part professionnelle et la part personnelle de leur soi-enseignant. Ils pensent que c'est une façon de s'en tirer, et sans doute, un certain clivage « fonctionnel » est nécessaire. Mais toute mon expérience d'animation [...] me porte à penser qu'il s'agit là d'une manière non pertinente de poser la question de la pratique professionnelle enseignante et de la souffrance inhérente à cette pratique. C'est en partie ce déni de la souffrance et ce tabou de la parole sur la souffrance professionnelle qui les entraînent dans une plainte insistante et répétitive

Je constate que, du coup, les enseignants ont à passer par un ré-apprentissage de l'écoute d'eux-mêmes, du fait que l'on ne peut pas laisser à la porte de la classe tout ce qu'on est, tout ce qu'on ressent, et que par contre, accepter de ressentir ce qu'on ressent, ne veut pas dire se laisser tranquillement aller à ses penchants naturels ; il s'agit au contraire d'essayer d'élaborer ce ressenti pour dégager l'espace professionnel de ses propres enjeux narcissiques et libidinaux, autant que faire se peut, au profit des élèves. [...]

En résumé, cette souffrance professionnelle, au lieu d'être évitée, refoulée, ou déniée, doit être aménagée jour après jour.

Comprendre ce rapport permet de saisir justement la difficulté à cloisonner par exemple « vie à la maison » et « vie au travail ». S'il existe bien une distance spatiale et des horaires différents entre les deux, la personne elle-même ne peut séparer aussi nettement les divers cantons de sa subjectivité et tout oublier par exemple des soucis au travail quand elle rentre chez elle. Ainsi, plus le travail concerne les rapports humains – comme le travail du soin ou de l'éducation – plus la mémoire de ce qui vient d'être vécu continue à travailler.

On sait que pour les enseignants le temps de travail hors de la présence des élèves – temps de préparation de la classe et corrections – est mal évalué et mal perçu par l'opinion. Ce travail « en coulisse » ne fait l'objet d'aucune reconnaissance positive et donc d'aucun apprentissage systématique. Mais au delà même de ce temps objectif, qui pourrait encore être chiffré, un travail silencieux s'effectue, avant et après la rencontre des élèves, qui permet de se préparer mentalement et surtout d'apprécier, de digérer la séance en repassant, retrouvant les temps forts, les erreurs, les ratés, les difficultés évitées, etc. (l'acteur de théâtre vit sans doute la même « répétition » *après* la scène). Ce qui est inséparablement un retour sur soi, et sur les choix didactiques qui ont été faits, est bien un travail, un temps de travail nécessaire et qui pourtant reste totalement invisible. Cet aspect de remémoration, première étape quasi involontaire de l'après-cours, n'est même pas encore le « retour réflexif », effectué seul ou avec d'autres, qui permettra d'améliorer sa pratique ; mais il en est sans doute le substrat et fait partie, en tout cas comme composante, de ce nécessaire « temps libre » qu'Yves Clot définit dans *Le travail sans l'homme ?* (2008, p. 267) : « au fond, bien travailler aujourd'hui réclame toujours plus d'avoir le loisir, dans le travail lui-même, de penser et repenser ce qu'on fait. Ce loisir c'est le temps qu'on perd pour en gagner, l'imagination de ce qu'on aurait pu faire, et de ce qu'il faudra refaire, soi-même et avec les autres. La qualité du travail est maintenant indissociable du dégagement d'un *temps libre* en son sein ».

De même, on ne pourra jamais faire en sorte qu'un enseignant qui aime son travail ne pense pas à ses élèves et à une transposition pédagogique, quand il fait un voyage pour lui-même ou se cultive. Si le cloisonnement est total, le goût d'enseigner n'est plus aussi présent.

Récit 3

L'histoire de Tania qui avait perdu la voix

(groupe d'analyse avec des conteuses)

Ce récit nous montre comment une forte identification peut avoir des effets somatiques. Elle est d'autant plus intéressante qu'elle met en jeu un « désir de passer professionnelle » : Tania est une conteuse occasionnelle qui voudrait vivre de son art et qui nous rapporte ce souvenir au cours d'une séance d'analyse de pratiques dans le dispositif du Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (GEASE) qui sera présenté en deuxième partie :

Tania raconte qu'elle a souvent des rhumes et qu'elle perd la voix. En fait, c'est lorsqu'elle a une prestation qu'elle perd la voix. Mais l'histoire qu'elle raconte ensuite l'étonne elle-même car un jour elle a perdu la voix alors qu'elle était allée écouter une autre conteuse (lors d'un festival du conte) Tout son récit est celui des difficultés de l'autre conteuse et pourtant c'est elle qui ce soir là est restée sans voix pendant plusieurs heures.

L'autre conteuse avait d'abord mal choisi ses contes (peu adaptés aux petits), avait voulu en donner trois, et, à la fin, avait été complètement dépassée. Excitation, hilarité des enfants, qui s'étaient rapprochés, rapprochés d'elle jusqu'à envahir l'espace et toucher aux objets : un échiquier et un sac de meunier (supports du récit). C'était une véritable débandade... Il y avait un tel cafouillis qu'elle avait même dû un moment se lever et partir à l'autre bout en « sauvant ses objets ». Pour elle il n'y avait plus que cela qui comptait, elle continuait à raconter, tout en criant : « pas mes objets ! pas mes objets ! ». C'est alors que Tania a ressenti le plus grand malaise : cette marée humaine, et puis cette panique quand les enfants ont touché aux objets. Quand elle est sortie, elle était furieuse contre la conteuse... Ce gâchis, cette débandade... !

Dès l'exploration qui suit, moment où l'on demande des compléments sur le récit, le groupe a envie d'en savoir plus sur les rapports entre la conteuse et Tania. Tout le monde sent bien que, si Tania est impliquée, concernée au point d'être affectée somatiquement, il faut mieux comprendre leur relation. Pourquoi la conteuse a-t-elle déçu Tania à ce point ? La conteuse a été très fortement ce soir là ce que Tania voulait être et ce qu'elle ne voulait pas être : à la fois une professionnelle reconnue et admirée (très admirée jusque là, Tania aurait voulu passer professionnelle et vivre du conte) ; elle avait manifesté pourtant ce jour là, une incompetence évidente. Tania qui voulait avoir le même statut, s'était littéralement mise à sa place : dans la débandade. Elle a souffert autant qu'elle de l'envahissement des enfants, elle s'est identifiée complètement à elle. En perdant la voix, elle ne l'autorisait plus, et elle ne s'autorisait plus à raconter. C'est seulement l'attrait, l'attrance, l'admiration, pour cette personne, qui peut expliquer la violente répulsion pour son échec.

Bibliographie : Identité personnelle et identité professionnelle

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P., Wacquant, L. (1992). *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations Pascaliennes*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil, coll. « Liber ».

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme ?* Paris : la Découverte poche.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur*. Paris : la Découverte.

Eliacheff, C. (2000). *À corps et à cris*. Paris : Odile Jacob Poche.

Freud, S. (1920, traduction de S. Jankelevitch). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.

Martucelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Folio Essais.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Tozzi, M, Étienne, R. (2001). *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* Montpellier : CRDP.

2. Les phénomènes de groupe

Le phénomène le plus remarquable, que nous voulons avant tout souligner, est cette modification des comportements individuels lorsque l'individu est inséré dans un groupe. Les phénomènes de groupe ont bien leur propre consistance. Ce sont des pédagogues sensibles aux phénomènes sociaux qui, dans leur réflexion sur l'école, et la classe, ont su mettre en évidence cette dimension groupale qui échappe encore trop souvent aux enseignants. Durkheim qui n'est autre que « l'inventeur » de la sociologie, et Alain, philosophe peu lu actuellement mais qui pourtant a donné des éclairages pertinents sur l'apprentissage ou la vie scolaire, ont été de ceux qui ont bien vu ces phénomènes si particuliers. Qu'est ce qu'un groupe ? On peut le définir en fonction du nombre de ses membres, de sa permanence, de sa structuration.

2.1 Les groupes sans consistance, sans objectif commun

On peut les rapprocher des promeneurs ou des passagers d'un train : des individus se trouvent là, simplement juxtaposés ; on parlera de « foule », surtout s'ils sont nombreux ; de « bande » s'ils sont en nombre plus limité, de « troupeau » de « horde » si on craint leur nombre et leur inorganisation...

Le groupe prend une autre consistance s'il y a un incident : dans une rue un « attroupement » : quelque chose survient qui provoque une attention commune ; les individus se parlent ; dans un train en panne ; ils commencent à échanger entre eux. Plus encore, s'il y a un accident : une menace extérieure suscite une peur commune. Un phénomène de panique peut naître, peur multipliée par la contagion car, dans les foules, les émotions sont contagieuses : l'imitation immédiate, irrationnelle, est fréquente. La foule n'a pas de leader et de règles qui la guident. Cette particularité des phénomènes de groupe est forte dans les groupes sans structuration. Cette contagion des émotions peut-être recherchée dans les grands « rassemblements » (concert, manifestation, match, pèlerinage) mais, dans ces groupes, il y a déjà un objectif, une foi ou des croyances communes.

Dans des groupes plus restreints comme la « bande » prédominent aussi les phénomènes d'imitation contagieuse : la bande est une réunion de « semblables » qui cherchent surtout à être ensemble. Leur but est moins un objectif commun que le simple plaisir de se retrouver ; la bande s'efforce souvent de renforcer tous les signes extérieurs de similitude (vêtement, coiffure, langage). Mais, là encore, en se donnant des marques de similitude, elle acquiert une permanence qui la fait devenir un « groupe primaire » plus stable. L'adolescent aime souvent se fondre dans une « bande ».

2.2 Les groupes qui ont une relative permanence

Ils ont un objectif précis mais qui peut être occasionnel ; le groupe se dissout quand l'objectif est atteint, telle une association des victimes d'une catastrophe ou de défense d'usagers contre une nuisance, un comité des fêtes, etc. Si le groupe perdure et se structure il devient un mouvement associatif (qui dépose ses statuts, en France selon la loi 1901) : le groupe élit un bureau, un président et un trésorier, définit des statuts, élabore des projets précis, fixe des réunions, etc. Il défend des intérêts communs mais qui restent particuliers chez des individus qui partagent certaines valeurs et qui ont le même but : les « Restos du cœur » créés en 1985 par Coluche, artiste français pour nourrir les personnes sans domicile fixe en France est un bon exemple de groupe occasionnel qui devait répondre à une situation provisoire, et qui finalement a perduré en s'organisant de plus en plus puisqu'il fournit plus d'un million de repas chaque année.

2.3 Les groupes permanents

Quand le groupe acquiert une permanence forte, on peut parler de communauté (communauté religieuse, ethnique, nationale). S'il s'insère dans un Etat et se relie à d'autres groupes, il s'agit d'organisation et d'institution (institutions judiciaires, politiques, économiques). Le groupe s'organise en distinguant des fonctions diverses et en définissant des rôles ; les individus ne sont pas toujours en co-présence, souvent ils ne se connaissent même pas ; leur lien se construit par l'intermédiaire de représentants et par la référence à des règles, des symboles ou à une croyance commune ; ces grands groupes que sont les institutions sont forcément des « groupes secondaires » : ce n'est plus le lien affectif, par la perception et la parole vive, qui compte, mais une organisation plus rationnelle par l'écrit, la règle, la définition consciente des finalités.

Cependant, il existe dans toute institution un imaginaire et une mémoire qui lui donnent sens ; quand ceux-ci s'effacent ou sont perdus, l'institution n'est pas loin de mourir même si certains rituels subsistent.

Les institutions sont souvent des groupes qui se sont solidifiés ; mais leur création se perd dans un passé historique qu'ignorent souvent les individus. Elles ont été créées par les hommes mais leur origine est lointaine; il y a parfois trace écrite de leur fondation mais pas toujours. Pour certaines institutions, l'origine se perd dans la nuit des temps, il est peut-être même insensé de chercher une « origine » : la famille, la langue que l'on parle sont bien des « institutions », des phénomènes sociaux bien qu'il soit impossible de savoir qui les a instituées et quand cela fut fait. D'où le paradoxe : même si ce sont des hommes qui ont créé les institutions, chacun à la naissance se trouve inséré dans des institutions qu'il n'a ni voulues ni choisies volontairement.

Ces institutions le contraignent, lui prescrivent des règles, mais aussi le soutiennent, lui donnent divers statuts qui dessinent les rôles sociaux qu'il pourra tenir. Pour chaque individu, vient toujours le moment où il peut *choisir* d'appartenir à une institution : c'est le sens du renouvellement du baptême dans la communauté religieuse, de la décision du vote dans la communauté citoyenne. Les sociétés marquent souvent par une cérémonie d'initiation l'entrée des plus jeunes dans la communauté ; c'est le sens qu'on attribue aux « rites de passage » (Bourdieu, 1982).

2.4 Les groupes dans l'institution scolaire

Le groupe commence dès que trois personnes sont réunies : alors peuvent intervenir des phénomènes de *leadership*, d'alliance, de coalition, de rejet, d'exclusion. La simple arrivée d'un tiers dans une scène à deux change le ton ou le niveau de l'échange (on restera plus discret ou au contraire on haussera le ton pour s'affirmer devant le tiers). Ainsi, on acceptera en face à face des critiques, voire des insultes, que la présence d'un tiers ne pourrait plus laisser passer (voir Karine et sa Directrice dans le chapitre 7).

La grande division qui importe, est celle à opérer entre « groupe primaire » et « groupe secondaire ». Les groupes primaires sont des groupes restreints où tous les individus peuvent être co-présents, se rencontrent en personne et peuvent nouer des rapports à la fois différenciés et liés par un but commun. Ainsi, la classe est bien un groupe restreint. L'établissement est déjà en partie un groupe secondaire : Les « groupes secondaires » sont liés par une histoire, des symboles, une mémoire, des règles qui distribuent les fonctions et les rôles.

Dans l'institution scolaire le contexte immédiat d'action est souvent un groupe restreint. C'est un groupe où les personnes sont en relation directe, en co-présence : « cette co-présence entraîne des effets particuliers, qu'il faut distinguer aussi bien des faits psychiques individuels, que des faits sociaux plus généraux » (Anzieu & Martin, 1981). Dans l'institution scolaire des groupes peuvent se former de manière occasionnelle et informelle, mais le plus souvent ces groupes sont eux-mêmes prévus par l'institution :

- groupe-classe formé par l'enseignant et les élèves,
- groupe des pairs (les élèves seuls),
- équipe pédagogique quand les enseignants se concertent,
- conseils d'école, conseils de classe où parents et élèves sont présents,
- groupes de rencontre avec les parents seuls,
- groupe où l'institution rencontre une autre institution (la mairie par exemple).

Dans ces groupes restreints, interviennent donc des phénomènes spécifiques, liés à l'ici et maintenant de la rencontre : concertation, négociation, discussion, certes, mais aussi prestige, prestance, domination, parole monopolisée, malentendus, conflits... Chacun intervient à la fois avec sa personnalité et son style propre (niveau de la personne) mais aussi investi du rôle que lui a donné son statut dans l'institution, il est porteur d'une mission et d'une autorité déléguée en quelque sorte. Ainsi, ces groupes restreints sont à mi chemin, dans l'entre-deux : ils sont des lieux où s'imbriquent, de manière particulièrement complexe et révélatrice, les trois niveaux que nous avons dissociés ; là, se nouent des liens momentanés entre les individus qu'il est souvent intéressant de dénouer pour retrouver tous les niveaux

Texte 5 - Alain : *une force collective...aveugle comme la mer*, 1933, p. 48-51.

Les sociologues étudient les mœurs des sauvages et s'ébahissent... Que n'étudient-ils les mœurs des enfants ? Ce peuple est mal connu. Chacun veut en juger d'après les enfants qu'il observe dans la famille. Erreur de méthode ...l'enfant n'est pas ici en rapport avec ses semblables ; il est pris entre les aînés et les plus jeunes [...] c'est seulement à l'école qu'il trouve son semblable et son égal. À l'école, il est autre, meilleur parfois ; disons différent. C'est ce qu'ignorent presque tous les maîtres. Ils comptent sur le sentiment et le sentiment ne peut qu'être très faible. [...] Si vous rassemblez des enfants du même âge, les sentiments forts, en cette foule, résultent d'imitation et de contagion. Si vous croyez que cet être collectif ressemblera, pour les réactions, les opinions et les passions, aux individus qui le composent, vous irez d'erreur en erreur, et vous connaîtrez l'insulte continuelle, parlant par cinquante visages. Ce peuple enfant est capable d'aimer et de respecter ; non point d'abord par des pensées, mais par la puissance de tous sur chacun, et ces sentiments collectifs s'impriment si fortement que, même dans la solitude, il en restera quelque chose. Seulement il faut d'abord que cette foule soit en ordre, et orientée selon le silence et l'attention. Le silence est contagieux aussi bien que le rire. Mais si cette société d'enfants se dispose mal pour commencer, tout est perdu et souvent sans remède.

Le rire secoue même les plus sages et les plus tranquilles ; ainsi ils sentent qu'ils sont les parties d'un élément aveugle comme la mer, ils sentent que cette force collective est irrésistible ; la politesse qui est une habitude familiale, n'a plus ici de lieu. L'enfant est à l'état sauvage. Cela a réduit au désespoir plus d'un homme estimable, dévoué, affectueux

La première pensée qui peut éclairer le maître, en cette situation difficile, c'est qu'il n'y a point de méchanceté en ces désordres, ni même de pensée. Ce sont des effets physiques qui résultent du nombre. Cette pensée si on la suit conduira à un genre d'indulgence et aussi à un genre de sévérité. Car il ne s'agit nullement de peser ni de juger : il s'agit d'empêcher. Et si le maître agit ainsi qu'une force physique, directement opposée au désordre, il triomphera promptement. Je n'entends pas par là qu'il va se battre, au reste il ne serait pas le plus fort ; mais il dispose de punitions à cet âge remuant, et qui suffisent toujours pourvu qu'elles soient inflexibles à la manière des forces naturelles.

J'ai remarqué quand j'étais enfant que ceux qui maintenaient l'ordre comme on balaie, comme on range des objets matériels, étaient aussitôt redoutés par cette indifférence qui enlève tout espoir. Et, sans exception, ceux qui voulaient persuader, écouter, discuter, pardonner enfin, étaient méprisés, hués, et, chose triste à dire, finalement haïs ; au lieu que les hommes sans cœur étaient finalement aimés...

Texte 6 - Durkheim : *la classe est une petite société*, 1902, p. 57.

Il ne faut jamais perdre de vue, en effet, que la classe est une petite société. Chacun des membres de ce petit groupe ne se comporte donc pas comme s'il était seul ; mais il y a une influence exercée par tous sur chacun dont il faut tenir le plus grand compte. Or, l'action collective, selon la manière dont elle s'exerce, amplifie le mal comme le bien... Est-elle anormale ? précisément parce qu'elle excite, intensifie les forces individuelles, elle leur imprime alors une direction funeste avec d'autant plus d'énergie. C'est ce qui fait par exemple que l'immoralité se développe si facilement dans les foules, et y atteint même très souvent un degré de violence exceptionnel. La foule, on le sait, tue facilement. C'est que la foule est une société, mais une société instable, chaotique, sans discipline. [...] Par définition, il n'y a dans une foule, une cohue, ni règle constituée, ni organe régulateur d'aucune sorte ; les forces ainsi dégagées sont donc tout entière abandonnées à elles-mêmes, et par conséquent il est inévitable qu'elles soient emportées au-delà de toutes les bornes qu'elles ne connaissent plus aucune mesure, et se répandent en désordres tumultueux, destructifs et par conséquent presque nécessairement immoraux.

Or, une classe sans discipline est comme une foule. Parce qu'un certain nombre d'enfants sont rapprochés dans une classe, il y a une sorte de stimulation générale de toutes les activités individuelles, qui vient de la vie commune, et qui, quand elle bien dirigée, se traduit simplement par plus d'ardeur, plus d'entrain à bien faire que si chaque élève travaillait isolément. Mais si le maître n'a pas su acquérir l'autorité nécessaire, alors cette suractivité se dérègle ; elle dégénère en une agitation morbide, et une véritable démoralisation d'autant plus grave que la classe est plus nombreuse.

Récit 4

Sophie et le cri de ralliement « Ooooh !... ». L'envolée des élèves dans la cour

Dans la situation racontée le 12 octobre 2011 dans un GEASE nous avons un bon exemple de l'importance des phénomènes de groupe. Il se passe quelque chose d'inhabituel qui permet de comprendre mieux la spécificité des phénomènes de groupe, et, à partir de là, certaines caractéristiques de l'institution scolaire.

Sophie, une surveillante qui débute dans un établissement français, raconte un incident récent qui s'est passé dans son collège en récréation : à un signal subit d'un élève, qui a crié « OOOH !... »

Tous se sont regroupés subitement dans un coin du préau, plus de 80 élèves !... Cet effet de masse a fait que certains se sont fait bousculer et sont tombés. À cet incident, qui, certes, peut nuire à la sécurité s'ajoute pour Sophie l'inquiétude de savoir : « pourquoi font-ils cela ? »

Il s'agit donc d'un groupe d'élèves qui, dans un premier temps, n'ont pas de but commun. Ils se distraient en récréation de manières diverses, chacun pour soi ou par tout petits groupes. C'est le cri soudain qui leur donne une unité ; ce n'est pas comme souvent dans les phénomènes de foule un incident ou un accident extérieurs qui provoque une fuite ; c'est un signal, un appel, qui fait courir dans le même sens tous les élèves

- il s'agit bien d'un mouvement concerté en un sens ; mais l'imitation de proche en proche, et le caractère soudain font que la « fuite » n'est pas vraiment contrôlée et qu'elle peut surprendre certains, les faire tomber et les blesser,
- autre élément inquiétant : on ne sait pas vraiment *qui* donne le signal, et *pourquoi* les élèves agissent ainsi.

Le paradoxe dans cette situation : c'est le passage du groupe à plus d'unité, de cohérence, qui a semblé dangereux ; il est vrai qu'il y a eu une surprise – surtout la première fois – et quelque danger de chute dû à ce mouvement soudain, mais on sent bien qu'il y a plus. Derrière le souci de sécurité, pointe la « crainte que les élèves forment un vrai groupe, un groupe qui aurait ses leaders et ses objectifs propres ».

Dans l'inquiétude de Sophie – qui semble plus concernée que les autres personnes de l'institution – apparaît bien l'idée que les élèves n'ont pas à faire cela ; ils doivent agir séparément pour se distraire ; *ils ne doivent pas se constituer en groupe par eux-mêmes, de leur propre initiative* Ils peuvent se constituer en groupe-« se mettre en rang » par exemple mais à la sonnerie, au signal donné par l'institution

Le groupe qui se constitue ici est peut être purement ludique (elle a demandé : « pourquoi faites-vous cela ? » « parce que c'est rigolo » ont-ils répondu). Mais certainement aussi un peu provocant. En tout cas il est perçu par Sophie comme un danger, comme une menace pour l'autorité de l'institution. Ce n'est qu'un jeu, mais ce jeu laisse entrevoir ce que l'institution ne doit en aucun cas admettre : la force collective des élèves qui peut être la source de toutes sortes d'ennuis : chahuts, refus d'obéissance, violences ; c'est donc une force qu'il faut constamment combattre.

Cet avis doit être malgré tout nuancé car, dans l'institution scolaire, on peut concevoir de diverses manières le travail pédagogique dans le groupe-classe :

- dans une classe traditionnelle, un enseignant fait face à ses élèves en situation frontale, en leur parlant à tous, en s'adressant à l'ensemble, mais chacun d'eux ne peut qu'écouter, ou intervenir individuellement – après une demande explicite – et toute relation latérale (des élèves entre eux) est interdite ; il ne s'agit alors que de bavardage, troubles divers, phénomènes d'indiscipline ;
- dans une classe qui pratique les méthodes actives, l'enseignant peut choisir de s'appuyer de façon positive sur la force que constitue le groupe en organisant des travaux ou des discussions où les échanges sont permis, où les individus vont coopérer dans un groupe de travail qui a une tâche précise.

Ces deux façons de concevoir le travail en classe sont bien différentes et la seconde au lieu de constamment redouter le groupe des élèves, l'organise, le canalise. Mais, de toute manière, c'est bien

l'enseignant qui organise le travail, constitue le groupe et lui donne ses objectifs, même s'il le laisse ensuite entièrement libre de les gérer.

Ce qui frappe ici c'est le parallèle entre la classe et la cour : dans la cour, les élèves, aux yeux de l'institution, ne devraient pas constituer un grand groupe ; ils doivent rester isolés.

Références bibliographiques pour les phénomènes de groupe

Alain (1933, 14^{ème} éd.). *Propos sur l'éducation*. Paris : Ed Rieder.

Anzieu, D. (1981). : *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.

Anzieu, D Martin, J.-Y. (1982). : *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Hachette.

Bourdieu, P. (1982) : Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 43, p. 58-63.

Clerc, F. (1992). : *Enseigner en modules*. Paris : Hachette.

Durkheim, É. (1902). *L'éducation morale*. Paris : PUF.

Kaës, R. (1999). : *Les théories psychanalytiques des groupes*. Paris : PUF, Que sais je ?

Meirieu, Ph. (1984) : *Apprendre en groupe* Vol 1 et 2. Lyon : Chronique sociale.

Mucchielli, R. (2006, 15^o édition). : *La dynamique des groupes*. Paris : ESF.

Perret-Clermont, A.-N. (1979) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Peyrat-Malaterre, M.-F. (2011). : *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe*. Bruxelles : De Boeck.

3. L'institution : rôles et statuts, jeux de rôles, prises de rôles

Les institutions sont à la fois visibles et invisibles. À un étranger qui veut à Paris « visiter la Sorbonne », on peut, bien sûr, faire une visite guidée des lieux depuis les salles d'apparat, aux amphithéâtres « à l'ancienne » jusqu'aux petites salles délabrées et mal équipées aménagées dans les vieux immeubles jouxtant les premiers bâtiments. Mais ce parcours des « murs » lui donnera une lointaine idée du fonctionnement de l'Institution. Il faudrait au moins qu'il voie un organigramme des membres, professeurs, autres titulaires, et innombrables chargés de cours, feuilleter les programmes des différents enseignements, assiste aux principaux « conseils », pour approcher cette institution, presque semblable à d'autres de l'Université française. Mais il lui manquera encore tout le poids historique qui fait le prestige de la Sorbonne, ce qu'elle a représenté dans l'imaginaire social, depuis sa fondation au Moyen-Âge, jusqu'à son « occupation » en Mai 68.

Une institution a toujours une finalité, une histoire et un imaginaire ; elle définit différents statuts qui déterminent ce qui revient comme tâches, obligations, rémunérations, avantages, aux individus qui la font vivre. Le statut procure une certaine position dans la hiérarchie, un pouvoir de décider et d'agir, mais aussi dessine en filigrane un certain « rôle ». Le rôle prédétermine la conduite qu'il faudra tenir si l'on accède à ce statut. Comme pour les acteurs de théâtre, les individus qui entrent dans l'institution doivent apprendre leur rôle : comprendre ce qu'il faut faire et ne pas faire si l'on devient par exemple enseignant, conseiller principal d'éducation ou directeur d'école.

Le « rôle » est plus ou moins codifié ou contraignant ; cela dépend de l'institution et du moment historique ; mais, de plus, chacun va « tenir son rôle » de manière différente ; ce sont ces « styles » différents dans la tenue de rôle qui peuvent nous éclairer le plus dans l'analyse des situations éducatives.

3.1 Le rôle soutient et contraint à la fois l'individu

Il faut d'abord rappeler que, par principe, les rôles sont toujours articulés et même complémentaires.

L'exercice d'un rôle n'est jamais solitaire : pas de « mari » sans « femme », pas de « parents » sans « enfants », pas de « dirigeants » sans « dirigés, ni de « professeurs » sans « élèves ». Chaque appellation correspond à une autre qui est en quelque sorte sa complémentaire.

On peut le comprendre : dans un groupe social les rôles se sont peu à peu définis, pour régler les relations entre différents statuts, afin de les différencier et de maintenir ensuite leur cohésion malgré la différence.

Ce qui n'exclut pas un certain « jeu » entre les rôles. Même si chacun est bien dans son rôle, un ajustement constant dans la tenue de rôle est souvent nécessaire. Chaque partenaire rectifie sa conduite en

fonction de la tenue de rôle complémentaire. L'adolescent qui grandit cherche à voir jusqu'où ses parents vont bien « tenir leur rôle », d'où souvent des provocations épuisantes sous-tendues par la remise en question « prouvez-moi que vous êtes mes parents, et même « de bons parents ».

Mais, pour qu'il y ait même articulation, « ajustement », il faut que chacun joue le jeu. Si quelqu'un ne le joue pas cela retentit sur les autres rôles. Si un père ou une mère refuse le rôle lié à sa position, l'enfant lui non plus ne pourra être « à sa place » (avec plus ou moins de malaise, il sera copain, complice, ou confident à qui on accorde une maturité trop grande).

Le rôle est un modèle de conduite, attendu habituellement, qui permet la prévisibilité et la stabilité des relations sociales, mais il y a toujours un certain décalage entre le modèle prescrit et la manière dont il est suivi. Cela tient à plusieurs facteurs :

- **le décalage peut venir de la nouveauté dans la prise de rôle** ; toute nouvelle situation exige un apprentissage ; les « entrées » dans les institutions demandent toujours une certaine adaptation des individus, la « prise de rôle » en fait partie ; ainsi, l'accès à de nouvelles fonctions de direction n'est pas aisée pour certains ; ils se sentent toujours enseignant ou conseiller d'orientation et n'ont pas suffisamment pris la mesure du nouveau rôle (voir le récit de Karine ; les hésitation d'Irène : chapitre 7) ; la prise du rôle de direction dans la même école, avec ses anciennes collègues comme adjointes, est d'emblée plus difficile (voir le récit de Geneviève chapitre 7) ; la prise de rôle est d'autant plus difficile que l'on doit alternativement « passer de l'autre côté » : pour les stagiaires en formation passer du banc de l'élève, au bureau de maître demande des va-et-vient psychologiques que la formation sous-estime souvent ;
- **le décalage peut provenir de conditions sociales nouvelles qui empêchent la tenue normale des anciens rôles** : ainsi, des métiers pourtant bien définis jusqu'alors, peuvent demander une modification des rôles qui rendent la « tenue de rôle » plus difficile, ou à modifier, à revoir ;
 - c'est le cas de la profession infirmière qui a connu des bouleversements profonds liés d'abord à l'éloignement des modèles religieux (de sacerdoce et de charité) puis à un accroissement de la technicité dans les soins ;
 - la profession d'animateur socio-culturel des années 70 a été investie d'une mission plus « sociale » par la suite ;
 - de même, la profession de « conseiller principal d'éducation » se veut plus noble et plus éducative que celle de « surveillant général » qu'elle a remplacée (toutes les composantes du rôle de « conseiller principal d'éducation » ne sont pas assumées facilement dans le récit de Jean qui ne veut communiquer que par écrit, chapitre 7) ;
 - la fonction de « surveillant » a subi aussi d'importants changements ; dans « Irène » (chapitre 7), on verra que le « surveillant récalcitrant » qui ne veut pas signer sa note, refuse totalement l'aspect « contrôle » de son métier, et se voit exclusivement comme un « animateur », dans un rôle créatif et positif ;
 - la profession enseignante demande certainement des compétences nouvelles depuis que l'obligation d'instruction a été prolongée jusqu'à seize ans ; de nouveaux élèves, de nouveaux savoirs, et surtout une évolution dans les modèles d'autorité s'est effectuée dont les enseignants eux-mêmes sont loin d'être « responsables » : il faudrait plutôt songer aux « fêlures organisationnelles » (voir extraits de Martucelli, 2002, p. 160, « Prenons le cas de l'école » et de Clot (2010) « la ténacité des enseignants » sur le temps de mise en place) ;
 - parfois, les acteurs veulent jouer leur rôle mais ils éprouvent l'impossibilité d'y parvenir ; certaines transformations dans les entreprises, leur finalités et leur valeurs rendent difficile pour les individus le maintien de rôles pourtant bien rôdés, tel le passage au privé de grandes entreprises publiques comme les télécommunications, où l'on doit beaucoup plus « attirer le client » que « renseigner honnêtement l'utilisateur » ; Tout ce qui a été analysé comme « travail empêché » par les psychologues du travail ces dernières décennies peut nous éclairer sur ce point (Clot, 2010) ;
- **le décalage peut tenir aussi à l'émergence de fonctions, de métiers nouveaux, aux rôles encore flous, mal définis** :
 - de nouveaux métiers, comme celui d'aide-éducateur, que nulle charte explicite, nulle tradition surtout ne définit clairement dans lesquels l'individu doit affronter à la fois une

appréhension dans la saisie d'un rôle nouveau et une incertitude quant à la définition exacte de ce rôle ; c'est ce qui arrive à la jeune narratrice du cri de ralliement « OOOOH ! » ; elle ne sait pas bien ce qu'elle doit ou peut faire dans cette situation insolite ; est-ce même à elle de réagir ?

- dans un dispositif d'aide aux devoirs, les étudiants de licence de sciences de l'éducation effectuant un stage dans une zone d'éducation prioritaire (ZEP en France), ont été victimes d'un « malentendu sur les rôles » considérable : aussi bien du côté des étudiants qui arrivaient, pleins d'appréhension, avec l'image de « jeunes de banlieues » (« un ami m'avait décrit ces jeunes comme des terreurs ») que du côté des élèves qui croyaient sincèrement que ces étudiants étaient venus pour « faire leurs devoirs » (le sens même de l'exercice, de l'activité personnelle dans l'acte d'apprendre leur étant peu perceptible) ; aucun étudiant n'a pu faire l'économie d'une mise au point sur les attentes imaginaires de chacun dans la tenue des rôles avant de commencer à travailler.

3.2 Différents styles dans la tenue des rôles

Quelques figures dans la manière de tenir son rôle peuvent nous éclairer sur certains comportements ; que se passe-t-il, subjectivement, quand un individu joue un rôle social ? L'individu peut plus ou moins « habiter son rôle ». Pour certains, l'implication est si forte que l'individu se confond presque avec son rôle. Sa position sociale a marqué très profondément sa personnalité ; son rôle devient véritablement une seconde nature. On pourrait dire qu'il lui colle à la peau ; dire alors qu'il « s'investit » est presque trop faible tant sa personnalité, ce qu'il est devenu, dépend totalement de ce rôle qu'il incarne. Dans ce cas, il n'y a pas de distance au rôle : plus on se prend au jeu, plus on se prend au sérieux (Martucelli, 2002). Pour d'autres, au contraire, la distanciation est forte ; il est plus difficile pour ces individus d'incarner le rôle, d'y croire vraiment, de le jouer à fond. Même s'ils remplissent toutes les obligations du statut, ils le font avec une certaine ironie, en laissant percevoir surtout « qu'ils ne sont pas dupes du personnage » Certains auront toujours un style plus détaché, constamment à distance de soi, car ils ne laissent pas paraître leurs émotions ni, surtout, leur implication, laissant croire qu'ils ne tiennent pas tellement à leur rôle

Les raisons de cette distanciation peuvent être de nature diverse : elle peut provenir soit d'une attitude générale vis-à-vis des autres soit d'une prise de rôle encore récente soit d'une acceptation provisoire d'une fonction peu souhaitée (avec l'espoir de trouver ensuite un métier plus valorisant) soit, au contraire, d'une trajectoire sociale brisée, et d'une impression d'échec...

Enfin on peut se demander si une très grande rigidité dans la manière de tenir son rôle n'est pas signe parfois de difficulté personnelle. Généralement, la personne ne coïncide pas totalement avec ses rôles. Elle sait se conformer à ces modèles de conduites, mais aussi s'en détacher, passant avec souplesse d'un rôle à l'autre ; elle a su intégrer des expériences successives et dépasser ainsi les injonctions précises et étroites de chacun des rôles. Quand elle semble totalement coïncider avec le rôle, celui-ci peut lui servir d'écran, de refuge, d'alibi.

On pourrait croire que, pour l'institution au moins, cette manière de « tenir le rôle » est la plus efficace, la plus souhaitable ; mais rien n'est moins sûr. S'il n'existe pas de jeu, d'écart, l'innovation sera impossible (par exemple face à une situation d'urgence qu'aucun règlement n'avait prévue). Même le bon fonctionnement de l'institution, qui demande qu'interviennent malgré tout des jugements personnels en fonction de situations inédites, sera compromis. L'évolution moderne des institutions qui exige de plus en plus d'initiatives des participants renforce cette demande. La rigidité dans la manière de tenir le rôle (autoritarisme dans le commandement, obéissance inconditionnelle, règlement appliqués à la lettre, refus d'assumer de nouvelles responsabilités) est de moins en moins appréciée dans les institutions contemporaines. Or, ce sont ces mêmes institutions qui continuent à s'appuyer sur leurs règles et règlements pour sanctionner les professionnels « déviants »...

Texte 7 – Martucelli : *prenons le cas de l'école...*, 2002 p. 160.

À la suite d'une série de bouleversements, le travail d'autorité des enseignants, qui cependant reste plutôt clair dans ses grandes lignes et ses exigences, devient en pratique fort difficile à effectuer ; désormais l'ordre ne découle plus d'un cadre organisationnel légitime et respecté mais il est de plus en plus ressenti comme découlant de traits spécifiques aux individus. En fait, dans la mesure où l'autorité n'est plus instituée d'emblée par le rôle professionnel et reconnue légitime par les élèves, les traits personnels deviennent des ressources prisées. La force de la personnalité, le charisme, la compétence, les capacités de communication, l'humour, sans oublier la taille, le sexe, l'âge, la discipline enseignée (à faible ou fort coefficient) deviennent des facteurs permettant d'expliquer le différentiel d'autorité dont jouissent certains enseignants, au détriment des autres. [...] Les situations sont très souvent vécues par les enseignants comme des problèmes personnels, voire psychologiques, et ce d'autant plus qu'ils sont stigmatisés par des collègues ; grâce à une compréhension plus globale de la situation à laquelle il est confronté, l'enseignant doit pouvoir relativiser sa « culpabilité » en parvenant à comprendre tout ce que sa situation individuelle doit aux fêlures organisationnelles.

Texte 8 - Clot : *la ténacité des enseignants*, 2010, p. 58.

Il est visiblement difficile maintenant de rester lucide en toutes circonstances dans l'exercice de ce métier. Pourtant l'étude montre surtout la ténacité coûteuse dont sont capables les enseignants. Elle montre surtout que l'ambition pour les élèves, enracinée dans l'ambition mathématique, parfois en sourdine, reste la force de rappel de l'activité des enseignants avec lesquels ces chercheurs travaillent depuis des années (1). Cette ambition professionnelle doit se mesurer à la tâche de rétablir pour travailler ce qui auparavant s'imposait aux élèves ; la distinction entre le dedans et le dehors de la vie scolaire. Contre les mécomptes de cette porosité concédée, travailler, pour un enseignant, c'est d'abord « réussir à faire rentrer les élèves en classe, à restaurer les limites de la situation ». Or l'activité des enseignants s'est transformée, ces dernières années, pour y parvenir. Et elle parvient effectivement à introduire en classe – au moins la plupart du temps et pour de nombreux élèves – l'espace inattendu d'un apprentissage la surprise de la rencontre avec d'autres soucis que ceux par lesquels ils sont littéralement occupés, le temps d'une réflexion arrachée à la vacuité défensive de la « bougeotte ». Alors, « le cours se passe bien ». Mais il faut convenir que c'est là une activité que l'on n'imaginait guère être le cœur du métier de professeur il y a peu.

(1) ces chercheurs sont Jean-Luc Roger et Danièle Ruelland.

Texte 9 - Dubet : *malentendus dans la tenue des rôles*, 1990.

Dans son enquête sociologique François Dubet remarque que les lycéens font des reproches très durs aux enseignants. Mais, dans les entretiens avec les professeurs, il constate que ceux-ci non seulement ignorent ces attentes mais par principe, ne voudraient surtout pas y répondre. Les lycéens souhaitent une relation plus personnelle, plus chaleureuse, alors que les enseignants se défendent de toute proximité : ils sont là avant tout pour enseigner. Les difficultés de communication semblent venir de conceptions différentes dans la tenue des rôles.

Entretiens avec les élèves (p 195 à 197)

Le personnage visé est d'abord le professeur qui entre, fait son cours, bien ou mal, et s'en va. « Il fait son cours en regardant par la fenêtre, il connaît pas nos noms, c'est comme si on n'était pas là.. » « Il y a des profs, ils détiennent le savoir et ils nous déversent le savoir, ça s'arrête là... »

« Ils nous disent ce qu'ils savent, et c'est tout. Ils finissent leur cours et partent à la sonnerie, c'est tout ». Chez les lycéens cette indifférence est perçue comme du mépris : « Ils méprisent les élèves, c'est plutôt je m'en fous, c'est comme s'ils avaient un masque » « Ils nous prennent pour des machines à écrire » Les appréciations des bulletins paraissent aussi trop objectives, indifférentes : « ils enfoncent, y a jamais un petit mot ».

La comparaison est faite avec le collège où, malgré tout, les enseignants étaient plus proches, discutaient parfois de problèmes généraux « ils nous faisaient un peu de philosophie de la vie, c'était intéressant ».

Entretiens avec les professeurs (p 218 à 220)

On s'aperçoit que la trop grande distance perçue par les élèves est sciemment construite par les professeurs. L'un d'eux explique qu'il craint le pouvoir de séduction des élèves tout autant que de les séduire : « j'évite les rencontres personnelles, je préfère toujours qu'on soit plusieurs », « je suis professeur, adulte, jamais un copain. Il y a des affrontements difficiles, et il faut être très sûr de soi, très fort, pour les aborder de façon détendue, sans se cuirasser, sans se masquer », « on paie de sa personne, il ne faut pas se laisser avoir ».

Ainsi la distance ressentie par les élèves est volontairement construite par les professeurs ; ceux-ci, de peur justement d'être trop proches, trop exposés, ou de tomber dans d'autres rôles (« je ne suis pas une assistante sociale ») évitent une relation trop personnelle avec les élèves.

Récit 5

Le malaise de Ghyslaine, puéricultrice

La situation est ici une scène d'entretien (conseils aux mamans) sollicité par une jeune mère et prévu par l'institution – la Protection Maternelle Infantile (PMI en France) – entretien qui fait partie du travail des puéricultrices. L'entretien doit être « éducatif », ou aurait dû l'être en tout cas, car ce qui dérouta Ghyslaine, c'est justement qu'elle n'a rien pu dire. Voici son récit au début d'une séance d'analyse de pratiques sous forme de GEASE (voir deuxième partie) :

« Bon, je me lance. J'ai mal au ventre. J'ai reçu hier une maman qui venait d'avoir un bébé, hospitalisé quelques jours; un entretien d'une heure quinze. Je pensais qu'elle allait me poser des questions ; mais, pendant tout l'entretien, elle a dit "je suis stressée" ; je ne comprenais pas ce qu'elle voulait. Elle parlait, elle parlait... Moi, je me fatiguais à force... Elle m'envahissait... Elle racontait, racontait... Et, plus elle parlait, plus elle avait l'air épanouie.

Qu'est ce qu'elle voulait ? J'ai cru toucher un point quand elle m'a demandé si l'enfant comprenait quand on se dispute ; elle me parlait des discussions avec le père ; je lui ai posé des questions sur son couple. Je lui ai proposé un autre entretien pour peser le bébé. En partant, elle avait l'air super contente... J'avais l'impression de n'avoir rien fait, je n'ai pas vraiment compris. »

Dans la séance qui suit le GEASE en commun, nous présentons une analyse de la situation en distinguant les différents gradins (voir le chapitre 1) :

« Pour analyser la situation, on peut la déconstruire en distinguant plusieurs niveaux d'analyse, en parcourant les différents gradins : niveau de la personne, niveau du groupe, niveau de l'institution. Ici, la situation est assez simple, celle d'un entretien entre deux personnes. Nous n'aurons pas apparemment de

phénomènes de groupe, comme l'intervention d'autres collègues, et il n'y aura pas non plus de réactions devant des tiers, mais dans ce face à face l'institution sera bien là, et peut-être même le groupe, mais nous verrons sous quelle forme.

1° gradin : relations entre les personnes

La relation s'instaure entre des personnes qui ne se connaissent pas ; leur personnalité, qui résulte de leur histoire passée, joue bien sûr un rôle dans l'établissement de ce rapport. Mais elles se découvrent d'abord par leur apparence extérieure, comme dans tout contact humain ; l'autre est toujours abordé par son physique, son *look*, sa voix, sa façon de parler ; on identifie spontanément qui il est, y compris d'ailleurs son milieu social. Pour un professionnel, il existe toujours une première évaluation spontanée, comme dans toute rencontre ; mais il ne doit pas s'en tenir à ce premier mouvement car il doit savoir surmonter une aversion première, liée à un aspect physique, ou à une voix désagréable.

Qu'est-ce qui, dans la personnalité de la jeune femme a pu déclencher un malaise chez Ghyslaine ?

Tout paraît venir de la manière de parler de la jeune femme : pas vraiment sa voix ou son langage, mais sa manière de manier le langage ; quand elle parle, c'est un flot qui se déverse (« Elle parlait, elle parlait Moi, je me fatiguais à force... Elle m'envahissait... Elle racontait, racontait... »). Le récit de Ghyslaine a toujours besoin de redoubler les termes, pour donner une image de ce flux incessant. Mais on ne sait pas si c'est une manière habituelle de parler ou si c'est la situation particulière (en entretien) qui provoque ce flot de paroles ; c'est peut-être un trait de personnalité. (il existe des personnes qui utilisent le langage pour remplir un vide angoissant : elles parlent sans pause, sans respirer, sans s'arrêter, sans laisser aux autres un espace pour répondre, une véritable logorrhée). Ce trait permanent peut être aussi avivé par l'angoisse de la naissance et de la situation d'entretien (elle a dit aussi « qu'elle avait peur de lâcher son bébé »).

Que sait-on d'elle par ailleurs ? Rien de vraiment sûr : qu'elle est d'origine maghrébine. On le sait par son prénom, et elle « secoue sans arrêt ses boucles brunes ». C'est une fille jeune, de culture française, qui peut-être ne veut pas subir l'influence trop lourde, à la naissance, d'une mère plus traditionnelle. Elle a demandé un entretien pour des conseils à la PMI.

Dans l'entretien, Ghyslaine, la puéricultrice, est comme figée, paralysée ; elle ne peut pas placer un mot, et très vite elle abandonne. Il s'agit ici de difficultés de communication entre les personnes à un niveau très physique, d'une mésentente première, comme le dit bien la langue (« je ne peux pas le sentir » ... « elle me pompe l'air »...). Ghyslaine, elle, a parlé de « fatigue », « d'envahissement ». Sa réponse n'est pas agressive ; c'est plutôt une réponse de démission, de fuite. Ghyslaine a du mal à se sentir au diapason de la personne : elle veut l'écouter, professionnellement, (« j'étais payée pour ») ou elle voudrait l'écouter même par simple politesse, mais elle s'aperçoit qu'elle ne le peut pas. Et elle abandonne ! (« elle s'ennuie... elle pense à la fin de l'entretien ! »). Elle écoute mais elle n'entend pas. Si, effectivement, elle a très bien décrit le flot incessant de paroles, elle n'a pas rapporté ce qui était dit... Ghyslaine est polie, elle sait échanger, respecter les codes de tout dialogue (parler puis faire silence, attendre son tour) et comme elle ne coupe pas la parole, elle a été comme « mise à l'écart » et n'a pas pu faire son travail. Nous passons ici déjà d'un rapport entre les personnes au problème des déterminants institutionnels (le 2^{ème} gradin, celui du groupe, ne semble pas ici, à première vue, pouvoir être détaché spécifiquement).

3^{ème} gradin : l'institution

Ce qui aggrave le malaise de Ghyslaine, c'est bien qu'elle-même devrait parler. L'entretien est prévu dans le cadre de l'institution de la PMI, elle doit donner des conseils à la maman ; cela ne devrait pas se passer comme ça : elle doit écouter et répondre à une demande précise ; or, ici le flot incessant de paroles ne semble porteur d'aucune demande précise et elle est impuissante à arrêter ce discours, pour placer un mot et jouer son rôle.

Cet entretien se passe mal pour elle car ce n'est pas un entretien professionnel normal : ce sont les normes prescrites pour un entretien de puéricultrice qui sont bafouées : il suppose échanges, questions de l'accouchée sur les savoir-faire : combien de tétées, que donner comme lait, évolution du poids de l'enfant... Ghyslaine est une professionnelle du lien maternel qui est payée pour donner des conseils, pour répondre à une demande d'aide réelle concernant les besoins de l'enfant. Rien ne se passe comme cela, elle est dépossédée de son rôle.

Ici, l'institution qui commande est la Protection Maternelle Infantile, qui a une histoire, des valeurs, un projet. Ghyslaine a un statut de puéricultrice, ce qui suppose des tâches à accomplir et une place dans la hiérarchie. Au statut est associé un rôle : un comportement, un style de conduite, que chacun s'attend à trouver si l'on a ce statut. D'après son statut, et comme elle est ici dans le cadre de ses fonctions, elle doit se comporter d'une certaine manière. Or, elle a été comme délogée de son rôle ; elle n'a pas pu rester à sa place, faire son travail, ce pour quoi « elle était payée ». Elle a éprouvé un sentiment d'impuissance (pas vraiment d'échec au début car c'était malgré elle) ; l'autre lui a imposé de sortir de son rôle, peut-être même lui a fait jouer un rôle qui n'était pas le sien. Car on le comprend assez vite, ce qui complique la situation, plus encore que la mise entre parenthèse de son rôle professionnel habituel, c'est cette impression qu'on lui fait jouer « un autre rôle ». Mais lequel ?

A première vue, on pourrait dire un rôle de psychologue. Le malaise viendrait de cette substitution qu'elle a assurée sans véritablement l'assumer car en un sens elle était « à l'écoute » ; finalement, elle a accepté d'être à l'écoute, sans répondre, sans rien dire.. Elle essaie de comprendre ce stress : elle pense à l'hôpital, au mari, elle en arrive même à proposer une piste, celle de la relation de couple ; mais cette hypothèse ne lui semble pas vérifiée.

D'un autre côté, elle ne se sent pas le droit de faire cela :

- « moi je ne suis pas psychologue... »,
- « j'ai une écoute restrictive ».

Donc, d'abord, elle ne comprend rien à la dérive de l'entretien (elle se sent embarquée) ; puis, elle essaie quand même de comprendre la patiente, elle accepte, avec plus ou moins de réticence, de seulement écouter, mais à nouveau elle n'y comprend rien car elle n'a aucun élément pour saisir d'où vient l'angoisse de cette femme et surtout, contradiction majeure, pourquoi à mesure qu'elle parle, tout en se référant à son stress, elle semble aller de mieux en mieux. Cette incompréhension dure jusqu'au moment du départ où elle la quitte en la remerciant chaleureusement en se disant « super-contente ». Finalement comme dira Ghyslaine: « elle ne sait pas vraiment quel rôle on lui a fait jouer » ! Ce qui semble un malentendu sur le rôle lui donne finalement une impression d'échec. Elle s'est prêtée au jeu avec réticence, entrant plus ou moins dans ce 2^{ème} rôle ; mais cela ne lui a pas permis de comprendre la cause de son stress... même si l'entretien a paru faire du bien à la patiente.

Après avoir distingué ces différents niveaux d'approche, reprenons des aspects essentiels, en rassemblant au contraire, en découvrant les interactions ou confusions, entre les différents niveaux, leur imbrication parfois, et en proposant aussi un éclairage théorique sur quelques points.

Revenons sur le rapport professionnel/personnel :

Il existe ici une confusion entre la personne privée et la personne dans son rôle professionnel. Ghyslaine n'a pas supporté le flot incessant de paroles, elle a été empêchée de jouer son rôle. Mais on ne peut exclure qu'elle ait revécu elle-même un souvenir personnel ; une sorte de confusion s'établit alors entre les deux niveaux : elle est gênée professionnellement mais elle est touchée aussi personnellement dans une situation de harcèlement où elle répète une scène ancienne ; n'aurait-elle pas été personnellement « envahie » par certaines personnes ? La répétition des mots « incessant...incessant... » donnait l'impression que c'était vraiment très désagréable à vivre. Autre hypothèse : pourquoi a-t-elle entendu et donné un certain poids à la dispute entre les parents, et cherché à creuser cette piste ? Elle-même pourrait-elle être préoccupée par ce problème ? Ceci est une hypothèse qui ferait comprendre comment le « personnel » peut aiguiller, infléchir, l'entretien professionnel, comment il peut y avoir une sensibilité dans l'écoute qui vient de ses propres problèmes.

Cette sensibilité dans l'écoute est-elle celle du psychologue ? Non, car l'écoute du « psy » n'est pas seulement une écoute « en sympathie ». Le psychanalyste a appris à accepter le transfert (s'il perçoit de l'agressivité, il ne répond pas du tac au tac, et ne se sent pas personnellement visé), mais aussi le contre-transfert : il a appris justement à se méfier des projections personnelles, à analyser ce qui, venant de lui, pourrait infléchir l'interprétation. L'écoute professionnelle du psychanalyste n'est pas seulement l'écoute bienveillante d'un ami. Elle est « armée », grâce à des outils théoriques, des expériences passées, le souvenir d'autres cas.

Pendant l'exploration, phase où l'on recherche des compléments d'informations, on s'est inquiété du mari et assez peu de la mère ; or, la jeune femme avait, semble-t-il, plus ou moins écarté sa mère dès la

naissance, veillé concrètement à mettre une certaine distance ; elle voulait « être une mère qui s'occupe de son bébé », ayant eu peur sans doute d'une mère traditionnelle qui aurait pu être trop envahissante. On sait que lors de tout accouchement, quand la femme devient mère (surtout la première fois), des remaniements importants ont lieu, qui concernent son propre rapport à la mère ; elle revit des émotions anciennes dans toute leur complexité :

- pour être mère, il faut que sa mère le lui permette (certaines stérilités sont d'origine psychique) et, pour être mère à son tour, elle ne peut plus être fille comme avant,
- elle peut être habitée de craintes excessives, craindre que sa mère ne lui enlève son enfant, la dépossède de sa maternité.

Elle s'est libérée de sa mère en souhaitant plutôt les conseils pratiques d'une professionnelle, en demandant un entretien; Elle a « pensé » se libérer de la tutelle de sa mère, en demandant des conseils techniques pour les besoins du bébé. Mais ceci au niveau conscient, volontaire. Car on peut aussi se dire, qu'au niveau inconscient, dans l'entretien, elle fait jouer à la puéricultrice le rôle d'une mère : son discours n'est qu'une longue plainte, elle reprend son rôle de petite fille qui se sent seule, abandonnée, et ne demande rien de précis sauf l'amour de sa mère ; cet entretien « reste » une demande d'amour. (voir l'opposition de Lacan entre besoins et demande). L'entretien de la PMI prévoit une demande au niveau des besoins du bébé ; il a été détourné pour devenir une demande d'amour de la patiente. L'effet de l'entretien a curieusement été un vif contentement, alors qu'elle semblait affirmer qu'elle était tout à fait désemparée ; c'est peut être cette discordance, cette dissonance, qui a le plus frappé Ghyslaine. Le contraste entre sa longue plainte et sa gaieté croissante, ses remerciements au moment du départ, où elle était « super-contente ».

On peut supposer que l'effet de l'entretien a été bénéfique parce que l'entretien a constitué un compromis :

- d'un côté elle a réussi à se passer réellement de sa mère,
- mais elle a pu quand même se raccrocher à elle en faisant jouer à Ghyslaine ce rôle de mère par suppléance : elle a pu rejouer avec elle sa demande d'amour,
- au final, le bénéfice était grand, car elle a renouvelé sa plainte, mais sans la mère réelle.

On voit dans cette histoire que le malaise de Ghyslaine vient de glissements entre le gradin personnel et le gradin professionnel, mais aussi de la confusion entre plusieurs rôles professionnels : celui de la puéricultrice, (qu'elle voudrait jouer), celui du psychologue (qu'elle accepte de jouer avec réticence)... et celui de la mère (qu'on lui fait jouer à son corps défendant). Dans ce face à face qui semble simple, l'institution est bien là ; la notion de rôle est particulièrement bien illustrée. Est-il bien sûr même que le groupe est absent ? À première vue, il n'y a pas d'autre présence, aucune autre collègue, pas de réaction du fait de la présence d'un tiers ; mais on pourrait soutenir à la limite que dans l'imaginaire de Ghyslaine, c'est le groupe des puéricultrices, celles qui font bien leur travail, qui est là en arrière- plan, comme modèle de la bonne pratique professionnelle. Ce groupe imaginaire – intégré dans l'idéal du moi – donne de la consistance au rôle, il est là en filigrane et fait figure implicitement de référence.

Résumé synthétique de l'analyse en gradins

1^{er} gradin : Ghyslaine empêchée de parler fatiguée ennuyée

- Accepte d'écouter. N'y comprend rien
- La jeune maman parle sans arrêt, dit qu'elle est stressée
- Mais semble de plus en plus contente

2^{ème} gradin : absence de groupe réel mais présence imaginaire du groupe des puéricultrices

3^{ème} gradin : institution (la PMI, Ghyslaine et ses rôles successifs)

- Rôle de puéricultrice empêché
- Rôle du psychologue tenté
- Rôle de la mère imposé

Après cette décomposition en gradins, en reliant maintenant les divers niveaux entre eux, pouvons- nous mieux comprendre le malaise de Ghyslaine ? Elle n'a pas seulement rencontré une personne déroutante, elle a été prise dans une situation qui a mis en cause son identité professionnelle : empêchée de donner, comme son métier l'impose, des conseils précis concernant les soins du bébé, elle a accepté d'être à l'écoute, dans un rôle apparent de psychologue. Rôle qu'elle n'a pas vraiment assumé ni assuré

finalement, car elle a plutôt joué, sans le vouloir, le rôle de mère de substitution. Elle avait vraiment l'impression qu'elle ne maîtrisait pas la situation, qu'il se passait des choses qu'elle ne comprenait pas. La mise en relation des déterminants à plusieurs niveaux a pu l'éclairer sur son incompréhension.

En rapprochant ces récits, nous avons quatre exemples de crise de l'identité professionnelle :

Tania (récit 3) est une conteuse qui veut ardemment devenir professionnelle. Elle a pour modèle une autre conteuse, devenue professionnelle qui jusqu'alors était son « idéal du moi ». Un jour son amie fait une prestation désastreuse. Tania, juste après, perd la voix : elle ne peut plus s'autoriser à raconter, sa voix est comme brisée, cassée, par l'échec de la conteuse.

Sophie (récit 4) est une jeune aide éducatrice qui veut très bien faire. Elle est surprise par le comportement insolite des élèves dans la cour, qui tout à coup se rassemblent après un grand cri « Ooooh ! ». Elle trouve que les réponses des collègues, manquent de fermeté : ni les professeurs, ni le surveillant, dont ce serait la tâche, ne semblent suffisamment inquiets de ce rassemblement. Elle même ne sait pas jusqu'où elle peut réagir. Son identité professionnelle mal assurée – car son statut est récent et mal défini – peut expliquer ses doutes et son malaise.

Ghyslaine (récit 5) est une professionnelle qui sait très bien ce qu'elle doit faire ; mais, lors d'un entretien de Protection Maternelle Infantile (PMI), elle est déstabilisée par une jeune femme qui ne lui laisse pas placer un mot. Elle a l'impression qu'on lui fait jouer un autre rôle. Celui de psychologue ? Peut-être, mais plus encore sans doute, celui de la mère de la jeune femme.

Joëlle (récit 7 dans le chapitre 7) est une professionnelle chevronnée. Mais quand elle se retrouve, assise dans la cour, obligée de contenir Jonathan, ayant perdu son sac, son équilibre et... toute son autorité de professionnelle, elle sent vraiment que tout s'effondre. « Démunie comme une débutante... 24 ans qui s'écroulent »).

L'identité professionnelle est souhaitée mais « manquée » chez Tania.

L'identité professionnelle est souhaitée mais mal assurée chez Sophie.

L'identité professionnelle est brouillée et remise en cause chez Ghyslaine.

L'identité professionnelle s'effondre chez Joëlle.

Chaque situation révèle une crise d'identité, momentanée ou profonde, qui a ses propres caractéristiques, mais qui rend toujours difficile, éprouvant pour la personne, l'exercice du métier.

Bibliographie sur la maternité : quelques livres sur la Maternité

Eliacheff, C., Heinich, N. (2002). *Mères-filles, une relation à trois*. Paris : Albin-Michel.

Guérin, G. (1988). *L'enfant inconcevable : histoires de femmes*. Paris : Acropole.

Knibiehler, Y. (2001, dir.). *Maternité, affaire privée, affaire publique*. Paris : Bayard.

Knibiehler, Y. (2002). *Histoire des mères et de la maternité en occident*. Paris : PUF, Que sais-je ?

Marciano, P. (2001, coord.). L'amour maternel (dossier). *Spirale*, n° 18, Érès.

Montagner, H. (1988). *L'attachement : les débuts de la tendresse*. Paris : Odile Jacob.

Bibliographie sur l'institution, le travail et l'autorité :

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur*. Paris : la Découverte.

Dubet, F. (1990). *Les Lycéens*. Paris : Seuil.

Martucelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Folio Essais.

Robbes, B. (2013). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Amiens : scerén-CRDP-CRAP-Cahiers pédagogiques, Repères pour agir.

4. Savoir, disciplines, matières

Le désir de savoir chez l'élève dépend de mouvements affectifs profonds et certaines inhibitions s'expliquent par un arrêt de l'appétit de connaître, ou un « refus de savoir » qu'un travail psychologique personnel permet de découvrir et de parfois surmonter. Ainsi, l'enfant peut aller jusqu'à « la peur d'apprendre » (Boimare, 2012) s'il évite la rencontre avec le manque et la confrontation avec l'incertitude. Quand « les portes d'entrée vers le savoir deviennent dangereuses » (*op. cit.*, p. 11), quand c'est l'identité profonde qui est en jeu, par des craintes archaïques de morcellement, d'effondrement, de vide intérieur, il faudra aborder différemment ces dysfonctionnements dans l'apprentissage. Mais les absences de motivation ne sont pas seulement liées à des causes d'ordre psychologique. Lorsqu'on dit « il n'est pas motivé », on semble attribuer toute la responsabilité à l'enfant qui ne veut pas apprendre. Or, la motivation ne résulte pas seulement d'une pulsion interne. Elle est aussi dépendante de bien d'autres facteurs : elle est affectée par la façon dont la famille et le milieu social considèrent le savoir, l'école, le rôle de l'école pour la vie future de l'enfant. Ainsi, même dans une famille très démunie, l'identification forte à un grand-père quasi illettré, mais qui aurait voulu à tout prix savoir, va « motiver » Toinou et le sauver d'une vie misérable. (texte 10) et, en Afrique, la « parole d'un Ancien » (texte 11) peut *a contrario* déclencher un conflit entre la tradition faite de respect et les savoirs contemporains constamment remis en cause.

Texte 10 - Sylvère : Toinou et le message du grand-père « le savoir, il faudra pas avoir peur de le voler ! » (le grand-père illettré), 1980 p. 80.

Alors que la nuit tombe, Toinou, un petit paysan de 6 ans, et son grand-père illettré, regardent ensemble s'allumer les étoiles : « Elles ont toutes des noms mais ceux qui les connaissent les gardent pour eux comme un secret. Toi, il faudra que tu ailles dans les villes où on peut apprendre tout ça... Ici, rien ne te retiendra, Y aura pas de terre pour toi... » puis, après avoir contemplé un moment le ciel, le grand-père termine par ce conseil : « ce qu'on voudra pas te dire, il faudra pas avoir peur de le voler. Si t'as bien dans la tête d'apprendre, le tonnerre de Dieu pourra pas t'en empêcher... »

Cette parole, plus qu'un simple « conseil », était un formidable stimulant, un vœu impérieux, qui projetait l'enfant sur le chemin des étoiles. La faim inassouvie du vieil homme, qui avait toujours voulu apprendre, était ainsi léguée intacte, à l'enfant. Le Savoir, présenté comme un secret entrevu et caché, devait déclencher un appétit profond d'apprendre. Alors que rien dans l'entourage ne semblait propre à donner confiance à l'enfant et à éveiller son désir de connaître – sa vie misérable, sa mère absente, nourrice en ville, les coups et les humiliations des autres adultes – ce grand père étonnant, à lui seul, par sa « parole de destin » paraît l'avoir aidé à sortir de sa misère affective et intellectuelle.

On voit l'importance de cette transmission d'adulte à enfant, par ce premier lien identificatoire, mais aussi comment ce rapport individuel au Savoir, hérité de l'ancêtre, était lié à une révolte contre l'injustice sociale et culturelle. Tout autant qu'un encouragement à apprendre, la parole du grand père était un appel à refuser le rapport inégalitaire au savoir, un appel à l'insoumission. À coup sûr le désir de savoir de Toinou – qui deviendra officier, ingénieur et chef d'entreprise – s'enracinera par la suite dans le défi puissant que le grand-père lançait aux puissances supérieures, par ce beau soir d'été.

Le soutien constant et tenace de parents non-instruits mais exigeants, qui sont attentifs aux résultats et qui font même réciter des leçons qu'ils ne comprennent pas, a souvent été raconté dans des textes littéraires. Il a été étudié par des chercheurs (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996 ; Charlot, 1997) qui ont bien mis en évidence l'importance de ce soutien de la famille : « Ce n'est pas par hasard que Djemila (3^o A) considère de façon évidente, que ce que l'on apprend à l'école sert à savoir, à avoir une opinion sur quelque chose, à pouvoir en parler avec ses parents. Son père, ouvrier métallier, lit de la poésie arabe (en français), s'intéresse à la politique, regarde les débats à la télévision, et propose à sa fille de les regarder avec lui. Sa mère regarde avec eux, même si "elle parle beaucoup moins" » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 p. 44). Ainsi il y a une « attitude face au savoir » et à l'école, liée à un goût des adultes pour le Savoir, qui semble favorable à l'intégration scolaire, un goût des adultes eux-mêmes pour le Savoir et non seulement à une crispation sur l'école plus rigide, sans recul,

qui ferait de chaque défaillance une catastrophe, et qui pourrait au contraire finir par étouffer l'enfant sous des exigences trop lourdes.

La motivation dépend aussi de la façon dont le savoir est présenté, est enseigné et il faut d'abord reconnaître que l'École elle-même est un milieu qui ne rend pas toujours facile pour les enfants la rencontre avec le Savoir. À l'école, le savoir se présente le plus souvent détaché, isolé de tout but concret et immédiat. Alors que dans des activités traditionnelles, comme la chasse par exemple, aussi bien le savoir des accidents du terrain, de l'orientation, la perception des bruits que les gestes techniques (lancer, viser, tirer, etc.) prennent un sens immédiat lié à la situation. À l'école, on va s'asseoir pour apprendre des choses dont l'intérêt lointain n'apparaît pas toujours. La création des écoles a été nécessaire pour donner accès à des savoirs plus théoriques, mais, du même coup, l'École a produit des difficultés nouvelles pour l'apprentissage.

4.1 La décontextualisation des savoirs

Dans les sociétés traditionnelles, l'expérience personnelle est fondamentale ; dans la mesure où les techniques restent liées à une mise en œuvre individuelle, à une habileté du corps, elles dépendent d'une habitude précoce et se perfectionnent par répétitions et assouplissement de gestes, (« tours de main »), par sûreté du regard (« coup d'œil ») et par connivence de plus en plus grande avec un milieu naturel. Aussi longtemps que l'homme est porteur d'outil, et qu'il s'insère lui-même avec tout son corps dans le dispositif d'ensemble, c'est la mémoire motrice du corps qui compte (Simondon, 1969), c'est aussi ce lien avec un « terroir » qui fait à la fois l'efficacité, et l'étroitesse de telle technique (une technique d'irrigation pourra être tout à fait inadéquate dans une région voisine) ; la connaissance qui accompagne cette compétence technique est « intuitive », liée à l'action, mêlée à l'action. Ceux qui savent sont ceux qui ont le plus d'expérience : ce sont les Anciens qui seront écoutés par la communauté. Leur savoir d'expérience leur donne un prestige qui s'étend à tous les problèmes à résoudre (voir la Parole du grand-père en Afrique ci-dessous). Dans les sociétés traditionnelles, les savoirs et savoir-faire ont quelque chose de secret : ils sont secrets non seulement parce que les communautés préfèrent garder le secret sur certaines connaissances, mais parce que le cœur même de la technique, qui réside dans une alliance du geste et de la matière éprouvée, vécue, mais non symbolisée, reste obscur. Dans la mesure où les savoirs sont surtout des « savoir-faire », ils sont peu formalisables, peu transférables ; « le geste technique est secret pour lui-même et donc secret pour les autres » (*ibid.*, p. 86).

Texte 11 - Loba, écrivain ivoirien : la parole d'un Ancien (le grand-père nostalgique), 1960, p. 122
Flammarion Paris

C'est un jeune étudiant qui retourne au pays, en Afrique et qui va voir son grand-père. Celui-ci lui explique :

« - De mon temps, de notre temps, quand j'avais ton âge, j'avais du respect, me comprends-tu, Kocumbo ? Jamais je ne m'asseyais sur une chaise en face de mon père, je lui obéissais en tout. Tout ce qu'il me commandait était bon. La coutume était la coutume. Nos parents eux-mêmes respectaient tout ce qui était établi, et ils étaient forts. Ta tribu a été illustre : on était défenseurs des faibles, réparateurs des torts. Les jeunes de maintenant sont pourris. Vous voulez toujours connaître le pourquoi des choses : pourquoi je fais ci, pour qui je fais ça ? Et vous devenez tous peureux comme des femmes !... »

Le Savoir des Anciens, dans les sociétés traditionnelles, qui résulte d'une expérience plus longue, plus diversifiée, est précieuse pour tout le groupe. Mais leur réelle compétence conduit à valoriser tous leurs jugements, dans tous les domaines, et à accepter leur pouvoir et toutes leurs décisions. L'esprit critique est redouté et les formes sociales démocratiques sont absentes.

Les jeunes Africains entrés par l'école dans le monde moderne (scientifique, innovant, où les techniques sont liées à la science) retrouvent au village l'autorité des Anciens et le poids de la tradition. Le grand-père ne peut pas comprendre ce monde nouveau où les questions sont incessantes, où le savoir peut être remis en cause. Ainsi, quand la société moderne conteste les valeurs traditionnelles, le choc des générations est souvent douloureux dans les familles. Une société traditionnelle est une société où l'on ne peut remettre en cause la tradition.

La connaissance technique est alors immédiate, sans réflexivité, non transparente à elle-même. C'est la nature même de cette connaissance qui la rend à la fois difficilement transmissible, bien ajustée à un certain milieu, mais aussi par là même peu généralisable.

Avec le développement du machinisme, l'outil se sépare du corps humain; c'est une force extérieure qui actionne le dispositif technique. Le progrès dans la symbolisation (langage, schémas , croquis, mathématisation) a permis la mise à distance des opérations techniques et contribué à leur transparence ; comparaisons, généralisations, mises en équations. (*La Grande Encyclopédie* de Diderot à la fois prend acte et contribue à cette rationalisation des savoirs techniques.) Désormais il ne faudra plus aller avec un Ancien sur le terrain ou dans l'atelier pour apprendre les savoirs de base et s'entraîner aux gestes essentiels en l'imitant le mieux possible, il faudra nécessairement aller à l'école pour s'approprier tous les langages qui permettent la communication, la transférabilité et la généralisation des gestes techniques.

Il est souvent question de la perte de sens des savoirs scolaires et de l'absence de liens pour les jeunes entre ces savoirs diffusés par l'école et « ce qu'ils feront plus tard » ; il faut d'abord reconnaître que les racines du mal sont profondes, parce que les savoirs scolaires sont nécessairement et fondamentalement décontextualisés. D'une certaine manière, dès qu'elle s'est constituée, l'École a quitté la Vie. Si en effet, pendant des millénaires, dans les sociétés traditionnelles, les hommes ont construit des savoirs dans la pratique, pour la pratique, transmettant les savoirs et savoir faire au moment même des besoins du travail, l'invention que représente l'École suppose un délai, un détour, un temps de transmission détaché, à distance du travail quotidien, spécialisé surtout dans l'apprentissage des codes, des systèmes symboliques. Le problème du sens du savoir ne se pose pas aussi longtemps que le savoir accompagne une activité ou répond à un problème concret à résoudre ; à l'école, on doit apprendre des savoirs pour eux-mêmes, hors contexte, hors champ, à distance des finalités pratiques. Le Savoir, cristallisé dans des énoncés, semble alors sa propre fin. Même si ce détachement n'est qu'apparent et provisoire, il produit inévitablement une perte de sens. Enseigné pour plus tard, pour une efficacité parcellaire dans une organisation sociale complexe, le Savoir perd son sens aux yeux des élèves.

Faut-il regretter cette perte de sens ? En un sens elle est inéluctable car liée au gain de l'abstraction. Les savoirs construits dans le champ des pratiques étaient souvent peu formalisés : schèmes opératoires acquis par imitation et habitudes, connaissances parfois mises en mot mais toujours en vue d'une situation concrète, et peu transférables. La formalisation des savoirs, leur cristallisation en symboles, leur rationalisation plus complète n'ont pu se faire que grâce à leur décontextualisation, à leur déliaison des situations singulières, ce qui a permis d'ailleurs à long terme une maîtrise plus grande des pratiques en situation. Ainsi que l'exprime Jérôme Bruner (1987, p 74) : « le Savoir décontextualisé, représenté sous une forme peu asservie à ses utilisations passées ou futures, porte en lui un pouvoir considérable ; c'est un tel processus de réorganisation du savoir en systèmes formels qui l'affranchit de sa rigidité fonctionnelle ». « Les problèmes particuliers deviennent des cas d'espèce de problèmes plus généraux ». Cependant, la conquête collective de savoirs efficaces formalisés, par rapport aux savoirs en acte peu codifiés, a des conséquences douloureuses : elle rend plus complexe et plus difficile le passage du savoir intellectuel au savoir-faire. C'est tout le problème de l'application : « je pense que nous avons une confiance excessive dans l'aisance avec laquelle nous passons du "savoir que" au "savoir comment" » (*op. cit.*, p. 75). Il est vrai que la « redescente » vers les savoir-faire nécessite encore, mais différemment, l'intervention du corps, de l'entraînement, de l'habitude.

Mais surtout les conséquences sont douloureuses pour l'image du savoir et le projet d'apprendre des élèves. Le sens du Savoir s'éloigne inmanquablement ; le lien entre l'acquisition des savoirs et la panoplie des métiers devient invisible. Si, il y a un siècle encore, la division du travail laissait imaginer ce lien, les progrès de la société industrielle, la rapidité des changements technologiques, ne permettent plus aux jeunes d'anticiper une activité sociale à venir ; la réalité des fonctions reste souvent mal perçue.

La disjonction entre le temps de l'apprendre et celui de l'agir, mais aussi la complexification des liens entre les savoirs à acquérir et leur usage dans la profession rendent problématiques l'adhésion

et la bonne volonté des élèves qui ont bien du mal à imaginer le sens social et professionnel des savoirs inculqués.

En un sens, la décontextualisation des savoirs est inévitable. Mais, de plus, elle se prolonge par une parcellisation qui la rend encore plus déroutante : la division en différentes disciplines enseignées sans liens entre elles, chacune pour elle-même. Que signifie ce découpage disciplinaire ? Pourquoi apprendre les mathématiques, la physique, l'histoire, les langues, dans des séances successives avec des professeurs successifs ? Y a-t-il une bonne raison à cela ?

4.2 Le cloisonnement disciplinaire

Du point de vue de l'élève, si l'on en croit un souvenir d'enfance de François Jacob dans *La Statue intérieure* (1987), le cloisonnement des disciplines le laisse profondément perplexe (voir le texte ci-dessous). Il va de cours en cours, change de professeur, et ne comprend pas le sens de cette succession d'enseignants et de salles, le lien entre tout ce qu'on lui apprend. « Rien ne se rattachait à rien ». Et pourtant, François Jacob était un bon élève ; il a même obtenu un prix Nobel ; cette critique vient sans doute d'un garçon qui avait beaucoup d'appétit de connaître et de compétences pour effectuer la synthèse. Malgré tout, il se rappelle bien le malaise constant qui touchait au morcellement du Savoir et à son absence apparente de finalité.

Texte 12 - Jacob : *Les disciplines, archipels successifs (le grand-père cultivé)*, 1987, p. 72.

Un aspect me déroutait dans l'enseignement du lycée. C'était le cloisonnement des disciplines l'isolement de chaque matière. Les élèves allaient de classe en classe comme si ils exploraient un archipel. Comme si ils visitaient une suite de pays dirigés chacun par un maître qui se désintéressait totalement de ce qui se passait ailleurs. Pendant une heure, on traduisait Sénèque. L'heure d'après, on détaillait les beautés de la machine à vapeur ; après quoi, on se penchait sur la structure physique du continent américain [...]. Rien ne se rattachait à rien... pas question d'envisager même la possibilité de quelque relation entre histoire et mathématiques, l'éventualité d'un rapport entre sciences naturelles et géographie. [...]

Si compétent que fût chaque professeur, si intéressé par son métier, il ne lui venait jamais à l'idée de déborder ses frontières, de nous montrer que le monde est un tout, que la vie est un ensemble. Chaque domaine demeurait un vase clos, chaque discipline fonctionnait en circuit fermé en ignorant les autres.

Il se rappelle aussi que quelqu'un l'aidait à « faire la synthèse », lui montrait le chemin d'une cohérence. C'était son grand-père : « avec lui les Grecs s'intéressaient aux mathématiques et les héros de Shakespeare à la géographie. Avec lui j'ai appris à replacer les personnages de roman dans leur milieu historique, derrière la variété des matières se profilait un début de cohérence... ».

On comprend que, pour beaucoup d'enfants, aucune aide familiale ne permettra d'entrevoir cette cohérence cachée, voire même que, pour la plupart, le malaise ne naîtra même pas. D'où peut venir cette tendance à morceler le Savoir ? S'agit-il d'un découpage structurel inévitable ou d'une dérive de l'institution scolaire, accentuée par l'attitude des professeurs ?

4.3 Qu'est-ce donc qu'une « discipline scolaire » ?

Il est curieux de voir que d'un verbe (*disco*) signifiant apprendre on a glissé vers le double sens d'un découpage du savoir, une discipline universitaire puis scolaire, et d'une attitude à faire respecter par l'élève, la discipline. Sans doute, le sens dérivé de la « discipline » – ce fouet fait de cordelettes et de petites chaînes utilisé pour se flageller – est-il bien pour quelque chose dans le second sens. L'époque n'est plus aux châtiments corporels, ni même à l'idée de redressement des corps et des âmes que pouvait connoter le concept de discipline. Il ne s'agit plus dans les collèges de « donner le sens de l'ordre du devoir et de l'obéissance », ainsi que le voulait au 18^{ème} siècle une institution qui subordonnait l'acquisition des connaissances à une formation morale et religieuse complète.

Les finalités se sont déplacées, le terme pourtant est resté. Les disciplines scolaires désignent maintenant les différentes « branches » de la connaissance, également dénommées « matières » (Develay, 1995, p. 27). Mais ce qui reste sous-jacent est bien l'idée qu'elles doivent toutes contribuer à la formation intellectuelle d'un jeune enfant. Comment la parcellisation des savoirs peut-elle finir par troubler ce projet de formation ? Certes, il ne faut pas oublier que le découpage disciplinaire renvoie d'abord à une nécessité épistémologique et au progrès des sciences qui ne cesse de s'accélérer. On ne peut ignorer ou refuser le progrès que constitue la division progressive en différents champs de savoir, la spécialisation des approches, la constitution de méthodologies rigoureuses propres à chaque domaine. La rupture inaugurale qui fait qu'existent des sciences modernes – rupture par rapport au sens commun et rupture par rapport aux autres sciences – est décisive : au départ, les sciences n'existent que par cette spécialisation toujours plus poussée qui les rend plus précises, plus performantes, plus exactes ; la formation de spécialistes qui ne sont compétents que dans un domaine, est corrélative de ce mouvement de fond qui est fondateur des disciplines universitaires.

Mais, ce qui est vrai pour les sciences et pour les disciplines universitaires doit-il l'être pour les disciplines scolaires ? Jusqu'où cette division est-elle utile, acceptable et compréhensible lorsqu'il s'agit de l'enseignement ? Ne faut-il pas tenir compte de la difficulté des élèves à s'orienter dans le réseau des savoirs et à accepter leur déliaison ? Les enseignants doivent-ils être aussi spécialisés que des chercheurs ? Depuis Pic de la Mirandole, nous savons que personne ne peut tout savoir sur tout et c'est donc un choix politique et éducatif que de décider quelles disciplines seront enseignées à l'école puis de déterminer les concepts et compétences selon une progression qui figure dans les programmes ou le *curriculum* pour les pays qui ont adopté cette forme de présentation. Chervel définit « la discipline scolaire [comme] constituée par un assortiment de propositions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, en enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique, lesquels, dans chaque état de la discipline, fonctionnent évidemment en étroite collaboration, de même que chacun d'eux est, à sa manière, en liaison directe avec les finalités » (1988, p. 100). Astolfi affirme que « ce qui fonde effectivement une discipline comme telle [... c'est] bien plutôt la nature des questions à partir desquelles elle questionne le réel » (1993, p. 51-52) alors que pour Develay, elle « se définit, d'abord par un principe d'intelligibilité, son paradigme, que nous proposons de nommer disciplinaire. C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent » (1995, p. 27). Finalement, nous pouvons reprendre la proposition de Perrenoud qui énonce cette vérité première : « une discipline d'enseignement n'est à l'origine qu'un projet, un avatar de *l'intention d'instruire* » (1996, p. 52). Autrement dit, une discipline scolaire existe en tant que telle car elle est structurée d'une manière spécifique, elle se présente comme une formalisation des questions que les êtres humains se sont posées sur eux-mêmes et leur environnement mais sa présence dans l'école ne se limite pas à une transmission de savoirs. Sa présence ne se justifie que par un projet social et politique : il en va ainsi du grec ancien et de l'égyptien mais aussi de l'histoire et de la sociologie.

La rupture de la démocratisation ou de la massification du secondaire qui a touché pratiquement tous les pays développés dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle a contraint les enseignants et les chercheurs à créer une accessibilité aux savoirs par transposition (Verret, 1975 ; Chevillard, 1985) des « savoirs savants » en « savoirs scolaires » accessibles aux élèves. Martinand a complété la liste de ce à quoi se réfèrent les décideurs en y ajoutant « les pratiques sociales de référence » (1981). Ces recherches se sont faites en fonction des exigences de l'apprentissage, mais aussi de demandes sociales extrinsèques aux besoins de formation d'une classe d'âge. On peut dire qu'une discipline se construit au carrefour de trois exigences, de trois logiques :

- la logique scientifique car il n'est pas question de nier l'impératif de diffusion des savoirs nouveaux,
- la logique d'apprentissage car il faut aussi tenir compte des conditions de réception, des capacités de compréhension des élèves, de leur intérêt ; il faut que les savoirs soient assimilables, qu'ils aient du sens, c'est le rôle de la didactique que de les rendre accessibles,
- la logique de socialisation puisque les savoirs enseignés sont choisis en fonction de leur importance pour le groupe social et pour des raisons d'intégration des jeunes et la pédagogie doit alors jouer son rôle pour éviter autant que faire se peut la bi-partition entre « forts en... » et « nuls en... ».

Ainsi, de nouveaux savoirs ne sont pas transmis seulement parce que la communauté scientifique les a développés ; pour qu'ils soient d'abord choisis, puis adaptés, transposés. Il faudrait les mettre à la portée de jeunes esprits et vérifier qu'ils sont précieux, importants, pour le groupe social, ce que souligne Audigier quand il affirme que « les recherches à venir devront [...] faire place à une réflexion d'ensemble sur ces disciplines scolaires et leurs fonctions sociales et politiques » (1993, p. 119).

Le compromis entre les trois exigences, scientificité, assimilation et socialisation, se construit quotidiennement dans les classes : ce sont les enseignants qui, au jour le jour, tissent une tradition disciplinaire en tenant compte de ce qu'il faut enseigner, de ce qu'il est possible d'apprendre, et de ce qui est souhaité, admis par le groupe social. Ce sont eux qui font la médiation entre ce que l'on veut enseigner et ce que l'on peut enseigner. Ce sont eux qui appliquent les programmes et les font évoluer. Parfois une controverse se fait jour à propos de telles notions en mathématiques ou en linguistique jugées trop difficiles... Mais souvent, sans bruit, sans éclat, les enseignants ne choisissent plus tel auteur en français. Ou ne proposent plus tel sujet en philosophie au bac ; c'est ainsi que « Dieu » qui « ne sortait plus » comme sujet au Bac a finalement été abandonné dans les programmes de philosophie en France. Le cloisonnement disciplinaire est donc, en un sens, inévitable mais il peut être aussi accentué par l'organisation des sections, par une tendance au formalisme, qui coupe encore plus le savoir de ses sources et de ses fins ou par les attitudes des enseignants qui ne cherchent pas à ouvrir des portes vers les autres savoirs, à replacer une invention dans l'histoire de l'humanité, à montrer les applications de telle découverte en physique.

L'enseignement primaire rencontre moins cette difficulté, du fait que la classe comporte un maître unique, polyvalent, qui, de lui-même, sait tisser des liens entre diverses phases de son enseignement. C'est là aussi qu'ont été expérimentées des pédagogies qui tentaient de rapprocher l'École de la Vie et de faire en sorte que les disciplines soient enseignées non pour elles-mêmes mais selon les besoins d'un même projet. Ainsi, Freinet mobilisait-il ce qu'il a appelé une « méthode naturelle » pour envoyer depuis la Provence un colis aux correspondants bretons. Pour cela, il fallait combiner lecture, écriture, calcul du poids, informations géographiques, botanique, etc. La construction de savoirs, pour une communication effective avec des correspondants réels, donne sens et saveur aux savoirs trop facilement rendus parcellaires et coupés de leur finalité par la « forme scolaire » (Vincent, Lahire & Thin, 1994).

Même dans l'enseignement secondaire le cloisonnement peut être adouci si une partie du temps est réservé à des projets communs. Depuis quelques décennies l'institution scolaire elle-même a pris conscience de cet obstacle que représente la parcellisation des savoirs. Elle a ménagé des temps de convergence qui ont pris des noms divers et dont nous ne présenterons que trois dispositifs marquants pour la seule France : les 10%, du temps scolaire qui étaient réservés à des projets (1973, Fontanet) puis les Projets d'Action Éducative (depuis 1981, Savary), et les Travaux Personnels Encadrés (TPE depuis 1999, Allègre).

Cette pédagogie du projet permet :

- de donner plus de pouvoir de choix aux élèves et les faire travailler activement,
- de s'appuyer sur la dynamique d'un groupe,
- de montrer comment différentes disciplines contribuent à éclairer un même thème et donner ainsi un nouveau sens aux savoirs.

Tout le travail peut-il se faire ainsi et l'ensemble de l'enseignement doit-il adopter cette forme de projets ? Il semble difficile d'abandonner totalement la démarche disciplinaire, qui correspond à une contrainte scientifique inévitable. Mais l'existence d'un temps de recomposition est sans doute suffisant pour indiquer un horizon de convergence, faire sentir un sens global. « Rien ne se rattachait à rien » a écrit François Jacob. On ne peut penser que « tout sera rattaché à tout » mais l'essentiel est que le jeune pense que « tout pourrait l'être », ce que permet d'envisager la pédagogie de projet (Étienne *et al.*, 1992 ; Connac, 2012). Avoir compris à un certain moment, et pour un point précis, que les disciplines sont complémentaires, pourrait aider les élèves à pressentir que tous les savoirs éclairent un même monde.

Les termes de « discipline » et de « matière » sont souvent pris comme équivalents pour désigner les branches du Savoir et peu différenciés. Un élève dira plutôt « tu as quelle matière maintenant à l'emploi

du temps ? » et un enseignant à un autre enseignant : « tu enseignes quelle discipline ? » mais les termes apparaissent comme interchangeable.

Sur l'axe du Savoir nous avons choisi d'abord le terme de discipline, au deuxième gradin, celui de la classe, car le mot garde bien le sens de formation de l'esprit – grâce à un entraînement, des exercices spécifiques – même si la finalité ancienne de formation au devoir et à l'obéissance n'est plus au premier plan. La transposition didactique concerne les disciplines et renvoie à leur fonction de formation dans la classe.

Au troisième gradin, celui de l'institution, nous préférons le terme de matière : on parlera des « matières au programme », là où les disciplines se juxtaposent, se hiérarchisent, se concurrencent. Selon leur poids institutionnel les « matières » sont plus ou moins considérées, elles ont un certain coefficient au bac. Qui décide du poids d'une matière ? Qui détermine son volume horaire, sa place à tel niveau d'étude, son caractère optionnel, son mode d'évaluation, son coefficient à l'examen ? En France, c'est le Conseil National des Programmes qui vient d'être rétabli (2013) et ce genre de décision dépasse la seule préoccupation d'instruction. Il serait donc souhaitable qu'en dernier ressort le poids d'une matière dépende de la finalité sociale du Savoir, ce qui confirmerait sa vocation éducative.

Les grandes évolutions sont liées aux besoins sociaux et aux valeurs d'une société, à ce qu'elle estime nécessaire à son fonctionnement, à ce qu'elle veut transmettre à ses enfants, même si cela dépend d'un petit groupe de « décideurs ». La substitution d'un enseignement dominé par les sciences à un cursus centré sur les humanités, qui a donné lieu à tant de tensions, de polémiques, d'écrits enflammés au 19^{ème} siècle, et même jusqu'en 1950, exprime l'entrée dans la civilisation industrielle de toute une société. En apparence il s'agissait d'une querelle pédagogique dans l'École, mais celle-ci masquait des choix sociétaux plus profonds, liés à l'arrivée en force des savoirs scientifiques et technologiques de l'ère industrielle. Ce qui était perçu comme « la querelle du latin » avait des racines bien plus profondes ; cet exemple d'une disparition disciplinaire progressive montre bien le lien entre les besoins sociaux et le poids d'une discipline :

- au Moyen-Âge, le latin, langue des lettrés est le seul véhicule de la culture savante,
- au 16^{ème} siècle, le français devient la langue officielle de l'État (1539, ordonnance de Villers-Cotterêts), ce qui estompe l'importance du latin,
- au 19^{ème} siècle, le latin reste encore la première épreuve de tous les baccalauréats (même de ceux qui sont déjà scientifiques) ; en 1882 est créé le premier lycée de jeunes filles mais on les dispense du latin car, pense-t-on, cela nuirait à leur féminité ; Monseigneur Dupanloup, monarchiste et grand pédagogue, disait avec véhémence : « Les classes dirigeantes seront toujours les classes dirigeantes parce qu'elles savent le latin » ; en 1950 on estime encore que le Latin est nécessaire pour certaines professions libérales : les médecins, les pharmaciens, les juristes, car ils doivent lire les noms en latin.

Nous donnerons un dernier exemple de ces évolutions : faut-il mettre la « morale » au programme de nos établissements ? Le sens du mot lui-même, son association avec d'autres disciples (morale *et* instruction civique en 1881), sa disparition apparente pendant quelques décennies, son retour récemment, ne révèlent pas seulement des choix pédagogiques. La spécificité de la France qui, depuis 1905, a séparé les églises de l'État, fait que le problème ne se pose pas comme dans d'autres pays et qu'il se pose avec plus ou moins d'acuité selon les périodes. L'idée récente d'introduire un enseignement de « morale laïque » est liée à une inquiétude quant à l'incompréhension nouvelle de couches sociales pour qui la « laïcité républicaine » ne va pas de soi.

L'éventail des « matières » sur l'axe des Savoirs révèle l'évolution des finalités sociales des disciplines. Elle correspond au surgissement de nouveaux savoirs, mais aussi à une modification des valeurs et des croyances, à des choix politiques et à des besoins de cohérence sociale.

Références bibliographiques sur la forme scolaire, le rapport au savoir et l'implication des élèves :

Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

Astolfi, J.-P., (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.

Audigier, F. (1993). *Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et pour leurs formateurs*. Paris : INRP.

- Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y. (1994). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Blanchard-Laville, C., Beillerot, J. et Mosconi, N. (1996, sous la direction de). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Boimare, S. (1999/2012). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. S (1997). *L'Éducation, entrée dans la culture* Paris Retz
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n° 38.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : éd. La Pensée sauvage.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Paris : ESF.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Étienne, R., Baldy, A., Baldy, R., Benedetto, P. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette.
- Jacob, F. (1987). *La Statue intérieure*. Paris : éditions Odile Jacob.
- Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième, in A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique*. (pp. 149-154) Paris : Université Paris 7.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance. In E. Billi et al. (dir.). *Éducation physique et sportive. La formation au métier d'enseignant*. Paris : Éditions de la Revue *Éducation physique et sport*, Dossiers EPS n° 27, p. 49-60.
- Simondon, G. (1969). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Sylvère, A. (1980). *Toinou, le cri d'un enfant auvergnat*. Paris : Plon, Terre Humaine.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse d'état, Université de Paris V. Paris : Librairie Honoré Champion.
- Vincent G.; Lahire, B. et Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Chapitre 4

Questions philosophiques et épistémologiques posées par l'analyse de situations

Yveline Fumat

Ce chapitre est un retour réflexif sur notre modèle et sur les concepts employés. Il intéressera plus particulièrement les formateurs car il situe mieux notre dispositif par rapport à d'autres courants. Il justifie nos choix éthiques et philosophiques : quelle conception de la « situation » et de la « liberté située » avons-nous ? Faisons-nous une analyse des pratiques ou une analyse des situations ? Racontons-nous une histoire ou décrivons-nous une scène ? Il entend montrer que le choix méthodologique de l'approche plurielle est le meilleur choix pour l'analyse des situations complexes et justifie ainsi la posture épistémologique qui est la notre.

1. Une analyse des situations ou une analyse des pratiques ?

Au premier abord on peut penser que la différence n'est pas bien grande, et qu'il s'agit seulement de deux entrées, de deux démarches qui se rejoignent finalement, pour construire les mêmes analyses. On peut choisir l'une ou l'autre par simple opportunité, selon le public en formation. Si l'on a affaire à des étudiants qui n'ont pas encore de pratique, on parlera de « situations éducatives », souvent vécues en tant qu'élèves, et, si l'on travaille avec des enseignants, on part de leur pratique professionnelle pour retrouver ensuite le contexte de l'action. C'est la position de Michel Tozzi qui de manière pragmatique, passe de l'une à l'autre appellation. Il ne distingue pas les deux et les rassemble dans une même définition : « L'analyse des pratiques, et d'abord de sa propre pratique professionnelle pourrait être cette démarche d'intelligence des situations et des logiques d'acteurs qui permettrait de comprendre ce qui se passe dans sa classe et son établissement... » (Tozzi, 2001, p. 10).

C'est aussi la position de bien des formateurs qui ont d'abord appris à participer et animer des Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives (GEASE) lors de formations académiques ou d'Universités d'été, puis qui les ont transformés en Groupes d'Analyses des Pratiques Professionnelles (GAPP de Patrick Robo par exemple), une fois revenus sur le terrain, soucieux de créer un nouveau sigle plus ajusté à leur projet de formation professionnelle d'enseignants. Ils reviennent d'ailleurs assez vite au terme de « *situation* », « *situations professionnelles* », ou « *situations problèmes* » dans leurs protocoles et analyses concrètes.

Pour notre part, nous maintenons le terme de « *situation* », même s'il s'agit de deux entrées, l'entrée par le contexte, ou l'entrée par l'action du sujet ; car ce choix n'est pas sans importance quant aux options philosophiques sous-jacentes. Partir de la situation c'est penser que le sujet de l'action ne rencontre pas de manière contingente des circonstances, influences, qui vont l'affecter, mais que son action est **toujours située**. Partir de la situation c'est affirmer que ces circonstances sont capitales, le contraignent, le touchent, le modifient, lui permettent comme sujet de gagner sa liberté. C'est choisir une certaine conception de la liberté du sujet, de son pouvoir d'action, moins naïve, moins « donnée d'emblée ». Certes, nous aurons affaire aussi à des professionnels qui agissent. La différence peut paraître faible. Mais **partir** des contraintes, des déterminations institutionnelles, des données historiques, sociologiques, pour comprendre la **marge d'action** du sujet, est plus près de la réalité, moins potentiellement mystifiant.

Ainsi nous n'oublions pas la mise en garde de Spinoza, concernant la liberté d'action : « L'expérience n'enseigne donc pas moins clairement que la Raison que les hommes se croient libres pour la seule raison qu'il sont conscients de leurs actions, et ignorants des causes par lesquelles ils sont déterminés » (Spinoza, 1955, p. 418).

Pour analyser les pratiques, nous n'accordons pas tout à la « conscience réflexive » du sujet, ce qui laisse place à l'étude de déterminations inconscientes, qu'elles soient psychanalytiques ou sociales.

Avant même de soutenir notre « entrée par la situation » il faut préciser ce que l'on entend par « pratique ». Qu'est ce qu'une pratique ?

Les pratiques ne sont pas toujours « professionnelles ». On parlera aussi de « pratiques » et du fait de « pratiquer » une activité, dans le domaine des arts, des jeux, du sport. Que faut-il à l'action pour qu'elle devienne une « pratique » ? Des actions de base (gestes, postures, actions corporelles élémentaires) doivent d'abord se faire « en vue de... ». En vue d'un but qui les ordonne à une certaine finalité. Ainsi aussi longtemps qu'on ne connaît pas le but supérieur de l'action, on ne saura pas si « lever la main » est fait pour saluer, pour bénir, ou pour héler un taxi. Elles doivent aussi se relier entre elles dans une longue chaîne où se coordonnent segments de causalité physique et segments intentionnels. L'enchevêtrement des deux semble caractériser les pratiques, par une sorte d'allongement mais aussi de complexification de l'action : « Cet enchevêtrement de la causalité et de la finalité, de l'intentionnalité et des connexions systématiques, est certainement constitutif de ces actions longues que sont les pratiques » (Ricoeur, 1990, p. 182).

Mais un autre type de connexion intervient également : l'« enchâssement » des relations, subordonnées les unes aux autres : ainsi le métier d'agriculteur inclut les actions subordonnées de labourer, moissonner, conduire un tracteur, qui incluent ensuite des actions de base, pousser, tirer, etc. On ne dira pas que labourer est une pratique, c'est seulement une action. Ni que déplacer un pion sur un jeu d'échec est une pratique. Ce n'est qu'un geste en vue d'une pratique, enchâssé dans une pratique.

Pour arriver au niveau de la pratique, il faut des règles constitutives, des apprentissages, un entraînement, une transmission des règles, un contexte qui les a institutionnalisés. Dans le n° 346 des *Cahiers pédagogiques* (collectif, 1996) consacrés à l'analyse des pratiques professionnelles aussi bien Philippe Perrenoud que Jacky Beillerot n'oublient pas finalement que les « pratiques professionnelles » sont toujours situées dans des institutions.

Jacky Beillerot commence son article (p. 12-13) ainsi : « pourquoi parle-t-on de pratiques plutôt que d'action, de fonctions, de façons de faire ? » Et il répond, introduisant aussitôt l'idée de règle : « la pratique bien qu'incluant l'idée d'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et au geste, mais aux "procédés pour faire" ». La pratique est tout à la fois la règle d'action et son exercice. « D'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, **à travers les règles**, les objectifs les stratégies, les idéologies ; Ainsi les pratiques ont une réalité psychosociale et elles se déploient toujours dans des institutions ; les pratiques sont des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles ». Philippe Perrenoud termine ainsi son article (p. 14-16) : « donc, [il faut] entrer au moins un peu dans l'analyse du système dans lequel chacun travaille. ; autre façon de dire que l'analyse des pratiques est toujours, en fin de compte, au moins en partie, une analyse du fonctionnement des groupes ou des institutions dans lesquels les participants sont insérés et une préparation à transformer ce fonctionnement ».

Aujourd'hui, il apparaît que l'accent mis sur l'analyse des pratiques, dans les sessions de formation, donne au praticien, une importance nouvelle. On fait grand cas de la parole du professionnel, en l'invitant à revenir sur son expérience. C'est un honneur nouveau et un progrès. Mais, en même temps, le risque est grand de s'en tenir ainsi uniquement à une approche psychologique, en oubliant que la pratique est toujours située dans une institution ainsi que le soulignent les commentaires précédents.

Si le sujet de l'action, au moment du travail d'analyse, est mis au centre d'emblée, la tentation existe de lui attribuer toute la responsabilité des erreurs, des ratés, des impuissances de son activité au travail. Le « contexte » va passer au second plan, reculer dans l'ombre ou être occulté ; on risque de rabattre toutes les difficultés sur une fragilité psychologique ou des problèmes relationnels ; l'intitulé de certains groupes d'analyse « espaces de parole entre pairs où l'on peut dire sa souffrance » peut parfois le faire craindre. Partir du « sujet de l'action » risque de majorer sa responsabilité, de faire reposer uniquement sur ses épaules l'essentiel des dérives de la situation de travail. Comme l'a bien montré l'évolution des controverses sur les suicides en entreprise : après une période de déni total, où les dirigeants ne voulaient y voir que des motivations personnelles ou des causes pathologiques, il leur a bien fallu reconnaître qu'ils pouvaient provenir des techniques de harcèlement institutionnalisées, liées à des problèmes d'organisation du travail, en vue souvent d'obtenir des départs « volontaires » nécessaires à la restructuration de l'entreprise.

Partir de la situation et non de la pratique du sujet, évite mieux la dérive « psychologisante », car ainsi, dès le départ, on ne s'en tiendra pas à des problèmes personnels, à des difficultés relationnelles. Ce qui ne signifie pas que l'approche psychologique du sujet sera négligée, au contraire, car nous savons bien que

toute personne intervenant dans un cours d'action doit s'affronter au risque que lui fait courir son implication (Blanchard-Laville, 2013).

A vrai dire « l'engouement » pour l'analyse des pratiques en formation qui accorde au professionnel un rôle plus important dans la compréhension de ses propres expériences, serait même à questionner (Ennebeck, 2003, p. 47). Son franc succès dans toutes les formations paraît correspondre au tournant idéologique pris dans le domaine du travail, voire même plus largement, à l'idée que chacun doit être « entrepreneur de sa propre vie ». La critique en a été faite. Selon Alain Erhenberg : « Travailler aujourd'hui, c'est souvent devoir faire face à une injonction : prendre ses responsabilités sans avoir de responsabilité effective dans la définition du travail... » (cité par Ennebek).

Depuis que l'on est passé d'une société d'obéissance, de docilité, à une société qui exige des individus des projets, de l'autonomie, un engagement de soi, depuis que règne même une sorte d'injonction à « être soi-même » (Lipovetsky, 1983, 1992), qui contraint l'individu à se prendre en charge, à choisir, toujours choisir (entre une multitude d'objets de consommation, entre des orientations diverses, entre les offres de distractions, entre la diversité de modes d'existence) **alors même qu'il n'a pas vraiment de prise sur les choix fondamentaux** du travail, les finalités des formations, qui font volontiers appel à ce « sujet qui choisit toujours », risquent d'être seulement adaptatives, palliatives. Une injonction à se responsabiliser, alors que la marge de responsabilité effective est faible, risque d'être seulement mystifiante.

Ainsi, si les démarches d'analyses de pratiques chez les enseignants travaillent simplement « l'ici et maintenant de la classe » et ne s'intéressent qu'aux relations personnelles entre maîtres et élèves, si elles cèdent à une étroite « psychologisation », elles vont reporter trop exclusivement sur l'acteur, l'essentiel de la résolution de ses problèmes professionnels.

Il faut réserver une grande vigilance quant à la finalité de l'analyse des pratiques, qui ne doit pas oublier ou masquer d'autres niveaux de détermination, afin d'aller vraiment vers « une prise de pouvoir sur notre propre destin professionnel » (Ennebeck, 2003, p. 46).

Derrière cette vigilance, on peut déceler une mise en question de la figure de l'individu post-moderne, de son « libre-arbitre », de sa soi-disant autonomie, et de cette « société des individus » mise en place et théorisée par le libéralisme. Les développements récents de l'idéologie libérale ne font qu'accentuer une conception de la liberté individuelle ancienne et déjà mystificatrice. Pour s'opposer à cette conception, il faut repenser complètement, dans une nouvelle ontologie, les rapports entre l'individu, la société, la nature. Et développer selon Michel Benasayag, d'abord une « pensée situationnelle » ou revenir au « *principe situationnel* » : « Retrouver en amont de la figure omniprésente de l'individu, les liens ontologiques qui tissent dans une même étoffe, la société, la nature et l'homme [...] revenir au principe situationnel qui fonde de façon commune le phénomène humain et le reste du réel [...]. L'homme sans qualités, l'individu, croit qu'il peut tout faire avec la terre, l'air, et la nature, le monde lui apparaissant comme un "utilisable" » (Benasayag, 1998, p. 27).

On ne peut penser l'Homme comme séparé de sa situation : cette option philosophique était déjà celle des penseurs existentialistes comme Sartre, Camus, Merleau-Ponty parce qu'ils défendaient une pensée située et refusaient, avec des nuances différentes, toute transcendance, tout surplomb, toute possibilité de « prendre un point de vue sur tous les points de vue ». Mais la nouveauté depuis quelques décennies est la prise de conscience du caractère absolument concret de cette option philosophique : c'est bien l'Humanité en tant que telle qui est située, très précisément sur une planète aux ressources finies, et qui n'a pas la liberté illimitée d'agir sur la nature comme elle pouvait l'imaginer. La nouvelle « pensée situationnelle » prend encore mieux en compte le fait que prétendre que l'homme est libre en dehors de toute situation est absurde : cela revient à prétendre que « l'on pourrait respirer sans atmosphère » affirme Benasayag (*ibid.*). On pourrait même ajouter : cette métaphore, qui voulait souligner une absurdité logique, risque maintenant, effectivement, de devenir une réalité effrayante. Il ne s'agit donc pas de nier les possibilités d'action, les stratégies des acteurs, mais on ne peut les détacher totalement de leur « situation » ; celle-ci sera définie avec des nuances différentes par ce philosophe :

- « une situation est un ensemble de conditions qui ne dépendent pas de nous, c'est ce qui est donné par opposition à ce qui est désiré » (p. 98) ;
- « une situation ne dépend pas de notre volonté, c'est la stratégie au sein de laquelle nous existons » (p. 46) ;

- « l'Homme est condamné à accepter son destin d'être un être situationnel et par là même d'être un être qui existe au sein d'un entre-croisement de points de vue et de circonstances, même si celles-ci sont complexes et non linéaires » (p. 50) ;

- « c'est en situation que la liberté se joue, qu'elle existe comme principe d'auto-affirmation de la vie. C'est donc en situation que les hommes peuvent être créateurs de vie et de liberté, en tant que parties de la situation ; c'est pourquoi le concept de "liberté situationnelle" s'oppose au concept de "libre-arbitre" » (*ibid.*).

Pour mieux comprendre cette dernière opposition, on peut rappeler ce qu'il entend par cette fiction de « libre arbitre » qui sous-tend les philosophies modernes depuis Descartes : elle part d'une illusion fallacieuse, celle de la conception imaginaire d'un être détaché de tout et regardant face à face le monde comme un universel abstrait : « dans la pensée du libre-arbitre, les choses se passent comme si un être isolé du monde, vivant dans une "apesanteur éthérée" devait décider de l'attitude à adopter par rapport à une situation qui lui serait extérieure. Par le biais de son opinion, de ses goûts de son caprice, cet homme pourrait se diriger dans le sens de la vie ou choisir le chemin de la destruction. Ainsi, les hommes ne sont pas libres parce qu'ils peuvent regarder de l'extérieur une situation et éventuellement décider, "dominer" leur devenir, Au contraire l'homme aura quelque chose à voir avec la liberté dans la mesure où il pourra se penser comme terme, comme élément de chaque situation qu'il habite » (Benasayag, 1998, p. 188).

Il ne s'agit pas de nier la liberté de l'individu mais de la concevoir comme une conquête à partir de la situation qu'il habite et qu'il faut d'abord comprendre puis transformer. Partir de la situation et non de l'action du sujet est donc une option non seulement méthodologique mais éthique et philosophique.

2. De la situation à la « scène » :

Notre analyse de situations en formation s'appuiera d'abord sur un récit qui va découper un certain fragment de la réalité un ensemble de données, lieux, circonstances, protagonistes, rôles joués, soit toujours une situation concrète, singulière ; la présentation de la situation peut se faire dans une narration écrite –comme pour l'« agression au trichlo » (récit 1) – ou orale. Dans une formation par correspondance à des métiers nouveaux (aides-éducateurs), les étudiants devaient d'abord analyser une situation proposée, puis rédiger une autre situation dont ils avaient été acteurs, la situation était présentée par écrit. Pour l'évaluation du Master, les étudiants présentent à l'examen, sur une page, une situation qui les a concernés (beaucoup d'exemples qui vont suivre sont extraits de ces récits faits par écrit).

Dans les groupes d'analyse en commun (GEASE), on demande au narrateur qui prend la parole de **présenter une situation où il était très impliqué** comme acteur ou témoin, sans prononcer les mots de « difficultés » ou « problèmes ». Il est certain que, le plus souvent, les situations présentées sont des situations difficiles, conflictuelles ; mais on ne doit pas exclure les situations « heureuses ». Ce qu'il faut obtenir c'est une situation qui a ébranlé le narrateur, et qu'il voudrait bien comprendre.

Dans un groupe d'analyse en commun, l'expérience a montré que le premier récit pour être vivant et utile, doit parvenir à isoler une scène, un moment plus particulier, où l'émotion la plus forte peut affleurer. Une « scène » en deux sens : « action partielle » (division d'un acte comme au théâtre), mais aussi « évènement qui offre une unité, présente une action vive extraordinaire, constitue un spectacle remarquable » (Rey, 2013, p. 421). L'animateur insiste pour arriver à cet « arrêt sur image » qui laisse passer l'émotion et permettra d'aller plus loin dans l'évocation, par la recherche précise de détails visuels, auditifs, moteurs, langagiers (Vermersch, 1994, 1997) par tous les canaux qui pourront aider la remémoration. Sinon, on risque d'obtenir un discours sans relief, sans résonance, une sorte de récit-écran qui ne laisse percer aucune émotion et qui ne sera utile à personne.

La description de cette scène est une sorte d'aboutissement, le point d'intensité maximum du récit, le moment où le narrateur a été troublé, n'a plus compris, a été surpris, voire étonné. Le récit raconte plus en durée la situation, pose les données de base, mais doit isoler une scène courte, et décrire un évènement qui a provoqué une impasse de l'action, une butée de la compréhension. Le récit découpe une situation qui va culminer dans cette scène où tout à coup le narrateur a perdu, partiellement ou complètement, la maîtrise de la situation. Ou bien où il a failli la perdre, mais il s'est rattrapé à temps (c'est le cas des situations « heureuses »).

Il a subi un choc : il est troublé, touché, dans le suspens de l'action. Il est d'abord très révélateur de revenir sur les termes employés le plus souvent dans les récits que nous avons recueillis, car ils présentent une gamme étendue de « points d'impact » qui va nous conduire à une réflexion sur les liens entre la pensée et l'action.

Le narrateur est touché, mais touché comment ? On peut construire une sorte d'abécédaire de la surprise, qui va des ébranlements les plus légers aux traumatismes les plus graves. En reprenant simplement les formulations authentiques de nos étudiants ou professionnels en formation, complétées par quelques termes imaginés, nous arrivons à la liste suivante,

Mémento 1

Abécédaire de la surprise

« Émotion provoquée par quelque chose d'inattendu » (Robert, 1972, p. 1724)

Affectée comme l'enseignante qui ressent fortement les difficultés d'une collègue :

« Je ne sais pourquoi j'ai pu être autant affectée, modifiée émotionnellement, mais je m'entends répondre "ta santé d'abord, tes enfants ont besoin de toi, n'hésite pas à te mettre en congé" ». Mais ce conseil sera violemment refusé ! (c'est ce qui affecte aussi A. C. : « Est-ce bien le métier que je viens de choisir ? »)

Agressée comme Michèle Meunier par le geste qui lance le trichlo (Chapitre 2, modèle de l'arène)

Atterrée, comme Joëlle, surprise et littéralement mise à terre dans son combat avec Jonathan (chapitre 7)

Bouleversée comme Ella qui rencontre le regard de son jeune frère alors qu'elle subit la promenade humiliante du cahier épinglé : « C'est ce regard qui était inoubliable. C'est en voyant mon frère, il pleurait à ma place ; en le voyant, j'ai tout pris, là !!! » (Fumat, Vincens, Étienne, 2003, p. 73).

Ou comme une aide éducatrice qui appréciait pourtant la pédagogie de la maîtresse et qui un jour l'entend dire à Antony qui lui présente un dessin : « C'est vraiment moche...tu pourrais t'appliquer » ; « A ce moment là je me suis sentie complètement démunie, sans voix, sans réaction, comme si on venait de me donner une paire de gifles, et je ne comprenais pas pourquoi. Anthony, lui, m'a regardée les larmes aux yeux, a baissé la tête et est allé s'asseoir » (« La joie volée d'Anthony »).

Choquée comme Nathalie, stagiaire au CP qui entend la maîtresse faire ce commentaire : « Ben, vous voyez, c'est ça la compréhension des consignes ; au CP ils ne comprennent rien » ; « Surprise par ces paroles, je reste muette ne sachant quoi dire ni comment réagir, je jette un regard sur ma camarade, qui est aussi déroutée que moi. Et ne dit mot non plus. Je suis gênée, mal à l'aise, et vraiment choquée, de par le ton et les mots employés » (N. H « Les consignes en CP »).

Déseparé, déconcerté, débordé, le préfixe « dé » renvoie à une décomposition, à un dépassement de limites, à une prolifération d'images de désarroi : « Je ne savais pas comment faire pour rétablir l'ordre de la classe, j'étais totalement déseparée face à ce groupe qui se liguaient contre moi. Le sentiment d'incapacité m'envahissait. Je ne maîtrisais plus la situation, j'étais débordée » (« L'absence »).

Ébranlé, effondré termes en gradation comme sur l'échelle d'un séisme : le choc peut être minime, provoquant une fêlure ou plus grand jusqu'à faire s'écrouler les murs, les murs des certitudes, des évidences ou des défenses habituelles comme chez Ella (Fumat, Vincens, Étienne, 2003).

Ébahi, étonné : ébranlement très fort.

Embêté quand le choc n'est pas si grave, comme Irène qui se dit simplement « embêtée » (« Irène et le surveillant récalcitrant », chapitre 7).

Figé, foudroyé quand l'intensité du choc est énorme c'est bien toute l'identité de la personne qui est mise en cause comme Noëlle, (Fumat, Vincens, Étienne, 2003, p. 83)

Gênée comme Ghyslaine la puéricultrice qui voudrait bien comprendre quel rôle elle a joué (dans les Approfondissements : « Rôles, Jeux de rôle », chapitre 3).

Heurté qui signifie bien un choc, mais le choc renvoie déjà à des valeurs morales.

Interloqué, coupé, privé de parole.

Médusé, figé par une vision repoussante (personne n'a employé cette expression dans nos groupes).

Obnubilé, offusqué : c'est aussi la vue qui est concernée, mais comme un brouillard qui affaiblit et perturbe la vision, empêche la compréhension.

Paralysée, comme Tania qui a perdu la voix (dans les Approfondissements, chapitre 3)

Pétrifié comme changé en pierre, jusqu'à empêcher tout mouvement ou bloquer toute réaction.

Perplexe avec un léger arrêt de l'action car le choix est incertain.

Questionné par ce qui arrive : le corps ne paraît pas affecté, seulement la compréhension. Comme pour « perplexe » : l'action est seulement mise en question parce que le choix est incertain

Remué, comme « bouleversé » mais de façon moindre. C'est bien le mouvement qui est souligné.

Stupéfait, sidéré avec un arrêt brusque et radical, mais qui concerne surtout la compréhension.

Touché, troublé ces deux termes, plus neutres, pointent seulement le choc.

Traumatisé comme Noëlle qui vénérât la maîtresse et se sent violemment repoussée ; elle subit un véritable trauma (Fumat, Vincens, Étienne, 2003, p. 83). À partir de ce jour elle est devenue mutique, anorexique, « et le monde scolaire... c'était terminé pour elle ».

Violemment attaqué ou agressé signifie le comble de l'émotion due à l'atteinte totale de l'intégrité du corps.

Si l'on reprend tous les termes de la liste, il s'agit toujours d'un **évènement subi, qui provoque une émotion forte ou, en tout cas, persistante**. L'intensité du choc, la force du bouleversement, qui concerne seulement la compréhension ou qui frappe tout l'organisme, sont variables Quand le choc semble toucher

toute la personne on constate que la langue a su, malgré tout, spécifier par quel canal sensoriel le corps était concerné : « abasourdi » concerne l'ouïe, « médusé, obnubilé, offusqué » la vue, « interloqué » la parole, « paralysé, pétrifié » le mouvement.

Il peut s'agir d'une émotion dont on cherche à comprendre l'origine, le sens, même si le moment du choc lui-même est bien repéré. La personne souvent, prend la parole parce qu'elle a un « ressenti qui l'habite toujours » (Blanchard-Laville, 2013, p. 62) Il ne s'agit pas encore d'une émotion très précise, ou d'un « sentiment ». Le sentiment vient ensuite, il sera plus en durée et mieux identifié (un sentiment de mépris, de honte, d'humiliation, de trahison, de tristesse, de soulagement, de fierté, de réconfort.). Ici, il s'agit bien du premier moment de l'émotion : l'émotion surprend toujours. C'est toujours « un état de conscience accompagné de troubles physiologiques (pâleur et rougissement, accentuation du pouls, palpitations du cœur » (Rey, 2013, p. 421).

L'émotion est une réaction de tout l'être, et elle semble caractériser tous les êtres vivants ; c'est un mode de communication qui précède l'expression par le langage symbolique. Elle donne le monde et les objets sur un mode magique (Sartre, 1965, p. 41-43) en deçà de toute objectivité. Elle fait communiquer de manière immédiate les individus dans les groupes grégaires et provoque ainsi des réactions communes, sous le choc du même événement.(Wallon,1960, p. 135). Les émotions chez le très jeune enfant ont surtout été analysées par Winnicott, Bion, et Mélanie Klein qui a souligné le caractère extrême, très puissant, des premières émotions ; ainsi, le bébé, qui ne peut encore anticiper, imaginer un arrêt de sa souffrance, vit des douleurs ou des rages intenses, un véritable désespoir; de même sa jouissance sera une béatitude absolue, sans fin et sans limite.

Le philosophe Alain distingue les émotions déliées (allégresse, joie) et les émotions étranglées (peur, colère). Mais il remarque aussitôt que la surprise rend toutes les émotions inquiétantes et étranglées, même la joie ou le fou rire. Ainsi, avant même de caractériser mieux l'émotion, la surprise de se sentir touché, troublé, dépossédé de soi, inquiète, et déjà, on voudrait bien comprendre.

L'émotion de surprise correspond au moment premier de la suspension de l'action, là où tout s'est bloqué, arrêté :

- dans les cas les plus graves on est littéralement figé, sidéré, pétrifié (sans mouvement, sans geste, sans parole) vraiment frappé de stupeur. Là il s'agit, au sens propre, d'un « trauma » mais cela est assez rare dans nos formations (sauf si comme Noëlle un trauma très ancien a précisément conduit à une reprise d'études, à son choix d'études, et au choix de tous ses sujets de mémoire...);
- le plus souvent, on peut encore agir, mais on ne sait plus « comment faire » ; on ne sait pas comment « réagir ». On se trouve démuné, pauvre en solutions alternatives ;
- parfois le cours de l'action peut continuer, même si l'action paraît dénuée de sens ; elle continue mécaniquement sans que l'acteur y adhère ; il n'est plus d'accord avec des finalités qu'il réprouve, qu'il refuse, voire qui le révoltent ; mais il reste sans voix pour dire son désaccord ou agir autrement. Ce divorce entre l'acte visible extérieur et l'intentionnalité existe souvent dans les situations où le sujet de l'action a des « valeurs froissées ». Ainsi les enseignants stagiaires découvrent parfois des modes d'action pédagogiques qu'ils n'approuvent pas et qu'ils ne peuvent critiquer; Quand, de plus, ils ont noué un rapport personnel de confiance, un rapport privilégié avec un élève, leur malaise est à son comble (« La joie volée d'Anthony »).

Et quand ils continuent à jouer la comédie de l'adhésion ils sont doublement touchés : gênés, mais obligés de faire bonne figure, comme la première stagiaire du CP, choquée, qui termine en disant : « je suis gênée, mal à l'aise, vraiment choquée... je finis par lâcher un petit sourire, et un léger rire forcé ». De par son statut, elle ne peut marquer son désaccord.

C'est en terme de « risque », qu'un psychologue du travail, aborde la question : Zarifian (2009) se réfère au fait de « perdre son âme », et surtout de perdre l'estime de soi. « Nous proposons de l'appeler "risque éthique" (en référence à *l'Éthique* de Spinoza), risque de s'affaiblir, de s'abîmer dans un registre de passions tristes, d'enchaîner culpabilité et ressentiment ».

Dans ce dernier cas, l'indice du décalage entre la volonté et l'action, l'expression de la perte de direction, se traduit dans le langage : ainsi la collègue qui dit, dans notre premier exemple : « je me suis entendue dire » ou chez Blanchard-Laville (2013, p. 141) Annie : « elle s'est entendue elle-même dire non... » ou Didier qui, tout à coup, a une répartie qui coupe court à la violence d'un élève qui lui a dit « monsieur vous m'emmerdez » « sans réfléchir vraiment, il est très étonné de s'entendre lui dire calmement : "eh bien toi tu ne m'emmerdes pas, mais je veux que tu fasses tes exercices" ». Il commentera un peu plus

tard cette : « répartie qui me surprend encore moi-même » (p. 65). Là, il s'agit d'une bonne surprise puisque la répartie a mis fin à une situation conflictuelle et permis la reprise du cours d'action mais l'impression que la situation n'a pas été maîtrisée totalement et le désir de comprendre restent intacts.

Pour sortir de l'impasse et faire passer ce qui n'est pas passé

L'enjeu est d'abord de donner sens à l'évènement. Le récit a abordé la situation à l'instant où elle a été perçue comme déroutante. Souvent le simple fait d'écrire, ou de raconter a un effet cathartique : l'émotion est retrouvée mais canalisée, mise en forme : le souvenir douloureux qui n'avait pas pu passer, laissant un goût amer, ou restant au travers de la gorge, est déjà allégé. Dans la situation de groupe, en tant que telle, en GEASE (voir deuxième partie), le narrateur qui a perdu contenance peut trouver un nouveau milieu « contenant » pour revivre son émotion. Elle est donc propice au franchissement de l'obstacle resté là, parfois depuis longtemps, et à la reprise du cours d'action.

Mais d'abord, il faut se centrer sur la scène, la décrire (dé-description : « dépliement des scripts », Latour, 2012, p. 442). Que le sujet concerné, brutalisé par l'évènement, retrouve bien sa position, son attitude, son état d'esprit, les mots employés, le ton de chacun. La reconstitution minutieuse d'un tableau, comme une scène de théâtre, est nécessaire ; il faut arriver à la reviviscence et pas seulement à une tranquille réminiscence ; ainsi, on pourra aller plus loin, se rappeler d'autres éléments, associer à une scène antérieure, ou même très ancienne, de l'histoire scolaire ou même familiale. Dans le travail en groupe, que la scène soit donnée à voir et à sentir est la condition pour que, à la fois, un travail sur soi et un travail d'entraînement à l'analyse puisse s'effectuer. La description de la scène peut se comparer à la transposition de l'*ekphrasis*, ce genre littéraire qui s'emploie à la description par le langage, d'un tableau en peinture.

Ensuite, grâce aux diverses interprétations, la reprise pourra se faire, « reprise » au sens d'une réparation, et « reprise » au sens d'un mouvement qui redémarre, du cours d'action mis à mal. On pourra reprendre, renouer, retisser, des fils déchirés ou distendus de la pratique habituelle, pour déplier les multiples réseaux de causes et raisons, les identifier d'abord, puis les retisser ; le choc a suspendu les « allant-de-soi » professionnels, c'est l'occasion de mieux comprendre comment ils s'imposaient et s'imbriquaient, sans que l'on y pense. Seule une étude multiréférentielle va permettre de se retrouver dans cet écheveau embrouillé.

3. L'approche multiréférentielle

La justification méthodologique de l'étude multiréférentielle, et en particulier de notre modèle, est maintenant nécessaire ; elle est inséparable de notre conception de la situation, de cette analyse de pratiques par l'« entrée » de la situation. Pris dans un cours d'action qu'il ne domine pas, le sujet de l'action gagnera plus de liberté en comprenant mieux les différentes contraintes qui viennent de son insertion dans un réseau serré de causes et de raisons. L'arrêt de l'action, la perturbation de la pratique – imposé du dehors, souvent douloureusement – va jouer comme une sorte de déclencheur, de révélateur, d'analyste : ce que l'on ne peut plus faire, ou ce que l'on ne sait plus faire, comment et pourquoi parvenait-on à le faire ?

C'est parce que la situation est complexe, que l'approche ne peut être que multiréférentielle, car il faut faire appel à différents savoirs, différentes disciplines pour l'appréhender. La notion et le terme même de « multiréférentialité » sont dus à Ardoino qui a ouvert la voie à toutes les recherches et influencé les milieux de la formation. Il reconnaît lui-même que l'approche multiréférentielle était une « réponse à la pratique » car dans des situations complexes et singulières elle paraissait beaucoup plus pertinente qu'une approche monodisciplinaire : « La multiréférentialité est d'une certaine manière, une réponse au niveau des praticiens c'est sans doute pour cette raison qu'elle intéresse des praticiens du social, des éducateurs, des soignants ou des travailleurs sociaux » (Pasquet, 2008, p. 123). Il faut rappeler qu'à l'origine Ardoino travaillait dans le milieu de la formation d'adultes, comme consultant pour les entreprises. Son premier livre pourtant (*Propos actuels sur l'éducation*, 1963) concerne plus largement l'éducation (en référence au philosophe Alain qui avait écrit des *Propos sur l'éducation*) et même, plus particulièrement, l'École puisque son premier « modèle d'intelligibilité » prend comme exemple une classe, et donne ainsi un outil prêt à l'emploi en quelque sorte pour des enseignants. La distinction de cinq niveaux d'approche donne une clé d'interprétation, ou plutôt affirme l'intérêt de plusieurs clés d'interprétation, pour ce qui se passe dans une classe :

- niveau des personnes,
- niveau des relations entre les personnes,
- niveau du groupe,
- niveau de l'organisation,
- niveau de l'institution.

Mais Jacques Papay a remarqué judicieusement que ces parties n'étaient pas traitées avec la même attention, car le nombre de pages consacrées à chacune variait considérablement : 3 pages pour le premier, 18 pour le second, 22 pour le groupe, 57 pour l'organisation et 79 pour l'institution. (Papay, 2008 p. 61). Le projet du livre était surtout une réflexion sur l'autorité, et déjà, quelques années avant 1968, une critique des organisations comme sclérose des institutions.

Pour ma part, enseignante à l'Université, j'utilisais ce modèle pour faire comprendre au Conseil d'Université ce que pouvaient être les « Sciences de l'éducation », sciences inconnues ou très mal perçues. Afin de demander une habilitation pour la licence de Sciences de l'éducation; je présentais la « couronne des savoirs », correspondant aux différents niveaux du modèle, ce faisceau de disciplines (psychologie, psycho-sociologie, sociologie, histoire, droit, etc.) qui étaient convoquées, mais en tant qu'elles prenaient toutes comme objet l'éducation, les pratiques éducatives, pédagogiques et de formation. La comparaison avec les « Sciences politiques » et les « Sciences médicales » elles aussi « plurielles » mais perçues comme beaucoup plus sérieuses et importantes achevait ma démonstration.

Par la suite, quand le cursus de Sciences de l'éducation a été créé à Montpellier, le modèle permettait de présenter aux étudiants un panorama articulé des sciences de l'éducation : à la fois un programme pour leurs études plus détaillées à venir et une carte d'identité vis-à-vis des autres filières de l'Université (pour qu'ils sachent répondre à la question : « Qu'est ce que tu fais ? » - « Sciences de l'éducation » - « Qu'est-ce que c'est ? »).

Mais, en fréquentant et utilisant le modèle d'Ardoino, j'avais aussi l'impression que pour les étudiants préparant l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) et pour les enseignants, il manquait quelque chose : une attention aux savoirs enseignés. Tout en parlant de la classe, chez Ardoino, la finalité spécifique du groupe-classe – enseigner-apprendre – était, en quelque sorte, éludée. Les enseignants ne pouvaient pas totalement s'y retrouver. Pour qu'il puisse être utilisé à l'école, je complétais le modèle d'Ardoino par deux niveaux : didactique et pédagogique ; le premier modèle développé dans Fumat, Vincens, Étienne (2003) est encore celui de ce supplément de niveaux. L'intérêt pour le modèle d'Ardoino venait d'une sorte de malentendu : il prenait comme exemple la classe d'un établissement scolaire, alors que justement il ne parlait pas vraiment de la relation didactique, ni même de la relation pédagogique, et s'intéressait surtout aux relations de communication dans l'institution.

Seulement, ce simple ajout de deux niveaux supplémentaires, n'était pas non plus satisfaisant car on retrouvait les problèmes de la classe à deux endroits : dans le premier modèle, comme « relation dans le groupe » et dans cet ajout, comme « finalité de ces relations groupales ». D'où la nécessité de bouleverser plus profondément le modèle : la présentation de « l'arène pédagogique » dès notre premier livre (*op. cit.*, p. 61 et chapitre 1, schéma 4) a permis de mettre l'accent sur le Savoir, en partant d'un triangle de base où le Savoir était présent (inspiré du triangle de Houssaye) et en modulant l'accès au savoir en fonction des « gradins » qui retrouvaient les « niveaux » d'Ardoino et son intérêt pour l'institution (alors que Houssaye restant dans le plan, ne va pas jusqu'aux problèmes institutionnels). Du même coup, le passage à trois dimensions permettait aussi une précision plus grande dans le découpage de chaque gradin.

Dans le même temps, Ardoino corrigeait certaines appellations, au vu des dérives que suscitait déjà son concept de « niveaux » et distinguait mieux ce qu'il appelait « multiréférentialité » : le terme « niveau » renvoie encore à un espace homogène, où l'on repère seulement des « couches », des « strates » ; il lui préférait le terme de « perspectives » (on trouvera aussi dans les textes ultérieurs les termes « éclairages », « angles », « optiques », « points de vue », « regards ») mais il s'arrêta finalement au terme de « perspectives » justifié ainsi : « la notion de niveau renvoie à la structure même d'une réalité, autrement dit à une sorte d'anatomie d'un objet, tandis que la "perspective" constitue le point de vue sur la réalité dont l'origine est du même coup reconnue, c'est-à-dire la qualité d'un regard (structuré par son équipement culturel, conceptuel, théorique) qui se saisit de l'objet, qui le découpe, et qui le reconstruit » (Ardoino, 1992, p. 7).

Du même coup, se précise la différence entre « multidimensionnalité » et « multiréférentialité » : quand on parle de multidimensionnalité, on est dans un certain réalisme (anatomie de l'objet) ; on reste dans une complexité qui peut être de l'ordre du quantitatif, (il y a beaucoup de niveaux) et, surtout, on garde l'espoir que ces points de vue seront finalement réductibles les uns aux autres. Mais, si l'on parle de « multiréférentialité », on affirme que la complexité est profonde. Que les « perspectives » sont des systèmes de références distincts, **irréductibles** les uns aux autres, des langages différents, hétérogènes. Pour comprendre les situations réelles, des « regards » différents, instruits par des points de vue culturels, conceptuels ou théoriques, sont nécessaires et préférables à un seul point de vue et à une seule approche théorique.

La différence est subtile ; à une lecture rapide, la diversité, la multiplicité et l'hétérogénéité peuvent se confondre, et la distinction peut paraître sans conséquences pour l'analyse pratique ; mais nous avons compris par la suite, comment le rabattement des « points de vue » sur un seul plan, pouvait fausser l'approche « multiréférentielle » ; à vrai dire, beaucoup d'études, qui employaient le terme, et se réclamaient d'Ardoïno, n'étaient ni homogènes, ni hétérogènes, mais tout simplement hétéroclites. Pour parler de multiréférentialité il ne faut donc pas se contenter de recenser dans la même approche, dans la même perspective (par exemple au premier niveau des relations personnelles) différents « points de vue » au sens de « façons de voir » des acteurs. On ne sort pas forcément alors d'une analyse à un seul niveau. (« je pense que cet enfant est paresseux » ; « Non moi je pense qu'il manque de maturité »). Il faut changer réellement de « point de vue » au sens méthodologique, c'est à dire de **registre théorique**.

Cependant, même si la méthode multiréférentielle est bien comprise, elle peut laisser malgré tout perplexe et paraître difficile d'application : comment un formateur pourra-t-il posséder suffisamment de registres théoriques pour faire face à une situation complexe ? S'il a fait des études de psychologie, comment s'autorisera-t-il à aborder la situation au niveau de l'institution ? Le découpage disciplinaire des études universitaires semble rendre la méthode multiréférentielle utopique et impraticable.

La réponse à cette critique peut s'appuyer sur plusieurs arguments :

- le « formateur » peut être une équipe, où plusieurs compétences sont réunies ; si déjà le « formateur » est constitué d'un tandem où deux personnes sont formées l'une en « sciences du sujet » l'autre en « sciences de la société », l'approche plurielle (autre nom donné par Ardoïno à l'approche multiréférentielle) est mieux assurée ;
- l'approche de la situation concrète n'est pas encore une approche conceptuelle, où des compétences disciplinaires sont requises ; il s'agit seulement de « débrouiller l'écheveau », de distinguer les réseaux, de montrer leurs liens, leurs interactions, leurs intersections. Même dans la séance qui suivra le groupe d'entraînement (méta-GEASE), l'apport conceptuel lui-même sera étroitement lié à la difficulté rencontrée et sera orienté vers des savoirs de références pouvant être délivrés ailleurs (suggestions de lecture, assistance à tel cours). Le formateur doit être suffisamment instruit des savoirs connexes pour « orienter » vers ce qui n'est pas sa spécialité, mais il n'a pas besoin d'être spécialiste de tout.

L'étude multiréférentielle d'une situation se situe en fait dans une zone intermédiaire entre la pratique et la théorie et permet de mieux faire communiquer les deux. Quand le médecin traitant, au vu du cas clinique qui lui est soumis, adresse le patient à son confrère spécialiste, pour un diagnostic plus précis et des examens complémentaires, il semble que ce partage des tâches soit admis.

Dans la pratique, Papay (2008, p. 25) montre que, pour les praticiens, reconnaître l'hétérogénéité des perspectives n'est pas du tout un obstacle au travail en commun. Au contraire, son expérience de formateur lui a prouvé que lorsque les différences de points de vue (venant des approches théoriques) « s'expriment et sont reconnues, lorsque les approches divergentes sont présentées décrites et argumentées et lorsque les participants ont fait le deuil "d'avoir raison" sans pour autant abandonner leurs positions, l'hétérogénéité sert à décrire de façon approfondie les situations de travail ». Loin de penser qu'il faut toujours arriver à une synthèse, ou à une cohérence, qui peut être fictive, il faut admettre que la reconnaissance des divergences et une compréhension de ce qui les motive peuvent conduire à une entente plus réelle.

Au plan épistémologique, la reconnaissance de l'hétérogénéité des savoirs peut donner d'abord une impression d'impuissance, faire craindre un risque d'éclectisme. Mais, là encore, mieux valent une écoute du langage de l'autre et le constat lucide de certaines incompréhensions ou désaccords, plutôt qu'un dialogue de sourds ou une confusion des genres. C'est une question de posture

épistémologique, et non de nombre de niveaux ou de perspectives. Ardoïno reconnaît finalement qu'il doit beaucoup à la posture de Devereux que l'on a qualifié de « complémentariste ». Georges Devereux, sans doute le premier ethnopsychiatre, ne distinguait en somme que deux perspectives en disant : « j'ai affaire à des réalités dont l'un des aspects est carrément social, et un autre qui intéresse la personne. Et ces deux réalités, je ne les confonds pas » (Devereux cité par Ardoïno dans son entretien avec Pasquet, 2008, p. 121). Ardoïno remarque bien que le point important est dans ce « et je ne les confonds pas ». Finalement l'affirmation que j'ai besoin de plusieurs langues, que je ne peux décrire le réel avec une seule et même langue, tel est bien le sens de la multiréférentialité ; elle paraît à première vue lier la connaissance à une idée d'incertitude mais, finalement, elle permet aussi une plus grande richesse d'analyses « et par conséquent de réponses à partir de ces analyses de situations de terrain » (Pasquet, 2008, p. 134).

4. Mais pourquoi finalement trois gradins et non deux ?

Le problème essentiel, le problème de fond concerne les deux perspectives essentielles : il est celui de l'articulation de l'individuel et du social ; comme le saisit bien Devereux, il y a deux aspects, distincts, différents, dont il faut absolument maintenir la distinction et qu'il faut pourtant articuler. Les études des phénomènes psychiques individuels ont pris pour nom la « psychologie » ; celles des phénomènes collectifs, des institutions, la « sociologie » ; Durkheim, le fondateur de la sociologie donne cette définition : « on peut en effet, sans dénaturer le sens de cette expression, appeler institution toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité ; la sociologie peut alors être définie : la science des institutions, de leur genèse et de leur fonctionnement » (Durkheim, 1967, p. XXII). La sociologie est née d'une rupture épistémologique sévère, d'un désir de « rompre avec ces notions confuses, mélanges indistincts d'impressions vagues, de préjugés et de passions » (*ibid.*) qui empêchaient d'aborder les faits sociaux dans leur spécificité. Mais, une fois constituées dans leur rigueur disciplinaire, les deux sciences n'ont eu de cesse de se rejoindre ; non pas pour atténuer leur différence mais pour chercher à **articuler** leurs démarches quand il fallait rendre compte de la réalité.

Le rapprochement en vue de la pratique, a été l'œuvre des psycho-sociologues et l'on peut dire que la psycho-sociologie tout entière est une science métisse, qui s'est efforcée de rétablir des ponts, pour l'analyse des situations concrètes. Le psycho-sociologue n'abandonne pas l'idée de faire se rencontrer le « psychisme individuel » et les « logiques sociales » et travaille vaillamment à construire des liens entre eux. Ainsi dans *L'imaginaire collectif* (2006), Giust-Desprairies cherche à comprendre comment les déterminants sociaux trouvent leurs inscriptions chez des sujets concrets ; « à la rencontre des processus psychiques et des logiques sociales » (p. 25). On peut relever la forme que prend cette rencontre : « intrication (p. 12), enchevêtrement (p. 20), entrelacement (p. 35), entre-deux (p. 38), avatars de la rencontre (p. 75), lieu de rencontre (p. 121) ».

L'interaction entre psyché et société se fait selon deux trajets : « il s'agit d'une part de comprendre comment les logiques sociales influencent les parcours individuels, et d'autre part d'éclairer la façon dont celles-ci travaillent le matériau psychique pour aboutir à des formations collectives, imaginaires et réelles » (*ibid.*).

Mais où et comment peut se faire concrètement cette articulation, cette modification des représentations, cette transformation ? Dans des groupes suffisamment restreints pour permettre une perception simultanée des membres entre eux ; des groupes qu'elle appelle « socio-réels » (par opposition aux groupes thérapeutiques, ou aux groupes qui ont pour finalité de comprendre les phénomènes inconscients (cf. Anzieu, Kaës). Parmi ces groupes, les groupes de travail, qui font partie des institutions, sont des unités empiriques d'action, réunies autour d'objectifs précis : les individus sont ensemble « pour œuvrer à une transformation qu'ils attendent de la réalité » (p. 114). « Le groupe restreint est un terrain privilégié pour examiner les deux sources de sens et leur imbrications » (p. 127). La rencontre entre les significations sociales instituées des organisations et les réponses individuelles fait émerger dans le groupe un contenu imaginaire spécifique ; « cette

rencontre préside à la mobilisation chez chacun de ce qui le fera participer avec d'autres à ce que j'ai proposé de nommer un "imaginaire collectif" » (p. 117).

Le concept d'« imaginaire collectif » (distinct de celui d'idéologie et d'imaginaire social) permet de cerner de plus près cette articulation difficile entre logiques individuelles et logiques sociales et nous conforte dans l'idée que le groupe restreint est bien un lieu privilégié une plaque tournante, un échangeur, pour articuler le niveau personnel et le niveau institutionnel. Dans le groupe, les personnes arrivent avec tout leur passé personnel, cristallisé dans des habitus, et des façons d'être bien à elle, mais elles tiennent aussi leur rôle, sont tenues de jouer ce rôle prescrit par l'institution, rôle déjà écrit, qui est comme une « structure d'appel ». C'est là que peuvent entrer en contact, se mobiliser, les motivations personnelles mais aussi changer, s'assouplir, les normes et les valeurs de l'institution.

Ainsi nous gardons trois gradins, mais tout en sachant que le deuxième est spécifique, intermédiaire ; là, se passent les modifications psychiques qui vont infléchir les rapports entre individus et institutions.

Les groupes de travail, groupes restreints finalisés par un objectif, peuvent nous faire comprendre comment se fait la jonction, grâce aussi à toutes les recherches en ergonomie et psychologie du travail. Le problème peut se poser en terme de santé : (Clot, 2010, p. 167) : « Vivre au travail c'est donc pouvoir y développer son activité, ses objets, ses outils, ses destinataires, en affectant l'organisation du travail par son initiative ». Vivre vraiment, avec intensité, c'est donc pouvoir prendre part au collectif de telle sorte que l'organisation du travail puisse être « affectée » par ses initiatives propres. Sinon l'activité des agents se trouve vite « désaffectée, désabusée » Ainsi se sentir en bonne santé, et bien au travail, c'est se sentir plus que normal, c'est **être capable d'élargir son rayon d'action**. « Chaque fois que des salariés introduisent quelque chose d'eux-mêmes dans leur métier, les chances de développer leur santé augmentent » (Clot, 2010, p. 171). Le simple « conformisme » – actions selon des formes et des normes prescrites – permet, certes, de survivre mais ne donne pas à l'individu pleine satisfaction.

Mais il faut comprendre aussi que du même coup, les chances de préserver la santé de l'organisation augmente : « la meilleure façon de défendre un métier c'est encore de s'y attaquer en cultivant les affects, les émotions et les techniques qui le rendent vivant » (*ibid.*). Et tout particulièrement les « disputes professionnelles », les controverses, qui permettent de l'améliorer ; au-delà du temps travaillé, il faut du temps pour réguler l'activité, imaginer les situations autres, les développements inattendus, il faut du temps pour ne pas seulement « réagir ».

Cette exigence de rencontre entre l'initiative individuelle et la normalisation nécessaire, inévitable, des institutions, est analysée par Yves Schwartz (2009, p. 4). Certes, « les normes antécédentes peuvent et doivent aider à cadrer, à protocolariser ce qui peut l'être mais on ne peut mettre à la porte l'activité qui s'invite, et heureusement, pour gérer à tout moment la rencontre des rencontres ». Il montre qu'il existe toujours des « trous de normes ». À qui fera-t-on appel pour combler ces « trous de normes », inévitables, car l'anticipation exhaustive est impossible ? « À des êtres qui tentent de vivre en santé. Et vivre en santé n'a jamais pu être ceci : "accepter, sans en même temps juger cet usage, de se faire instruments d'injonctions, de trajectoires d'agir pré-pensées par d'autres" » (*ibid.*). L'importance des « groupements pertinents de l'agir collectif » pour la cristallisation de nouvelles normes est capitale. A tout moment s'effectue une « re-normalisation » qui permet aux institutions de rester vivantes. Cette fonction d'intermédiaire, de mise en communication des psychismes individuels et des valeurs et normes institutionnelles peut être visualisée dans le schéma suivant :

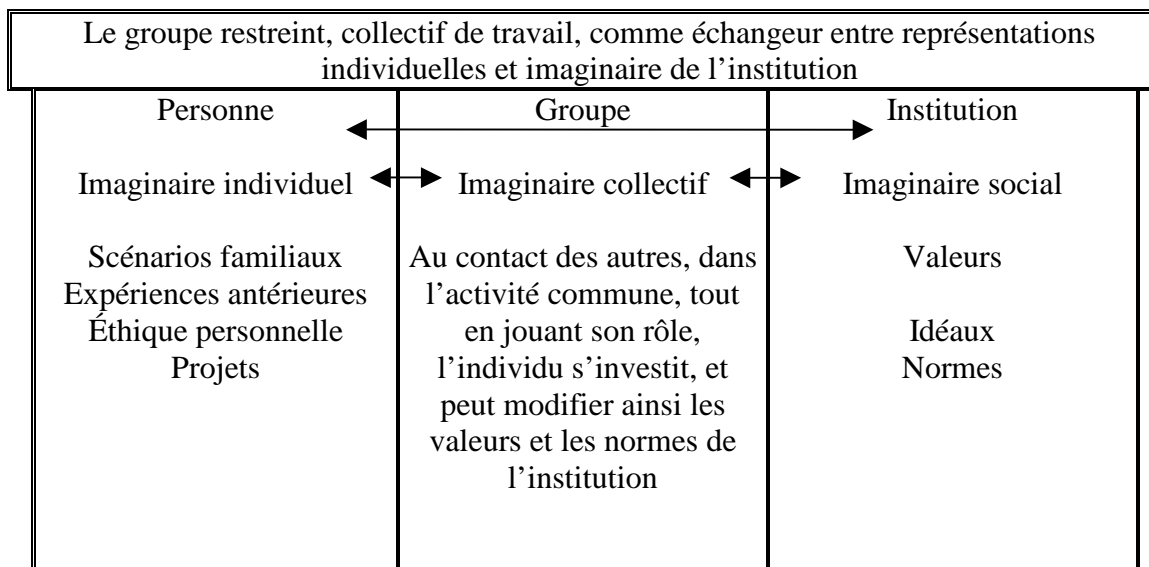


Schéma 5
Les trois gradins et leur articulation

Cette importance du groupe, ce rôle primordial, mais non unique, dans le domaine particulier de la formation, nous allons les retrouver dans notre deuxième partie tout entière consacrée au dispositif GEASE et découvrir la supériorité de ce mode d'analyse en commun, lorsqu'il s'agit d'étudier les situations éducatives pour les analyser et développer ses capacités d'action personnelles et collectives.

Références bibliographiques pour les questions philosophiques et épistémologiques :

- Alain (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF.
- Ardoino, J. (1963). *Propos actuels sur l'éducation*. Tome 1. Paris : Gauthier-Villars, Hommes et Organisations.
- Ardoino, J. (1977). *Propos actuels sur l'éducation, Éducation et Politique*. Tome 2. Paris : Gauthier-Villars, Hommes et Organisations.
- Ardoino, J. (1980). *Propos actuels sur l'éducation, Éducation et relations*. Tome 3. Paris : Gauthier-Villars, UNESCO, Hommes et Organisations.
- Ardoino, J. (1992). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*. Paris : université Paris VIII, p. 15-34. Téléchargeable à l'adresse suivante : <http://www.barbier-rd.nom.fr/ApprMultRefJA.html>
- Ardoino, J. (1994). Les enjeux de la décentralisation. *Cahiers pédagogiques*, n° 325, p.13-15.
- Benasayag, M. (1998). *Le Mythe de l'Individu*. Paris : La Découverte.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1995). *Le Travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte (La Découverte/Poche, 2008).
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psycho-sociaux..* Paris : La Découverte, Cahiers libres.
- Collectif (1996). Analysons nos pratiques professionnelles. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, dossier coordonné par E. Busienne et M. Tozzi.
- Dejours, Ch. (2008). *Travail et usure mentale*. Paris : Bayard.
- Dejours, Ch. (2009). *Travail vivant : 1 sexualité et travail*. Paris : Payot.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Durkheim, E. (1894, éd. de 1967). *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris : PUF.
- Ennebeck, P. (2002). L'analyse des pratiques en formation ; un engouement à questionner. *Approche*, n°8. Académie de Lille : IUFM, p. 43-46.

- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'Imaginaire Collectif*. Toulouse : Erès. réédité en collection de poche 2009.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser*. Paris : Téraèdre.
- Klein, M. (1967). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Klein, M., Rivière, J. (1984). *L'amour et la haine*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*. Paris : La Découverte.
- Lipovsky, G. (1985). *L'ère du vide*. Paris : Gallimard.
- Lipovsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir*. Paris : Gallimard.
- Molinier, P. (2010). *Les enjeux psychiques du travail*. Paris : Payot.
- Papay, J. (2008). Avec Jacques Ardoino : Temps, éducation et formation. *Le Sociographe*, n° hors série, www.le-sociographe.org.
- Pasquet, G.-N. (2008). Entretien avec Ardoino : « la multiréférentialité n'est pas un pari inutile ». *Le Sociographe*, n° hors série, www.le-sociographe.org.
- Rey, A. (2013, dir.). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : éd. Le Robert.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Robert, P. (1972). *Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*. Paris : Société du Nouveau Littérature.
- Sartre, J.-P. (1965). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris : Hermann.
- Schwartz, Y. (2009). Les renormalisations. In *Manifeste pour un Ergo-engagement* d'Yves Schwartz. Paru dans *Travail et Ergologie – entretiens sur l'activité humaine – tome II* Sous la direction d'Y. Schwartz et L. Durrieu. Toulouse : Octarès.
- Spinoza (1955). *Éthique. Œuvres complètes*. Paris : nrf, Pléiade.
- Tozzi, M. (2001). Quelques points forts du colloque. Préface de Tozzi et R. Étienne (dir.). *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* Montpellier : CRDP, p. 7-11.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. et Maurel, M. (dir.). (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- Wallon, H. (1970, éd. Originale 1942). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Paris : PUF.

Deuxième partie

Comment apprendre à analyser en groupe les situations ?

Analyser les situations, qu'elles soient pédagogiques, éducatives ou professionnelles fournit des ressources pour la compréhension de ce qui se passe, de ce qui a tissé le réseau complexe et singulier qui a débouché sur la situation qui provoque notre trouble ou notre émotion. La modélisation présentée dans la première partie de ce guide permet de fournir un modèle pour analyser les situations. Mais comment développer une compétence individuelle d'analyse à partir de ce modèle ? Est-il possible de la mobiliser dans le cours de l'action en classe ou dans tout autre lieu ? Peut-on envisager d'en faire une compétence collective (Le Boterf, 1994) ?

Nous vivons et travaillons en société, ce qui montre les limites d'une analyse individuelle. Le paradoxe d'un apprentissage individuel réussi réside dans son insertion dans un apprentissage collectif et interactif qui permet un développement des références communes et une construction de compétences collectives dont l'intérêt n'est plus à démontrer pour accroître l'efficacité d'un service ou d'une institution (Le Boterf, 1997) : possibilité d'exposer son vécu grâce à un récit à la première personne et de bénéficier d'une écoute empathique, richesse de l'exploration des faits et du ressenti, diversité de l'interprétation liée à la contribution des membres du groupe mais aussi à la coopération de ces membres. Puisque nous poursuivons le but d'apprendre à analyser les situations pour nous former et agir, la présentation commentée d'un dispositif nous semble la voie la plus concrète pour aller vers la construction de compétences collectives.

Ce dispositif, le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative (GEASE), a déjà fait l'objet de plusieurs publications et il est utilisé par de nombreux enseignants, infirmiers, cadres de santé et travailleurs sociaux sans que cette liste soit limitative. Ce n'est pas un produit commercial. Il est susceptible de contribuer au développement de la pratique réflexive (Perrenoud, 2001) qui est le principal ressort d'une action efficace et responsable. Nous le présenterons différemment ici, mais le lecteur pourra trouver des textes plus ou moins détaillés dans le numéro 346 des *Cahiers pédagogiques* (1996). Ils sont dus à Fumat (p. 23-24) et à Vincens (p. 39-40). Nous citerons également notre ouvrage de 2003 (Fumat, Vincens & Étienne, p. 17-28) et, enfin, un chapitre de Fumat (2008). Dans le chapitre six, nous détaillerons les procédures à partir des finalités assignées au dispositif afin de décrire une approche qui pourra être approfondie en formation. Nous tenterons d'en saisir la pertinence au regard des situations vécues aujourd'hui tant dans le système éducatif, de santé et du social que dans la société en général. Les chapitres suivants partiront pour la plupart d'une séance de GEASE réalisée lors d'un travail de formation en master, en formation d'enseignants, de personnel de direction, de soin ou du social. Cette séance sera retranscrite dans ses grandes lignes puis analysée grâce au modèle présenté en première partie. Elle sera enfin conclue par un mémento qui proposera ce que nous appelons une montée en généralité. Il faut en effet sortir de l'anecdote pour élaborer la notion de classe de situations qui est productrice de ressources pour agir tout en respectant la singularité de ce qui se produit ici et maintenant.

Chapitre 5

Le GEASE, un dispositif à visée démocratique

Richard Étienne

Commencer par la finalité de ce dispositif permet de mieux en comprendre l'organisation interne qui s'est structurée au fil du temps mais aussi des retours réflexifs nombreux et systématiques. Il y a ainsi une similitude de formes entre ce que ce dispositif entend faciliter et la manière dont il s'est développé. Ce n'est pas un hasard si par la suite notre équipe s'est fédérée autour du concept de socialisation démocratique.

1. Un groupe de pairs qui visent l'émancipation de la personne et le bien commun

Une série de questions se pose concernant le groupe à réunir. Pourquoi un groupe ? Quel type de groupe ? Pour quelle finalité ? Avec quelle justification sociale ?

1.1 Pourquoi un groupe ?

Le développement des tendances individualistes et la pression sur le temps des uns et des autres rendent suspect tout moment consacré à une réunion qui ne peut se justifier par un retour sur l'investissement consenti par l'organisation ou les personnes. Or, c'est une tendance spontanée chez chacun d'entre nous que de revenir sur son action pour tenter de l'améliorer. De plus, en l'absence d'une réunion instituée à cette fin, on peut observer que les salles des professeurs ou les salles du personnel, voire les couloirs et les parkings, sont le lieu d'échanges rapides sur des incidents du quotidien. L'insatisfaction de ces échanges « entre deux portes » établit qu'il y a bien là un vrai « besoin » et que la première justification du groupe provient des professionnels qui l'instituent furtivement. La décision d'organiser ce genre d'échange dans le temps de travail appartient aux responsables de l'institution concernée. Comme il n'y a pas de génération spontanée, il faut souligner que ce mouvement a connu un tel succès (de Peretti, 1991 et 1996), appuyé par des travaux de recherche que nous ne développerons pas ici (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996 ; Blanchard-Laville, 2003), que des injonctions officielles viennent renforcer la crédibilité de ces dispositifs d'analyse de pratiques en groupe. C'est par le biais de la formation qu'ils sont mis en place. Dans des cas assez rares, ils font partie de l'horaire de travail sans recours à une justification formative.

Le choix du groupe pour apprendre se réfère explicitement aux travaux des psychologues (Piaget, Wallon et Vygotski) et des pédagogues (Meirieu, Barlow) qui ont été rejoints par les spécialistes de l'éducation des adultes ou andragogie (Solar, 2001) : on apprend toujours plus, mieux et plus vite en groupe que seul. Le choix du groupe est donc intentionnel et fondé sur des travaux de recherche mais aussi et surtout sur notre expérience.

Le groupe est généralement bienveillant et il offre un point de vue différent, complémentaire à la personne qui présente la situation et qui demande qu'on l'aide à penser à partir de son vécu et de sa reconstruction des faits.

Pendant la première phase du GEASE le groupe est totalement à l'écoute, et ne doit pas intervenir. Cette abstention favorise une attitude d'**empathie** maximum. Les participants sont tout entiers suspendus aux paroles, occupés à recréer, visualiser la scène, identifier les protagonistes, percevoir le mouvement des émotions ; mais aussi à observer ici et maintenant la gestuelle et les positions du corps du narrateur, à entendre ses inflexions de voix, repérer le moment où le ton monte, où le débit s'accélère, où la gorge se serre, où les mots font défaut ou se précipitent. (Fumat, 2008, p. 55-56).

De plus, le fait d'offrir à cette personne une multiplicité d'interprétations va construire chez elle une nouvelle compétence qui consiste à émettre un maximum d'hypothèses (entre 20 et 50 par séance !) au lieu de rester dans la sidération (voir l'abécédaire de la surprise dans le chapitre 4) qui a souvent présidé à l'expérience douloureuse qui est évoquée. Enfin, les réunions régulières de ce groupe (en étant sur un rythme annuel de 6 à 9 réunions) permettent le développement de compétences collectives aujourd'hui indispensables pour agir dans un monde de plus en plus marqué par les interactions de toutes sortes.

Mémento 2 - élément 1 : le groupe

Le groupe réuni en GEASE a pour fonction :

- d'offrir un cadre (espace et lieu) sécurisé pour apprendre à analyser des situations ;
- de faciliter les apprentissages individuels et collectifs par la coopération ;
- d'offrir un grand nombre de questions d'investigation et d'hypothèses d'interprétation ;
- d'apprendre à penser ensemble les situations sur la base de l'empathie.

1.2 Quel type de groupe ?

Les groupes spontanés évoqués (ceux où l'on se parle « entre deux portes ») ci-dessus reposent sur des relations établies et ne visent pas de transformation, même s'ils permettent d'exprimer une émotion et de la partager furtivement. Les échanges sont brefs et peu structurés. Les conclusions pour l'action restent implicites et forment la trame de l'expérience dont l'influence sur le comportement humain nous échappe. Notre dispositif a été élaboré dans des structures d'éducation et de formation (au sens large du terme) ; il s'est progressivement défini par rapport à des valeurs et à des évaluations. La première valeur étant celle de l'éducation, le GEASE se définit comme un dispositif provoquant un processus personnel et collectif d'émancipation reposant sur la confiance dans le co-développement. Cela veut dire qu'il ne peut être appelé GEASE que s'il réunit des pairs, volontaires et bénéficiant d'un espace de sécurité justifié par le

but poursuivi. Il ne doit donc pas y avoir de rapport hiérarchique au sein d'un GEASE, même si des personnes appartenant à plusieurs catégories peuvent y coopérer, mais toujours sans y introduire d'autre autorité que celle du groupe qui s'autorise à penser.

Mémento 2 - élément 2 : les participants

Le groupe réuni en GEASE est composé de :

- pairs (= personnes qui ne sont pas en relation hiérarchique mais qui sont dans la même branche professionnelle) ;
- volontaires (= personnes qui sont libres de ne pas participer au travail) ;
- protégés par la confidentialité qui fait que ce qui s'échange au sein du groupe ne doit pas être transmis à l'extérieur (=hiérarchie ou collègues).

1.3 Pour quelle finalité ?

On pourra rappeler que groupe vient de *gruppo*, la corde en italien. Il y a dans cette étymologie de tissage entre brins fragiles pour obtenir un ensemble résistant le principe d'idéal qui anime les GEASE depuis leur création. En renonçant à faire la leçon, à prendre une posture de surplomb, à incarner une figure d'autorité, l'animateur donne la priorité au développement de chacune et chacun grâce à la coopération de celles et ceux qui veulent bien participer au travail. La finalité émancipatrice peut donc être traduite en termes de démocratie contemporaine où le moment du débat, de la discussion ne doit pas être escamoté au profit de la seule prise de décision.

D'autres groupes peuvent poursuivre d'autres finalités et nous tenons à marquer notre différence avec eux sans les critiquer le moins du monde : les groupes Balint, les groupes de soutien au soutien et les groupes de parole sont plutôt à visée thérapeutique et se réfèrent exclusivement à la psychanalyse ; les groupes d'assurance qualité ou de résolution de problème visent un résultat plus ou moins immédiat qui leur impose d'entrer dans un schéma mécaniste de causes-conséquences ; les groupes de discussion ou de débat ne poursuivent pas un but de formation mais d'échange et de dialogue. L'éducation repose sur le temps long et un investissement lourd qui supposent une confiance dans le développement de la personne et des organisations. Pour être caricatural, ce n'est pas dans l'urgence qu'on va réunir un GEASE ou un groupe de ce type. Pour cela, il existe des techniques de résolution des conflits.

Mémento 2 - élément 3 : la finalité visée par le groupe

Le groupe cherche à :

- s'émanciper et à émanciper les personnes par l'application du principe démocratique de confiance en l'autre ;
- déterminer une solidarité qui entraîne une solidité des acquis ;
- inscrire résolument son activité dans la temporalité longue et non dans l'immédiateté.

1.4 Avec quelle justification sociale ?

La mise en place de dispositifs d'analyse de pratiques, dont le GEASE est une modalité particulière, peut susciter une interpellation : si ce temps est un temps professionnel (c'est le cas la plupart du temps), il convient de justifier la dépense faite en argent et en énergie par l'organisation et en investissement par les personnes. C'est là que nous retrouvons le rôle fondamental attribué à toute formation aux métiers de l'interaction humaine : préparer les personnes et les organisations à obtenir les meilleurs résultats, quitte à distraire une partie du temps rémunéré pour limiter les dysfonctionnements. Le GEASE s'inscrit résolument dans le projet de « formation tout au long de la vie » car il entend préparer :

- au choix du métier,
- à l'entrée dans le métier,
- à accompagner les débuts dans le métier,
- au développement professionnel,
- à l'ajustement aux changements perpétuels du monde du travail,
- au maintien de la compétences professionnelle et personnelle.

Ce qui ne veut pas dire que le groupe abandonne toute posture critique face aux évolutions de l'organisation du travail car la focalisation sur une visée sociale entraîne nécessairement un repérage des causes de la souffrance au travail (Blanchard-Laville, 2001 ; Lantheaume & Hérou, 2008 ; Dejours, 1980).

Mémento 2 - élément 4 : l'utilité sociale de ce groupe

Le groupe sert à :

- diminuer le nombre d'erreurs dans les interactions humaines ;
- permettre une formation tout au long de la vie et tout au long de l'action ;
- améliorer l'intégration de la dimension formative dans l'exercice professionnel par maintien de la compétence et ajustement aux changements dans le travail ;
- porter un regard critique sur les évolutions du travail.

2. La recherche de la compétence par l'entraînement

Le phénomène est compris par toutes et tous : la performance n'est pas la compétence et la compétence s'obtient par l'entraînement. Aujourd'hui, la perception du monde est faussée par les médias visuels qui ne donnent souvent à voir que des performances exceptionnelles. Ce culte de la performance relègue au second plan la question essentielle de l'accès à la performance qui pourtant repose de plus en plus dans le monde moderne sur l'entraînement de l'athlète ou de l'équipe. Combien de fois les enseignants stagiaires en formation m'ont signifié leur joie assez vite suivie d'une grande déception au moment de leur fréquentation d'une classe tenue par un maître-formateur (il s'agit d'enseignants français du premier degré qui avaient un service à 2/3 de temps avec une classe et 1/3 en formation) ? Pour eux, là était la vraie vie pédagogique ! Mais, comment s'y est-il pris ? Les élèves travaillent, apprennent, le maître ne fait presque rien de visible. L'observation conduit à une impasse. Ce qui manque, encore une fois, c'est le faisceau de tous les actes antérieurs et surtout intérieurs qui ont abouti à ce fonctionnement lisse. Jamais un enseignant ne pourra se former en répétant des gestes de métier observés. **Il y manque l'essentiel, à savoir la compréhension du « savoir caché dans l'agir professionnel »** (Schön, 1983).

Prenons les mêmes étudiants ou stagiaires, filmons la classe et arrêtons-nous avec le maître-formateur sur quelques situations. Interrogeons-le sur ses préoccupations, sur les ressources qu'il mobilise pour improviser des décisions qui peuvent passer inaperçues mais constituent la trame de son pilotage de la classe (Bucheton, 2009). Première surprise, la perception d'indices que lui seul a prélevés (Jean, 2009) : ainsi, lors de l'épisode du trichlo (récit 1), le journaliste trouve « le proviseur manifestement dépassé ». Où prend-il cette information ? Sur quels indices se fonde-t-il ?

Deuxième surprise, le recours à une analyse combinant plusieurs types de critères (didactiques, pédagogiques et de connaissance personnelle des élèves). Si le dialogue se poursuit, le côté cumulatif de l'expérience transparait et, très vite, les étudiantes et les étudiants, les personnes en formation comprennent qu'une situation ne peut se réduire à une causalité unique et mécanique. La situation,

généralement désagréable quand on la vit à la première personne du singulier, s'inscrit dans un système causal la plupart du temps embrouillé comme un écheveau.

Ce processus se reproduit au niveau des formateurs : la participation des maîtres qui coopèrent avec l'institut de formation à cette mission détermine un retour personnel pour eux, un gain en compétence dans la mesure où la posture réflexive leur est également utile. Ainsi, il apparaît que ce que l'on a appelé le virage réflexif a besoin de l'analyse de situations pour s'ancrer et provoquer du développement professionnel.

Mémento 2 - élément 5 : le rôle de l'entraînement dans le développement de la compétence à agir

L'entraînement compris comme la répétition des séances de GEASE permet de :

- s'informer sur ce qui n'apparaît pas dans le visible de l'action (rôle exploratoire de l'entraînement qui n'est pas que déploiement d'efforts physiques) ;
- réfléchir sur ce qui est à mettre en place pour agir et pas seulement pour concevoir.

3. Le sens précis de l'analyse dans le GEASE

Le nom « analyse » n'est que peu expliqué dans les pratiques ordinaires de l'analyse de pratiques. Nous nous efforcerons ici de lui donner un sens (une direction) tout en retenant qu'il a plusieurs significations : le détissage, l'émancipation et la construction du sens.

3.1 Le détissage

Yves de la Monneraye (2002, p. 40) fait remarquer que les premières occurrences connues du verbe *analyser* se trouvent dans *l'Odyssée*.

Avant d'avoir le sens courant de décomposition d'un ensemble en ses éléments constituants par opposition à la synthèse, analyse signifiait en grec affranchissement, libération. De ce point de vue, il est intéressant de se reporter à *l'Odyssée* pour y retrouver les premières fois où il est question d'analyser. On trouve d'abord ce verbe, *analuein* – analyser –, utilisé à chaque fois qu'il est question d'évoquer la ruse de Pénélope qui, alors qu'on croyait Ulysse à jamais disparu, avait proposé aux Prétendants de réaliser une grande toile, laquelle, une fois achevée, aurait fait d'elle une femme disponible pour eux. Elle tissait la toile le jour, jouant ainsi le jeu des Prétendants. Mais la nuit, en secret, elle « analysait » les fils qu'elle avait noués entre eux le jour, car non moins secrètement elle restait fidèle à Ulysse. L'autre épisode à propos duquel on trouve le même terme est celui où Ulysse, pour échapper au charme de la voix des Sirènes, se fait enchaîner au mat de son bateau par ses compagnons dont il a bouché les oreilles de cire afin de les rendre sourds. Une fois le danger passé, ils viennent « l'analyser », c'est-à-dire le dégager de ses liens.

L'action humaine joue un rôle libérateur quand elle est conduite avec ruse (la *métis* des Grecs, justement) et elle ne peut être comprise que si elle est l'objet d'un démontage méticuleux. Nous comparons cette pratique au jeu du mikado où le joueur doit désenchevêtrer des baguettes une par une sans faire effondrer l'édifice qui ne tient que par leur croisement unique et circonstanciel. Ce qu'il est important de comprendre, c'est que toute situation est unique et que sa compréhension dépend du soin mis à sa déconstruction.

3.2 L'émancipation

L'autre signification du mot, déjà présente chez Homère, nous intéresse au plus haut point : ce verbe est aussi employé pour enlever les entraves, **libérer**. Analyser, c'est donc libérer ou se libérer. Comment ? Dans un groupe qui fonctionne, où la confiance entre les participants est solidement établie, les situations évoquées se focalisent sur une émotion particulièrement vive qui a frappé de stupeur la narratrice ou le narrateur. C'est comme si la narratrice ou le narrateur s'était dédoublés au moment où la scène se produisait : d'un côté, il y avait la personne avec ses valeurs froissées par ce qui arrivait et, d'un autre côté, son double agissant mécaniquement en étant la plupart du temps incapable de rien faire d'autre que d'acquiescer à une conduite qu'elle désapprouvait. Cela lui était littéralement « resté en travers ». Nous avons constaté que, la plupart du temps, le travail du groupe permet de « faire passer » ce mauvais souvenir, de s'en **libérer** (voir le chapitre 4 pour le développement de ce point). Cela ne se produit que rarement dans le temps de la séance de GEASE mais, la plupart du temps, dans les jours qui suivent, le travail se poursuit pour le narrateur qui relativise les faits, comprend la complexité des enchaînements et adopte un point de vue renouvelé et plus rationnel. Cette compréhension facilite la cicatrisation de la « blessure narcissique ».

3.3 La construction du sens

Mais cette analyse, nous l'avons déjà vu, ne prétend pas épuiser la situation, ni en donner la vérité puisqu'il s'agit de s'entraîner à analyser les situations. La qualifier de démontage ou en faire un moment de libération ne suffit pas à comprendre ce qui est en jeu et ce qui se passe dans le meilleur des cas. Qu'est-ce qui pousse un groupe de dix à quinze personnes à s'intéresser à des situations passées dont la survenue nouvelle ne sera jamais identique ? Certes, il y a le désir de proposer des éclairages nouveaux à une personne qui a fait le don (ou plutôt le prêt) au groupe d'une situation dans laquelle elle n'a pas toujours su que faire. Il y a aussi l'énigme que constitue un événement imprévu que l'on ne saisit qu'à travers un récit et un entretien avec un des protagonistes.

Mais, nous pensons qu'il y a avant tout la certitude que le groupe peut construire du sens sur quelque chose d'*a priori* insensé. Autrement dit, la finalité démocratique évoquée ci-dessus fait que, pour répondre au désordre du monde que traduit l'événement rapporté, le groupe se saisit de cette occasion et construit un chemin vers la création d'un bien commun.

Mémento 2 - élément 6 : les trois valeurs de l'analyse

L'analyse mêle trois activités proches, même si elles ne peuvent être confondues :

- **le dé tissage** qui peut être assimilé à une décomposition en éléments simples ;
- **la libération** de l'emprise de la situation sur la narratrice ou le narrateur ;
- **la construction** d'un sens nouveau qui sera une étape vers la création d'un bien commun aux membres du groupe et, par la suite, à leur(s) institution(s).

4. L'arrêt sur un événement singulier

Le déroulement du GEASE dépend fortement de l'identification d'une situation singulière (voir les fondements théoriques de ce choix dans le chapitre 4). Dans le dispositif d'une séance de GEASE, c'est un élément essentiel : un des participants va raconter au groupe une situation dont il a été témoin ou acteur. Contrairement à l'étude de cas qui est rédigée à la troisième personne à partir de documents et de témoignages, la situation est parlée et dite à **la première personne du singulier** par la narratrice ou le narrateur. Sa présence au moment des faits qu'elle rapporte est indispensable. La plupart du temps, cette personne ne savait pas qu'elle allait prendre la parole et exposer sa situation au groupe. En reprenant les travaux de Pierre Vermersch (1994 et 1997 avec Maurel) et du Groupe de recherche sur l'entretien d'explicitation (GREX), le GEASE met en **évocation** la narratrice ou le narrateur qui va revivre, donc se remémorer de plus en plus précisément les événements passés. Cette posture est obtenue en lançant la séance à l'aide d'une formule qui rappelle les consignes et incite à adopter une attitude de réminiscence : « À partir de maintenant, la première personne qui prendra la parole va exposer au groupe une situation dont elle a été acteur ou témoin ; cette situation permettra au groupe de s'entraîner à l'analyse ». Les personnes évoquent mentalement des situations ; l'attente peut prendre quelques minutes mais, contrairement à certaines craintes émises, il y a toujours eu quelqu'une ou quelqu'un dans nos interventions pour se lancer dans ce qui est bien plus un travail qu'une aventure.

Au cours des premières séances, il peut se produire qu'un épisode trop long ou un événement répétitif soit exposé (ce fut le cas pour le cri de ralliement étudié dans la première partie au chapitre trois). Les efforts du groupe et de l'animateur vont alors converger pour isoler une scène, un moment particulier. Cette recherche de la singularité n'est pas un refus de l'inscription de l'événement dans l'histoire. Bien au contraire, c'est une tentative pour accéder au flux émotif qui est lié à un moment précis de la situation et le choix d'une **scène bien délimitée** (voir le chapitre 4 pour l'articulation entre situation et scène) est nécessaire pour mettre en œuvre la dialectique émotionnelle et rationnelle que va faire jouer le travail.

Enfin, il est arrivé que ce soit toute une histoire de vie qui soit évoquée. Bien que ce soit extrêmement productif en termes d'itinéraires de formation (Dominicé, 1988 ; Pineau, 1998) et d'histoires de vie, il faut reconnaître que ce genre de récit sort du cadre qui est le nôtre. Sans doute, faut-il y voir un

aspect complémentaire qui permet de souligner qu'aucune forme d'analyse de pratiques n'est en droit d'éliminer les autres et que le travail de comparaison qui a été entamé par des groupes de recherche et des conférences de consensus est appelé à se poursuivre. Il détectera sans doute des complémentarités entre les dispositifs, entre l'oral et l'écrit, entre le ponctuel et le continu. Le GEASE, lui, se situe dans l'oral et la référence à un ponctuel, même s'il retrouve ensuite un contexte et une histoire.

Mémento 2 - élément 7 : ce qu'est et ce que n'est pas une situation pour le GEASE

La séance de GEASE a besoin du récit d'une situation singulière pour se dérouler :

- il trouve son origine dans **un événement singulier** dont le narrateur a été témoin ou acteur ;
- c'est un récit oral parlé à **la première personne du singulier** ;
- ce n'est pas une étude de cas montée d'après des documents ou des témoignages ;
- ce n'est pas non plus une histoire longue présentée dans tout son déroulement ; on peut commencer par : il m'est arrivé ceci tel jour à telle heure ; c'est donc **une scène** avec tout son contexte émotionnel. Ce qui n'interdit pas de présenter le contexte de l'évènement.

5. Pourquoi s'entraîner à analyser des situations « éducatives »

On nous pose souvent la question de l'emploi d'« éducatives » pour deux raisons : la première est que les enseignants trouvent ce mot flou alors que les situations pédagogiques ou de classe sont plus parlantes pour eux, mais nous constatons souvent que les situations présentées, y compris dans la classe, comportent toujours une dimension éducative. Autrement dit, il y a d'autres références que les seules acquisitions cognitives qui sont en jeu à tout moment dans tout processus d'acquisition de connaissances, « toute activité productive est également constructive » (Samurçay & Rabardel, 2004). La deuxième tient dans le fait que tous les groupes que nous avons été amenés à animer ne sont pas composés uniquement de professionnels de l'Éducation nationale car nous avons travaillé avec des assistantes sociales et des assistants sociaux, des infirmières et des infirmiers, des formatrices et des formateurs, etc. Il est parfois difficile et prématuré de leur expliquer le choix de cet adjectif.

Mais, dans un ouvrage qui se veut un guide, nous réitérons notre façon de voir les choses d'un point de vue philosophique mais aussi de formateurs qui se veulent des éducateurs au sens que nous avons déjà développé : toute action réflexive concertée nous semble un pas vers la forme moderne de la démocratie et le GEASE nous paraît donc représenter un dispositif d'éducation à la démocratie, quel que soit le métier des participants.

Mémento 2 - élément 8 : pourquoi parler de situations éducatives pour le GEASE

Les GEASE se réunissent dans un but bien affirmé de socialisation démocratique et professionnelle, ce qui implique que :

- la situation évoquée ne peut être réduite à une dimension pédagogique ou de classe ;
- le travail du GEASE vise à établir une éducation à la démocratie, dans l'école et le monde du travail ;
- nous prenons conscience que nous apprenons chaque fois que nous agissons.

Mémento 2

Les fondamentaux du Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative

Élément 1 : le groupe réuni en GEASE a pour fonction :

- d'offrir un cadre (espace et lieu) sécurisé pour apprendre à analyser des situations ;
- de faciliter les apprentissages individuels et collectifs par la coopération ;
- d'offrir un grand nombre de questions d'investigation et d'hypothèses d'interprétation ;
- d'apprendre à penser ensemble les situations sur la base de l'empathie.

Élément 2 : les participants à un GEASE sont des :

- pairs (= personnes qui ne sont pas en relation hiérarchique mais qui sont dans la même branche professionnelle) ;
- volontaires (= personnes qui sont libres de ne pas participer au travail) ;
- protégés par la confidentialité qui fait que ce qui s'échange au sein du groupe ne doit pas être transmis à l'extérieur (=hiérarchie ou collègues).

Élément 3 : la finalité visée par le groupe est de :

- s'émanciper et d'émanciper les personnes par l'application du principe démocratique de confiance en l'autre ;
- déterminer une solidarité qui entraîne une solidité des acquis ;
- inscrire résolument son activité dans la temporalité longue et non dans l'immédiateté.

Élément 4 : l'utilité sociale de ce groupe consiste en une contribution au fait de :

- diminuer le nombre d'erreurs dans les interactions humaines ;
- permettre une formation tout au long de la vie et tout au long de l'action ;
- améliorer l'intégration de la dimension formative dans l'exercice professionnel par maintien de la compétence et ajustement aux changements dans le travail ;
- porter un regard critique sur les évolutions du travail.

Élément 5 : l'entraînement dans le développement de la compétence à agir permet de :

- s'informer sur ce qui n'apparaît pas dans le visible de l'action (rôle exploratoire de l'entraînement qui n'est pas que déploiement d'efforts physiques) ;
- réfléchir sur ce qui est à mettre en place pour agir et pas seulement pour concevoir.

Élément 6 : les trois valeurs de l'analyse mêlent trois activités qui ne peuvent pas être confondues :

- le détissage qui peut être assimilé à une décomposition en éléments simples ;
- la libération de l'emprise de la situation sur la narratrice ou le narrateur ;
- la construction d'un sens nouveau qui sera une étape vers la création d'un bien commun aux membres du groupe et, par la suite, à leur(s) institution(s).

Élément 7 : ce qu'est et ce que n'est pas le récit d'une situation singulière pour le GEASE :

- il part d'un événement singulier dont le narrateur a été témoin ou acteur ;
- c'est un récit oral parlé à la première personne du singulier, il présente une scène vécue émotionnellement ;
- ce n'est pas une étude de cas montée d'après des documents ou des témoignages ;
- ce n'est pas non plus une histoire longue dans tout son déroulement.

Élément 8 : le GEASE s'intéresse à des situations éducatives parce que :

- la situation évoquée ne peut être réduite à une dimension pédagogique ou de classe ;
- le travail du GEASE vise à établir une éducation à la démocratie, dans l'école et dans le monde du travail,
- nous prenons conscience que nous apprenons chaque fois que nous agissons.

6. La recette d'une séance de GEASE

6.1 Les ingrédients : la durée, la salle, l'effectif

Il est indispensable de disposer d'un temps libre d'au moins une heure trente pour réaliser un GEASE. Contrairement à d'autres dispositifs, le nôtre ne minute pas les différentes phases pour des raisons théoriques simples à énoncer : nous partons d'un récit chargé d'émotion ; il n'est pas possible de contraindre le narrateur à entrer dans un format pré-conçu ni d'empêcher le groupe d'exprimer sa sympathie, d'accueillir l'émotion et de l'accompagner.

Sauf événement mettant en danger les participants, le GEASE doit se dérouler à son rythme et les personnes qui ne pourraient assister à la fin seront dispensées de toute participation au travail : ayant entendu le récit, elles se doivent d'écouter la réaction de celle ou celui qui a bien voulu confier une situation vécue au groupe pour l'entraînement mais aussi pour son propre développement réflexif. L'idéal est de disposer de trois heures pour travailler d'abord sur la singularité de la situation avant de passer à une montée en généralité au cours du méta-GEASE qui est présenté ci-dessous.

L'aménagement de la salle a également son importance : si l'on peut enlever les tables et disposer les chaises en cercle sans être ni trop proche ni trop éloigné, le travail sera facilité. Toutefois, dans le cas de certaines formations, la disposition en rectangle ou en carré derrière les tables permet de surmonter les appréhensions de celles et ceux qui assimilent le dispositif à un moment « psy. ». De toute façon, après le GEASE, il faudra bien remettre en place une disposition permettant la prise de notes.

L'effectif est enfin un élément déterminant pour la réussite du travail : il est souhaitable de ne pas dépasser les quinze participants pour favoriser les prises de parole et les échanges. Existe-t-il un minimum pour l'effectif ? Des GEASE peuvent être très vivants et productifs avec un effectif très faible (de quatre à six participants) mais nous recommandons, dans la période de familiarisation, de tablez plutôt sur dix à douze, ce qui permet de nourrir l'analyse.

Dans tous les cas, il y aura une animatrice ou un animateur dont le rôle de garant de la sécurité du groupe (lié à sa fonction et travaillé en formation) ne l'empêche pas de participer au travail en donnant toujours la priorité au groupe.

Mémento 3 - élément 1 - Les ingrédients du GEASE

Pour être réalisé dans les meilleures conditions, un travail en GEASE doit réunir :

- une salle permettant aux participants d'exprimer de la sympathie pour mieux se mettre en empathie (cercle de chaises ou disposition en carré derrière des tables) ;
- un espace-temps d'au moins une heure trente et, si possible, de trois heures pour prévoir un méta-GEASE assurant la montée en généralité ;
- un effectif de 12 à 15 participants ;
- une animatrice ou un animateur dont la formation permet à la fois la protection des personnes et du groupe et le travail dans le groupe.

6.2 La première phase de la recette : l'exposition

Une fois les participants installés, l'animatrice ou l'animateur rappelle en quelques mots les règles de confidentialité, de suspension du jugement et du conseil, ainsi que le rôle qu'elle ou il est amené à jouer comme participant privilégiant les interventions des autres participants. Puis, elle ou il propose aux personnes qui le souhaitent de prendre la parole ; une formule du genre « est-ce que quelqu'un veut dire quelque chose avant de commencer ? » permet de ne pas démarrer trop brutalement.

Quand ces échanges sont terminés, il est temps de commencer par la phrase citée ci-dessus : « À partir de maintenant, la première personne qui prendra la parole va exposer au groupe une situation dont elle a été acteur ou témoin ; cette situation permettra au groupe de s'entraîner à l'analyse ». C'est un moment chargé d'émotion pour la personne qui anime mais aussi pour le groupe qui, assez spontanément, va essayer de l'aider en cherchant une situation susceptible de délivrer tout le monde de cette période de silence inhabituelle chez les professionnels de l'enseignement.

Parfois, une personne prend la parole immédiatement, parfois, il faut attendre deux à trois minutes pour qu'une situation soit évoquée mentalement et qu'une personne la propose. Pour rassurer les uns et les autres, il faut savoir qu'il suffit qu'une ou un des participants soit en évocation pour que le GEASE puisse démarrer.

Seuls parlent la narratrice ou le narrateur ainsi que l'animatrice ou l'animateur dont le rôle est double : s'assurer que la situation est bien singulière, correspond à une scène précise et appuyer la demande faite au groupe par la narratrice ou le narrateur, s'il y en a une, ce qui est assez fréquent mais facultatif.

Mémento 3 - élément 2 - 1^{er} temps : commencer un GEASE par une phase d'exposition

Avant de commencer un GEASE, il faut pour faciliter l'exposition d'une situation singulière :

- rappeler les règles et permettre un moment d'expression libre ;
- inciter à la prise de parole par une consigne assez complète : : « À partir de maintenant, la première personne qui prendra la parole va exposer au groupe une situation dont elle a été acteur ou témoin ; cette situation permettra au groupe de s'entraîner à l'analyse » ;
- rappeler que l'animatrice ou l'animateur se charge de l'identification d'une situation ainsi qu'éventuellement de la reformulation de la demande explicite faite au groupe par la narratrice ou le narrateur.

6.3 Le travail d'exploration

Un récit fait sous le coup d'une double émotion, d'abord celle du souvenir, souvent désagréable, parfois heureux, puis celle de la prise de parole pour révéler des faits et un vécu que l'on n'avait généralement pas eu le temps ni l'occasion de partager avec d'autres, laisse bien des parts d'ombre. C'est le rôle de la seconde phase du travail ouverte à tous que d'explorer les faits exposés et le vécu du protagoniste présent.

L'essentiel est de ne pas chercher à établir la vérité, ni de vouloir remonter à la situation réelle (situation 1) mais de se concentrer sur la situation présentée (situation 2), avec ses zones d'ombre qu'on essaie d'éclairer, et ressentie par la personne qui la présente. Le groupe va chercher à coopérer avec le témoin pour en savoir plus sur les faits vus par le témoin mais aussi sur son vécu, sur la manière dont il les a ressentis. Il est évident que c'est alors que se forge la capacité à se déplacer dans les travées, les axes et les gradins de l'arène.

C'est le temps de travail le plus long, un des plus délicats, tant se mettent à affleurer les interprétations, voire des expressions qui ressemblent à du jugement, à du conseil, à l'enfermement dans des alternatives. Le groupe apprend progressivement à ne plus explorer de façon émiettée et à coopérer en étant attentif aux relances et formulations des autres.

Enfin, quand l'exploration semble satisfaisante pour le groupe, après avoir signalé le passage imminent à la phase suivante, l'animatrice ou animateur va inviter les participants à intervenir pour compléter leur exploration, puis il propose de passer à l'interprétation.

Mémento 3 - élément 3 - 2^{ème} temps : réussir l'exploration

Pour réussir l'exploration, le groupe s'efforcera de :

- lever la part d'ombre en facilitant l'évocation par le narrateur de la situation vécue et racontée (situation 2) et non en cherchant la vérité de la situation réelle (situation 1) ;
- s'informer sur les faits mais aussi le vécu du protagoniste présent ;
- coopérer pour encourager la reviviscence de la situation qui permettra de poursuivre la narration des faits et l'évocation de l'émotion qui échappaient au narrateur.

6.4 L'interprétation ou le contre-don fait au narrateur

C'est un moment particulier : il s'agit de présenter au narrateur ou à la narratrice des hypothèses sur ce qui a pu amener la situation. Il a fait le don au groupe de cette situation, au groupe de lui faire un contre-don, le réseau de raisons qui ont pu se combiner et créer la scène qui l'a marqué. Dans cette intention, il est prévu de « priver de parole », très provisoirement, cette personne. Elle ne pourra plus alimenter la discussion d'éléments d'information qui lui viendraient à l'esprit ni prendre part à l'émission d'éléments d'interprétation. Pour renforcer ce positionnement en écoute pure, nous lui conseillons de prendre des notes en vue de la dernière phase où elle reprendra et la parole et la situation. Quant au groupe, il se donne pour règle de ne pas l'interpeller par la parole ou le regard. La consigne est simple : faire comme si elle n'était pas là, en parler à la troisième personne.

Les hypothèses sont de nature explicative. Il ne s'agit pas de savoir ce qui va se passer mais de comprendre (littéralement « prendre ensemble ») tous les éléments qui se sont combinés pour créer la situation. Pas de propos péremptoire, ni de parole d'autorité. Tout le monde s'efforce, sinon verbalement, du moins mentalement, de commencer sa contribution par « je fais l'hypothèse que... ». Cela peut entraîner une certaine confusion, l'impression de dire tout et son contraire ou, au contraire, montrer que l'effort de production d'hypothèses impose de s'inscrire dans le monde de la *dialogique* d'Edgar Morin (1997 : « Je signalerai encore une troisième notion que j'appelle la dialogique, notion qui peut être considérée [...] comme la présence nécessaire et complémentaire de processus ou d'instances antagonistes ». Le groupe ne livre donc pas une analyse bien bouclée et finie ; il tente de proposer une interprétation qui éclaire la situation sous un jour nouveau.

La situation n'est plus seulement remémorée ou imaginée. Telle qu'elle est maintenant pensée (à savoir comprise), on peut l'appeler « situation 3 ». Création collective progressive du sens et richesse des perspectives nous semblent caractériser ce travail de pensée en commun (Fumat, 2008, p. 60).

Mémento 3 - élément 4 - 3^{ème} temps : coopérer pour l'interprétation

Dans l'interprétation, l'intérêt est de :

- présenter à la narratrice ou au narrateur des hypothèses auxquelles il lui est impossible de répondre sur le champ ; il peut noter ce qu'il entend mais il n'est plus partie prenante du groupe qui s'efforce de « penser ensemble » ;
- coopérer pour émettre et argumenter des hypothèses explicatives ;
- s'en tenir à une contribution à une analyse qui ne sera pas simpliste et se référera à la complexité ;
- ne pas bloquer le processus par des critiques d'autres hypothèses ou par une prise de pouvoir fonctionnant sur la base de l'autorité.

6.5 La réaction ou la reprise en mains de la situation

Enfin, comme à la fin de la phase d'exploration, le ou la responsable constate que le tour de parole s'épuise, que ses relances ont suscité ou non des relances et qu'il est temps de redonner la parole à la personne qui a bien voulu prêter la situation. Il s'agit de savoir terminer la séance mais aux niveaux symbolique et personnel, les enjeux sont bien plus importants : privés de leur situation et de parole, la narratrice ou le narrateur ont besoin de les récupérer. C'est la raison pour laquelle toute personne présente au début du GEASE doit rester jusqu'à la fin de cette ultime phase que nous appelons la réaction.

La situation a-t-elle pris un sens nouveau pour la personne ? Elle va réagir comme elle l'entend ; rien ne lui sera imposé ; elle pourra critiquer et/ou remercier le groupe pour son travail. Il lui faudra sans doute quelques jours pour être au clair avec ce que cette séance d'analyse lui a apporté. Il arrive que le groupe considère que cette personne a subi une épreuve difficilement supportable. *A posteriori*, il est extrêmement rare que ce soit ce sentiment qui l'emporte. Bien souvent, au contraire, soit immédiatement à la fin de la séance, soit dans les jours qui suivent, la personne fait état de la manière dont elle a pu progresser grâce au travail d'analyse.

Ni le responsable ni le groupe n'interviennent sur les paroles prononcées par la narratrice ou le narrateur qui aura le « dernier mot » (Fumat, 2008, p. 63-64), ce qui ne veut pas dire qu'il détiendra la vérité mais qu'il pourra mener un travail complémentaire à partir de la situation 3 pour aller, qui sait, vers une situation 4 (situation repensée à partir de la situation pensée collectivement). Il s'agit de privilégier la confiance : la situation prêtée pour les besoins de l'entraînement a été restituée et plus personne ne travaillera sur elle ce qui permet à son auteur de bénéficier de toute cette intelligence collective qui s'est

mise à son service sans aucune arrière-pensée de prise de pouvoir. Si un méta-GEASE doit suivre, c'est l'heure de la pause et de l'éventuelle reconfiguration de la salle.

Mémento 3 - élément 5 - 4^{ème} temps : la réaction pour boucler la boucle

La réaction est une phase courte où :

- la narratrice ou le narrateur a le « dernier mot » et donne sa « réaction » ;
- le groupe écoute ce qu'elle ou il dit avec attention mais sans intervenir ;
- le travail va continuer pour elle ou lui au fil des jours suivants ;
- et le groupe s'en tiendra à la confidentialité qui est la principale règle avec le refus de position d'autorité signifié par le silence imposé à toutes et tous après le « dernier mot ».

Mémento 3

La recette du Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative

Les ingrédients - un travail en GEASE doit réunir :

- une salle permettant aux participants d'exprimer de la sympathie pour mieux se mettre en empathie (cercle de chaises ou disposition en carré derrière des tables) ;
- un espace-temps d'au moins une heure trente et si possible de trois heures pour prévoir un méta-GEASE assurant la montée en généralité ;
- un effectif de 12 à 15 participants ;
- une animatrice ou un animateur dont la formation permet à la fois la protection des personnes et du groupe et le travail dans le groupe.

1^{er} temps - commencer un GEASE par une phase d'exposition :

- rappeler les règles ;
- inciter à la prise de parole : : « À partir de maintenant, la première personne qui prendra la parole va exposer au groupe une situation dont elle a été acteur ou témoin ; cette situation permettra au groupe de s'entraîner à l'analyse » ;
- l'animation a en charge l'identification d'une situation par prise parole spontanée ou élaborée et l'éventuelle reformulation de la demande explicite faite au groupe par le narrateur.

2^{ème} temps - pour réussir l'exploration, le groupe s'efforcera de :

- faciliter l'évocation par le narrateur de la situation vécue et racontée (situation 2) sans chercher la vérité sur la situation réelle (situation 1) ;
- s'informer sur les faits mais aussi le vécu du protagoniste présent ;
- coopérer pour encourager la reviviscence afin de développer la narration des faits et l'évocation de l'émotion qui échappaient au narrateur.

3^{ème} temps - coopérer pour l'interprétation incite à :

- présenter des hypothèses auxquelles le narrateur ne répond pas sur le champ ; il peut noter ce qu'il entend mais il n'est plus partie prenante du groupe qui s'efforce de « penser ensemble » ;
- ne pas bloquer le processus par des critiques d'autres hypothèses ou par une prise de pouvoir fonctionnant sur le mode de l'autorité.

4^{ème} temps : la réaction est une phase courte où :

- le narrateur a le « dernier mot » et donne sa « réaction » ;
- le groupe écoute ce qu'il dit avec attention mais sans intervenir ;
- le travail va continuer pour lui au fil des jours suivants ;
- et le groupe s'en tiendra à la confidentialité qui est la principale règle avec le refus de position d'autorité signifié par le silence imposé à toutes et tous après le « dernier mot ».

7. Le travail en méta-GEASE

C'est un moment indispensable pour sortir de la singularité de la situation, d'aucuns disent de l'anecdote, et monter en généralité. Pour faire simple, nous aborderons successivement les deux objectifs que l'on peut assigner au méta-GEASE : le premier consiste à faire l'analyse de l'analyse et le second à mobiliser des savoirs (savants et/ou professionnels) pour se préparer à réfléchir et à agir dans une situation de la même classe.

Autrement dit, il s'agit alors de revenir sur la dynamique de l'analyse, sur les deux phases de travail collectif (l'exploration et l'interprétation) à la lumière des deux autres (l'exposition et la réaction) dont peut faire mention et ou état sans toutefois recommencer l'analyse de la situation qui est maintenant restituée à son auteur. Le premier intérêt est donc d'ordre méthodologique : au cours des premières séances, ce temps de travail permet de répondre aux dilemmes que se sont posés certaines et certains participants. Pouvais-je présenter ma situation ? Ma question n'était-elle pas déjà une hypothèse ? Pourquoi l'animatrice ou l'animateur n'est-il pas intervenu alors qu'il y avait un jugement émis ? Comment se fait-il que nous ayons oublié d'explorer tel ou tel gradin alors que nous avons essayé de multiplier les hypothèses mais que nous nous sommes trouvés démunis en raison du manque d'information ? Que faire en cas d'émotion trop forte qui submerge la personne porteuse de la situation ? Ne sommes-nous pas trop entrés dans sa sphère intime ? Sommes-nous des voyeurs ? Des indiscrets ? Je connaissais la situation, alors, je me suis gardé de l'explorer, ai-je eu raison ?

Toutes ces interrogations sont légitimes et, même s'il n'est pas question de reprendre une posture d'autorité pour trancher au niveau des réponses, l'animatrice ou l'animateur peut faire état de son expérience et de ses connaissances pour faciliter les apprentissages individuels et collectifs du dispositif ainsi que ses références épistémologiques et éthiques. L'apprentissage méthodologique du groupe se fait s'il peut travailler concrètement au niveau de réflexion où il se trouve. Les questions peuvent être traitées de diverses manières mais en privilégiant la construction collective de réponses. Nous développerons cela dans le chapitre 8 consacré à la conduite du GEASE et, par conséquent, du méta-GEASE. Tout ce travail peut être mené aussitôt après le GEASE, voire une ou plusieurs semaines plus tard. L'analyse du déroulement ne réclame pas un haut niveau de recherche ni la mise en forme d'un exposé comme ce sera le cas pour le deuxième objectif, la référence aux savoirs qui éclairent la situation dans sa complexité.

En effet, dans ce second cas, la situation exposée contient des liens invisibles et noués avec des questions de métier, traitées sous forme de « savoirs professionnels », accessibles aux seuls membres de la profession, mais aussi des « savoirs savants » souvent issus des sciences humaines et sociales. Il n'est guère facile d'improviser un exposé sur la culture adolescente qui éclairerait sous un jour profitable à un professeur de mathématiques de seconde l'enchaînement de causes aboutissant au lancer de trichloréthylène sur la jeune professeure concernée par le récit 1 au chapitre 2. Il y a probablement de l'information à réunir sur le métier d'élève (Perrenoud, 1994) mais aussi sur la psychologie des groupes

d'élèves dans des internats. Il conviendra également de cerner le profil de l'élève-qui-rend-des services et que les autres manipulent : il est souvent immature et pense échanger de la reconnaissance contre de petits boulots qu'il effectue plus ou moins gratuitement, comme ici (Archambault & Chouinard, 1996, p. 151-152). Pour comprendre ce qui a créé ce comportement de lanceur de liquides divers sur les professeurs, il n'est pas inutile de recourir aux explications de pédopsychiatres (Visier & Maury, sd, p. 124) : « Le temps de l'adolescence est particulièrement propice à une réactivation des émotions qui n'ont pu trouver une expression adéquate au cours du développement. Il n'est donc pas surprenant que les troubles du comportement puissent s'y exprimer avec une fréquence certaine quel que soit par ailleurs le type d'attachement ». D'autres recherches porteront sur le type de sanctions permettant à ces adolescents de comprendre, d'accepter, voire de demander cette réintégration dans la communauté dont leur transgression les a exclus. Il y aurait enfin à se préoccuper de la manière dont le lycée et son internat offrent des espaces de non-droit aux adolescents puis menacent de les exclure en cas d'empiètement sur les espaces de droit des adultes qu'est la classe par excellence.

Pour toutes ces raisons, le travail de référence aux savoirs professionnels ou savants qui fait le lien entre le GEASE et les savoirs à apprendre pour enseigner, soigner ou accompagner nécessite du temps et des recherches qui pourront être menées aussi bien par les membres du groupe que par la ou les personnes chargées de l'animation. Ces savoirs sont eux-mêmes marqués par les incertitudes et les controverses (Perrenoud *et al.*, 2008) et leur traitement en méta-GEASE se fera donc plus sous la forme d'un débat que d'un cours dogmatique. Pour terminer, nous signalerons que le nom de méta-GEASE a bien sûr été choisi en référence à la métacognition (Perret-Clermont, 1979 et 1988 ; Lafortune *et al.*, 2000) : sans ce mouvement de cognition de la cognition, il est impossible de comprendre et donc d'apprendre.

Après avoir détaillé ce qui se fait en GEASE et en méta-GEASE, il nous semble intéressant de proposer quelques approfondissements correspondant à des classes de situations récurrentes avant de livrer dans les chapitres 6 et 7 le contenu de plusieurs séances réelles qui ont été transcrites avec l'accord de leurs participants. Ainsi, les lecteurs pourront-ils mieux se représenter le déroulement, toujours immuable dans son ordre, mais toujours imprévu dans son déroulement, d'une séance de GEASE.

8. Approfondissements

- Nous appelons *socialisation démocratique* (Cahiers du CERFEE, 1998, n° 15) ce qui s'est construit collectivement lors d'une session de formation de formateurs en juillet 1998 (Michel Tozzi, conclusion de l'université d'été « *Apprentissage et socialisation* », (http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id_article=197))

Si l'on entend par socialisation l'insertion progressive d'un individu dans un groupe, une institution (la famille, l'école, l'entreprise, etc.), dont il va partager les normes en acquérant des habitus, il y a des modes différenciés de socialisation selon le(s) groupe(s) d'appartenance. Et dans une institution donnée, des modes différents possibles de socialisation.

Il y a en ce sens un mode SCOLAIRE de socialisation (par rapport au mode familial), et des modes de socialisation scolaire (selon les finalités et le fonctionnement de l'école dans un pays, un niveau ou type d'établissement...).

Un élève non SCOLAIREMENT SOCIALISÉ peut apparaître aux agents de l'institution comme « non socialisé », donc à socialiser : cela veut dire en fait qu'il y a un écart entre son ou ses modes de socialisation, et un mode de scolarisation donné. Cet écart peut être plus ou moins important selon les habitus liés à l'origine familiale, socio-culturelle, le type d'habitat, etc. Le problème, pour un enfant qui devient élève, est de donner du sens au bricolage entre le mode de scolarisation scolaire requis et d'autres modes de socialisation acquis.

Par ailleurs tout processus, et donc le mode scolaire de socialisation, n'est pas forcément démocratique. Un « *processus de socialisation démocratique* » (PSD) implique pour nous des comportements ou attitudes individuels finalisés par des valeurs éthiques (ex : respect de la personne, tolérance, écoute, coopération), dans un cadre collectif de fonctionnement garantissant l'exercice réel de droits (liberté individuelle, égalité en droit, équité...) et la connaissance de devoirs y afférant.

Nos travaux nous ont amenés à traiter également de la *socialisation professionnelle* que nous abordons à travers les démarches de formation initiale ou continue, notamment celles qui sont liées à l'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail avec une attention particulière aux questions de conception, de conduite, d'accompagnement et d'évaluation (*Cahiers du CERFEE*, 2008, n° 24).

- Le *virage réflexif* (Schön, 1983 ; Tardif, Borges, Malo, 2012) s'est imposé depuis une quarantaine d'années. Il a rencontré des pratiques plus cliniques d'analyse des pratiques (Blanchard-Laville, 2001 et 2013) et a participé à un renversement des procédures de formation qui ne s'appuient plus sur le seul descriptif extérieur de la « tâche prescrite » dans les métiers de l'humain et de l'interaction humaine. De fait, il ne s'agit plus de simplement appliquer des procédures ou des prescriptions mais de saisir ce que les gens font pour faire ce qu'ils ont à faire, que l'on peut désigner sous l'expression d'« activité réelle » à la suite de Clot (1999). La connaissance de cette activité n'est pas évidente à développer car elle suppose la plupart du temps de l'invisible et de l'implicite. Autrement dit, pour savoir « comment les professionnels pensent pendant l'action » (traduction personnelle du titre de Schön, 1983), il convient de trouver des subterfuges qui leur font verbaliser leur action en l'évoquant et non en récitant ce qu'il leur a été dit de faire. C'est cette nécessité d'une ruse pédagogique liée à l'apprendre professionnel qui a déclenché le développement des dispositifs de formation et de recherche, les uns passant souvent d'un domaine à l'autre et réciproquement (Étienne, 2009) : instruction au sosie, allo- et autoconfrontation, GEASE, analyse clinique du travail, etc.
- L'entraînement nécessite de combiner plusieurs objectifs que nous résumerons ainsi : le premier consiste à étudier la performance pour pouvoir programmer une préparation (d'où la structure du GEASE sur laquelle nous reviendrons), le second est de l'ordre du comportement humain qui ne se change pas à partir d'une décision, quelque rationnelle qu'elle soit, mais d'une modification de l'habitus, selon Bourdieu, c'est-à-dire à partir de la « structure structurante » ou « grammaire générative » qui nous fait agir comme nous agissons et le dernier consiste en une évaluation de la séance d'entraînement (a-t-elle permis d'atteindre les objectifs fixés ? que pouvons-nous améliorer lors de la prochaine séance d'entraînement ?). En termes très concrets, mis en demeure la plupart du temps de faire une démonstration de notre dispositif, nous préférons passer un contrat pour six séances au minimum car les premières sont destinées à la familiarisation avec le dispositif, les suivantes permettent de passer des investigations personnelles à des modes de travail plus coopératif. Ce qui veut dire que, tout en reconnaissant la très grande variété dans l'appropriation des apports du GEASE, les groupes s'emparent généralement de ce dispositif et, toutes choses égales par ailleurs, ce sont les groupes les plus entraînés, les plus aguerris qui tiennent le plus à prolonger les séances et à les renouveler d'une année sur l'autre.
- Pour expliquer comment se bâtit l'action, on peut s'inspirer de Claude Lévi-Strauss qui donne sa célèbre description du *bricoleur* dans *La pensée sauvage* (1962, p. 27) :

Regardons-le à l'œuvre : excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective : il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire, ou en refaire, l'inventaire ; enfin et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble

peut offrir au problème qu'il lui pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les interroge pour comprendre ce que chacun d'eux pourrait « signifier », contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser, mais qui ne différera finalement de l'ensemble instrumental que par la disposition interne des parties.

Nous ne disons pas que cette forme d'analyse permette de déconstruire totalement une situation mais elle constitue un élément du développement professionnel. L'expérience montre que l'inventaire des hypothèses émises en GEASE n'est jamais vraiment exhaustif malgré sa richesse. Enfin, quand il s'agit d'interactions humaines, l'analyse ressemble d'autant plus à du bricolage qu'elle pousse à recueillir les innombrables pièces du puzzle qui a conduit à la situation, même si bon nombre d'entre elles pourront être négligées *a posteriori*, notamment lors de la « montée en généralité ».

- En outre, nous avons souvent dû rebaptiser le GEASE en GEASP (P pour *professionnelle*) afin de mettre à l'aise des groupes comprenant des équipes hospitalières, des éducateurs spécialisés, des assistantes sociales ou des formatrices en soins infirmiers. Pour nous, c'était une manière d'éliminer rapidement un risque d'opposition stérile sur un point qui n'avait pas alors d'importance primordiale.

Bibliographie pour aller plus loin dans la découverte du GEASE et de ses bases théoriques :

Archambault, J., Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Ardoino, J. (1992). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*. Paris : université Paris VIII, p. 15-34. Téléchargeable à l'adresse suivante : <http://www.barbier-rd.nom.fr/ApprMultRefJA.html>.

Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz,.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

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

Blanchard-Laville, C. (2003, dir.). *Une séance de cours ordinaire, « Mélanie, tiens, passe au tableau »*. Paris : L'Harmattan, collection Savoir et Formation.

Bucheton, D. (2009, dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte, coll. « Cahiers libres ».

Dejours, Ch. (1980, nouvelles éditions augmentées en 1993 et 2000). *Travail, usure mentale - De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris : Bayard éditions.

Delvolvé, N. (2006). Métacognition et réussite des élèves. *Cahiers pédagogiques*, téléchargeable gratuitement à l'adresse suivante : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des>, consulté le 10 mars 2013.

Dominicé, P. (1998). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.

Étienne, R. (2009). L'analyse des pratiques entre recherche(s) et formation, des aller et retour significatifs *Les Cahiers du CERFEE*, n 26 p. 127-143.

Fumat, Y. (1996). D'un ensemble confus à un réseau de causes : le GEASE. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 23-24.

Fumat, Y. (2008). Penser ensemble les situations éducatives. In M. Cifali, Fl. Giust-Desprairies (dir.). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : de Boeck, Perspectives en Éducation et Formation.

Jean, A. (2009). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes professionnels d'ajustement ? Quelle utilisation pour leur professionnalité ?* Thèse de doctorat sous la direction de R Étienne. Lille : ANRT.

Lafortune, L., Jacob, S., Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Lantheaume, F., Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Lévi-Strauss, Cl. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

- Monneraye, Y. de la (2005). Sujet et analyse de la pratique professionnelle en formation initiale. In M. Altet, Y. de la Monneraye, S. Faes ; Ch. Orange, T. Perez-Roux (dir.). *L'analyse de pratiques en questions*. Collection *Ressources*, n° 8. Nantes : IUFM des pays de Loire, p. 35-41.
- Morin, E. (1997). Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. Communication au Congrès International "Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université " (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997) ; texte publié dans *Motivation*, N° 24, 1997 et téléchargeable en ligne : <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php>. Consulté le 17 février 2014.
- Peretti, A. de (1991). *Organiser des formations*. Paris : Hachette éducation.
- Peretti, A. de (1996). Le groupe d'approfondissement personnel. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 45.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L. (2008, dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N., Nicolet, M. (1988, eds). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset (CH) : Del Val.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Samurçay, R, Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay, P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action*. New York : Basic Books et (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Solar, Cl. (2001). *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*. Bruxelles : de Boeck, Perspectives en éducation et formation.
- Tardif, M., Borges, C., Malo, A. (2012, dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : de Boeck, pédagogies en développement.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P., Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vincens, Cl. (1996). Presque tout sur les « GEASE ». *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 39-40.
- Visier, J.-P., Maury, M. (sd). Troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent. <http://www.medecine.ups-tlse.fr/dcem3/module03/17.%20COMPORTEMENT%203-39.pdf> Cours en ligne sur internet consulté le 24 février 2013.

Chapitre 6

Jean-Michel prendra-t-il le parti des élèves ?

Un conflit de loyauté

Richard Étienne

Dans ce chapitre, nous avons décidé, avec l'accord des participants et en introduisant quelques transformations demandées pour respecter leur anonymat et la confidentialité des propos tenus, de présenter une séance de GEASE en texte intégral (*verbatim*). Nous avons inclus des analyses sur le processus mis en œuvre et des remarques sur le déroulement qui serviront à mieux cerner les spécificités de fonctionnement du dispositif. Nous terminerons par une montée en généralité sur les problèmes posés à un enseignant par sa loyauté envers les élèves qui peut provoquer son rejet par les collègues en raison de son manque supposé de solidarité.

1. Jean-Michel prendra-t-il le parti des élèves ? (récit 6)

Le GEASE sur l'heure de vie de classe	Remarques
<p><i>Jean-Michel est professeur principal dans un collège qui s'est joint à une recherche sur le développement de la vie démocratique au moyen de l'analyse des pratiques professionnelles. Il a pour habitude de préparer le conseil de classe avec les élèves lors d'une heure de vie de classe¹. Christine anime une analyse de situation pour la première fois sous la supervision de Jacques. Thomas, participant lors de cette séance, est un animateur expérimenté de GEASE.</i></p> <p>1. L'exposition</p> <p>Jean-Michel : - Il s'agit d'un établissement où il y a une heure tous les quinze jours affectée à la vie de classe, pour dire ce qui va, ce qui ne va pas, améliorer ce qui doit l'être. J'y inclus aussi la méthodologie, la manière de s'organiser dans son travail. Donc c'est la vie de la classe et on se retrouve tous avec cette idée que chacun dise ce qu'il a à dire tout en respectant l'autre mais c'est un espace de liberté. Ce qui intéresse les élèves, c'est de sortir ce qu'ils vivent mal dans leur vie quotidienne. Je leur dis qu'il vaut mieux parler des problèmes pour les résoudre plutôt que d'attendre le conseil de classe.</p> <p>Christine : - Raconte la situation. Qu'est-ce qui s'est passé ?</p> <p>Jean-Michel : - La situation, ce sont des réflexions d'élèves. « Dans tel cours, le professeur veut que l'on fasse comme ça parce que lui il considère que depuis la classe de sixième on doit savoir ça mais comme on ne l'a pas eu les années précédentes on ne sait pas comment faire et on demande à nos camarades qu'ils nous expliquent. Mais il ne veut pas, il nous dit qu'on doit savoir le faire ».</p> <p>Christine : - Dans cette situation, il y avait les élèves, toi ; qu'est-ce que tu peux nous raconter ?</p> <p>Jean-Michel : - J'écoute.</p> <p>Christine : - Qui est l'élève ?</p>	<p>Cette présentation doit permettre de comprendre le contexte de la situation mais elle est inutile dans les plupart des GEASE puisque les participants profitent des premières séances pour faire connaissance.</p> <p>Jean-Michel a spontanément et rapidement pris la parole. Il arrive que le temps de l'évocation entraîne un silence de plusieurs minutes.</p> <p>L'animatrice souhaite abréger les propos sur le contexte pour embrayer sur le récit. L'intention est de travailler sur une situation particulière et non sur un cas général, répétitif.</p> <p>Attention aux questions trop</p>

¹ Il s'agit en France, d'une dizaine de séances d'une heure attribuées pour réguler le fonctionnement de la vie de la classe. C'est, en général, le professeur principal de la classe qui en prend la responsabilité, voire l'animation, comme ici.

² Un nouveau ministre de l'Éducation nationale a revu et « allégé » le dispositif de pré-rentree 2000 pour en revenir à la traditionnelle journée assortie de deux demi-journées qui devaient être situées par l'établissement au cours du premier mois de l'année scolaire.

³ Le BEP ou Brevet Élémentaire Professionnel est un diplôme professionnel inférieur au baccalauréat professionnel qui s'obtenait alors deux ans plus tard.

<p>Jean-Michel : - Mais ça, c'est pas... Dans ce cas-là, il y a plusieurs types d'élèves. Un qui veut vraiment que l'on s'avance pour résoudre le problème parce que c'est une occasion qui nous est donnée et puis peut-être qu'il y a une minorité d'élèves qui veut prendre la parole pour essayer de descendre le prof.</p> <p>Christine : - Alors, est-ce que tu peux prendre cette situation ? Tu vois l'élève, tu es en situation. Tu... tu me racontes... Ça s'est passé quand ? Hier ? Il y a trois jours ? Tu vois... très, très précis...</p> <p>Jean-Michel : - C'était au mois d'octobre au moment du conseil des professeurs. Je leur dis lors de l'heure de vie de classe : « -Est-ce que vous avez un problème particulier ? - Non, oui, on a trop de travail, il y a un prof qui nous donne trop de travail. Avec elle, on ne comprend rien. Elle ne nous écoute pas quand on lui demande de nous expliquer cette fiche, elle dit qu'on doit la connaître parce qu'on fait ça depuis la sixième et elle ne veut rien entendre. Pourtant quand on dit qu'on ne l'a pas eue et qu'on ne sait pas comment faire elle nous répond pas. On doit demander à nos camarades qui l'ont eue avant. On ne sait pas comment faire ». Autre exemple : « - avec tel autre prof, quand on reçoit nos moyennes, on ne sait pas comment elles sont calculées parce qu'elle ne nous donne pas nos notes d'oral. - Avec tel autre professeur... ».</p> <p>Christine : -C'est ce qui s'est passé ce jour-là...</p> <p>Jean-Michel : - Non, ça, c'est ce qui revient.</p> <p>Christine : - On reste sur cette séance très précise. Ensuite...</p> <p>Jean-Michel : - Ensuite. « - Oui, mais dans telle autre matière, en deux mois, on doit lire huit cent cinquante pages. Quand on a beaucoup de travail avec ce professeur, il ne veut rien savoir ». Mon problème, c'était d'être au milieu sans prendre parti ou plutôt d'essayer de trouver une solution.</p> <p>Christine : - Qu'est-ce que tu as fait ?</p> <p>Jean-Michel : - Je leur ai dit : « - Pour Mme Olive, essayez, lors de votre prochain cours, de voir votre professeur, pour lui dire... pour essayer de dialoguer, pour trouver une réponse à ce problème. Pour les livres en français, sans se désolidariser, essayez de voir avec eux, on a repris les emplois du temps pour voir quand est-ce qu'ils pouvaient lire le livre, entre midi et deux ou le soir, essayer d'élargir au niveau de l'organisation du travail ». Ça a débouché sur le fait que le vendredi après-midi je les fasse travailler, sur le mercredi après-midi. Ils ont dit : « - On n'est pas là pour travailler tout le temps. - Vous savez que l'année prochaine en seconde il va falloir acquérir une certaine rigueur ». C'était un enchaînement et l'expression de ce mal-être pour une classe au petit effectif (vingt élèves) très sympathiques. Mais ils étaient submergés, perdus en début d'année. Ce qui est ressorti en y pensant, c'est ce mal-être, le fait qu'ils aient mal vécu cette situation, parce qu'eux, ils ne s'en sortaient pas, surtout ceux qui sont d'un bon niveau, ce sont eux qui les premiers se sont affolés. Voilà et moi, mon problème perlé, c'est comment je dois me positionner. Je veux qu'il y ait cette liberté, cette prise de parole pour qu'il y ait une confiance entre eux et moi ; je ne le conçois pas autrement mais ensuite qu'est-ce que je dois faire comme prof principal ? Je dois en faire une synthèse pour le conseil des professeurs ? En salle des profs, dire ça va, ça ne va pas ? Dire « les élèves ont besoin de toi, est-ce que tu peux leur expliquer ça ? » ?</p> <p>Christine : - Donc, je veux une parole libre mais comment assumer ça ?</p> <p>Jean-Michel : - Disons qu'il y a un dialogue avec la classe, il faudrait dans une vie de classe qu'il y ait aussi un dialogue avec les profs.</p>	<p>directes ; l'animation consiste plutôt à favoriser l'évocation (Vermersch, 1994) en évitant de la retarder.</p> <p>Effort de l'animatrice pour faire revivre la scène (« tu vois »).</p> <p>Alors que Jean-Michel s'était mis en évocation, le terme « exemple » montre qu'il sort de ce cadre encore fragile.</p> <p>Christine revient sur la situation car elle en a besoin pour passer à l'exploration.</p> <p>Le terme « problème » révèle une volonté de trouver une solution et va positionner le GEASE comme instance de réflexion puis de théorisation avant un retour à l'action. L'animatrice revient au faire par sa question précise.</p> <p>Le retour sur le « problème perlé » est caractéristique du dilemme du narrateur : il souffre d'un « empêchement » alors qu'il voudrait développer son « pouvoir d'agir » (Clot, 2010) ainsi que celui des élèves.</p> <p>L'animatrice résume le dilemme pour le faire valider et le proposer au groupe. Jean-Michel en profite pour présenter la préoccupation qui fonde son attitude.</p> <p>Christine joue son rôle d'animatrice-conductrice en ponctuant les phases et en rappelant leur but ; elle insiste sur les faits ; il est possible et souhaitable de rappeler qu'on ne travaille pas que sur les faits mais aussi sur le vécu</p>
<p>2. L'exploration</p>	
<p>Christine : - Bien, on va passer maintenant à un moment de questionnement. Les personnes vont poser des questions pour clarifier, des questions de détail sur la situation. On essaie de mieux la comprendre. On va surtout poser des questions sur les faits : qu'est-ce qui s'est passé ? comment ? d'y voir plus clair, s'il y a des choses. On va essayer de voir le plus possible la situation dans sa globalité à partir de ce que tu nous as dit. Est-ce qu'il y a des délégués dans cette classe ?</p> <p>Jean-Michel : - Oui, évidemment. Disons, honnêtement, que, s'il y a des</p>	

<p>délégués, tous les élèves sont au même niveau et qu'en tant que prof principal ils assument leur fonction au sein du conseil de classe. J'estime qu'en heure de vie de classe il n'y a pas de délégués ni de suppléants. Tout le monde doit dire ce qu'il a à dire et pour régler les problèmes, on doit se sentir libre. Quand le problème existe depuis trois mois, qu'il éclate et qu'on n'en a pas parlé avant, c'est grave.</p> <p>Thomas : - C'est par rapport à la prof. Quelles relations tu as avec elle ?</p> <p>Jean-Michel : - Je la vois une fois dans la semaine.</p> <p>Thomas : - Ce que je voulais dire « est-ce que tu lui as parlé de ce dont se plaignent les élèves ? ».</p> <p>Jean-Michel : - Non. Parce que justement... Pour la ménager... Comment dire ?</p> <p>Nicole : -Est-ce que dans l'équipe pédagogique de cette classe, il y a d'autres professeurs qui sont professeurs principaux dans une autre classe ?</p> <p>Jean-Michel : - Oui, oui.</p> <p>Nicole : - Qu'est-ce qu'ils en pensent de la situation ?</p> <p>Jean-Michel : - C'est le sujet tabou. Je ne veux pas discuter, je ne veux pas m'immiscer. C'est là qu'on joue les autruches. Il y a de graves problèmes. Mais qui doit faire quoi ?</p> <p>Nicole : - Quelles sont tes intentions quand tu proposes ce moment aux élèves et quelle est la phrase que tu dis quand tu commences ? Tu l'as dite tout à l'heure mais... Quand tu imagines que tu vas vivre ce moment, quelles sont tes intentions et quelle est la phrase que tu vas dire pour amorcer, pour amorcer les échanges ?</p> <p>Jean-Michel : - On fait le bilan de la quinzaine. « Qu'est-ce que vous avez à dire sur ce qui est positif et sur ce qui peut être amélioré ? ». En évitant de prononcer le mot « problème » parce que, sinon, on tire à vue et en essayant d'être constructif, d'arriver à quelque chose, de solutionner, de montrer que nous ne sommes pas écrasés, que nous prenons leur parole en compte, de leur parler de manière égalitaire et puis surtout de trouver une solution à leurs problèmes.</p> <p>Véronique : - Donc, il y a deux choses, 1. de parler et 2. de trouver une solution. Il y a ces deux choses ?</p> <p>Jacques : -Je voulais demander si l'heure de vie de classe avait été mise en place avec un dispositif de réflexion, de coordination, entre les professeurs principaux et avec l'équipe de direction.</p> <p>Jean-Michel : - Il devait y avoir à la pré-rentree dernière, parce qu'on l'avait demandée, une réflexion des professeurs principaux pour fixer des objectifs. Malheureusement les deux jours de pré-rentree se sont transformés en deux demi-journées de post-rentree² qui ont été consacrées au projet d'établissement. Malheureusement la formation de professeur principal est passée à la trappe. En fait il y en a eu une mais de manière formelle, sans que ça se passe comme un mini-stage où on confronte nos pratiques de professeur principal. Donc, pour des raisons politiques, on a utilisé la journée de post-rentree pour notre projet d'établissement.</p> <p>Paule : - J'aurai deux questions. Sur la situation-problème de l'utilisation de la fiche, est-ce que tu en as parlé à un autre enseignant ? Et la deuxième question que j'avais, c'est quand tu demandes à tes élèves ce qu'il y a à améliorer, est-ce qu'eux aussi apportent des solutions, ou est-ce que tu es le seul à devoir apporter la réponse ?</p> <p>Jean-Michel : - Non pour la deuxième question. Disons que aussi le problème c'est heu il ne faut pas que ce soit trop manichéen. Donc ce que j'espère c'est que à l'issue de cette heure l'élève se dise « peut-être que moi aussi il va falloir que je revoie mon point de vue et que j'y mette du mien pour améliorer ça ». Quant à ta première question, j'avoue que ça ne s'est même pas posé parce que j'avoue que je ne veux même pas paraître comme un garçon qui critique l'autre ou qui juge l'autre parce que ce n'est pas ma manière d'être. Mais ça, c'est un sujet tabou, hein ?</p> <p>Paule : - Est-ce qu'il y a d'autres professeurs principaux qui font des heures de vie de classe ?</p> <p>Jean-Michel : - Tous.</p> <p>Paule : - Est-ce que tu les rencontres ? Est-ce que vous échangez ? Parce qu'ils sont peut-être confrontés au même problème que toi ?</p>	<p>du narrateur, avec toutefois le souci de sa sécurité.</p> <p>Rupture de construction (« qu'en tant que prof principal ils assument leur fonction ») qui révèle la très forte implication de Jean-Michel dans des procédures de vie démocratique directe ; la délégation ne lui semble pas convenir pour la préparation du conseil de classe. Comme souvent la première question est d'ordre psychologique. On entre dans les relations entre enseignants.</p> <p>Comme souvent (Thomas l'a déjà fait), Nicole a besoin pour « rebondir » d'avoir une réponse moins laconique. Elle joue le jeu de l'évocation par l'enchaînement entre la phrase de démarrage et l'ouverture des vannes racontée par Jean-Michel lors de l'exposition.</p> <p>La ligne de conduite de Jean-Michel : ne pas parler de « problème » pour mieux se concentrer sur des « solutions ».</p> <p>Le narrateur répond aux deux interpellations en se justifiant. Cela provoque souvent une alerte chez l'animatrice ou l'animateur car il doit revenir à l'évocation, au récit, au vécu.</p> <p>L'énonciation (« on ») montre le choix d'une réponse indirecte et incomplète. Cela fait partie de la marge de liberté de la personne qui expose la situation.</p> <p>Jean-Michel donne la priorité à une préoccupation pédagogique qui lui fait rechercher l'évolution des points de vue. Moins à l'aise sur la première question, il tente d'instaurer une relation de complicité avec Paule et/ou le groupe.</p>
---	--

<p>Jean-Michel : - Oui. Mais non... c'est vrai. C'est le jardin secret. C'est vrai. La porte reste bien fermée. On entend ce que l'on sait. Vie de classe, c'est égal à de l'éducation civique. Donc, c'est plus de la vie de classe. C'est vrai qu'il y a aucun écho sur ce qui se fait. Ponctuellement, ce que je fais avant chaque conseil des professeurs, ponctuellement après avoir fait un bilan avec la classe, je transmets à tous les autres profs les points de vue du bilan, les points positifs et ce qui doit être amélioré. C'est en gros ce que les élèves vont dire au conseil de classe, en espérant que le non-dit soit compris par les personnes concernées, mais bon, normalement, ce n'est pas compris.</p> <p>Nicole : - Moi, je voulais savoir. À chaque vie de classe, est-ce que c'est simplement oralisé ou est-ce qu'il y a des traces ?</p> <p>Jean-Michel : - C'est seulement oralisé, sauf pour le bilan du conseil. Donc pour le conseil, c'est écrit pour que chacun puisse s'exprimer totalement.</p> <p>Nicole : - Qu'est-ce qui fait que tu n'en parles pas ?</p> <p>Christine : - Là, tu t'avances dans l'interprétation.</p> <p>Jacques : - Des questions factuelles ; il ne faut poser que des questions factuelles : est-ce que tu en parles ? est-ce que tu n'en parles pas ? est-ce que tu as eu l'occasion d'en parler ? Les interro-négatives c'est très mauvais.</p> <p>Thomas : - Est-ce qu'il y a des réunions de l'équipe pédagogique ?</p> <p>Jean-Michel : - C'est le fonctionnement classique. Il n'y a pas de projet précis pour cette classe. On ne se rencontre qu'à l'occasion des conseils de classe. Il n'y a pas de concertation particulière.</p> <p>Élisabeth : - Est-ce que tu as pris ce point précis pour lui-même ou pour illustrer un problème plus important ?</p> <p>Jean-Michel : - C'est vrai que ça c'est un problème que l'on rencontre au premier trimestre, systématiquement. Par la suite, c'est vrai qu'ils ont pris leur rythme, ils ont fait leur deuil et ils savent pertinemment que c'est comme ça, point final. Pour parler de cette situation, c'est une classe de troisième mais ça pourrait être une classe de sixième, de cinquième, de quatrième, de terminale, de première, de seconde ou, je ne sais pas, de CM.</p> <p>Jacques : - Je voulais revenir sur cette classe. Tu as dit qu'il y avait une vingtaine d'élèves. C'est une classe hétérogène ou une classe dans laquelle on a un effectif relativement faible, par rapport au collège ?</p> <p>Jean-Michel : - Cette année, il n'y a pas beaucoup d'élèves dans le collège d'où cet effectif.</p> <p>Nicole : - Une question : dans cette classe de troisième, est-ce qu'à d'autres moments ils peuvent parler à d'autres personnes qu'au professeur principal ?</p> <p>Jean-Michel : - Non, je suis leur seul interlocuteur en tant que groupe-classe.</p> <p>Nicole : - Pourquoi les deux élèves qui étaient là en début d'année sont-ils partis ?</p> <p>Jean-Michel : - Une a eu l'opportunité de rejoindre un autre établissement et l'autre est partie à quelques centaines de kilomètres parce qu'elle était éloignée de sa famille pour des raisons extra-scolaires.</p> <p>Édith : - Tu as parlé d'un conseil des professeurs. Je voulais savoir s'il se faisait avec uniquement des professeurs de cette classe. Et puis ce qui s'y décide.</p> <p>Jean-Michel : - C'est le conseil des professeurs qu'on réalise au milieu du trimestre au cours duquel il n'y a que les professeurs de la classe, au cours duquel on fait un bilan de la classe en général et des élèves en particulier. Ce que j'ai apporté c'est que ce conseil des professeurs était préparé avec les élèves qui faisaient leur bilan de mi-trimestre et ensuite j'ai communiqué aux élèves ce que les professeurs avaient dit en conseil. J'ai fait donc part aux enseignants de ce que les élèves avaient dit. Ensuite, on a fait un conseil des professeurs classique, un mini-conseil de classe, dirons-nous. Et puis, essayer de voir les élèves qui peuvent bénéficier du tutorat, ce qui se fait sans doute ailleurs. Après ce conseil de classe, quand il y a eu la première heure de vie de classe, il y a eu un retour de ce que l'ensemble des professeurs avait dit, en transparence...</p> <p>Édith : - Je voulais savoir, il y en a combien dans l'année de conseils des professeurs ?</p>	<p>Après la métaphore du « tabou », viennent celles du « jardin secret » et de la « porte fermée ».</p> <p>Jean-Michel revient sur ses intentions et sur l'empêchement qu'il ressent dans son action de professeur principal avec des valeurs démocratiques.</p> <p>La formulation s'approche du « pourquoi » et Christine sent que cette interpellation n'est pas à sa place. Mais elle ne serait pas mieux venue dans la troisième phase, d'où l'intervention de Jacques qui est le co-animateur. Mais il insiste trop sur le factuel sans rappeler le vécu. De plus, il n'y a pas ici de phrase interro-négative à proprement parler mais plutôt une interpellation sur un ton quasi-comminatoire.</p> <p>Jacques fait une tentative pour revenir à la situation et quitter les questions sur le contexte qui ne prennent sens que par rapport aux faits et au vécu. Mais la question est encore assez générale.</p>
---	---

<p>Jean-Michel : - Il n'y en a qu'un au milieu du premier trimestre au collège. Au lycée, c'est généralisé, quinze jours, trois semaines avant le conseil de classe. Je ne connais pas les pratiques des autres collèges. Nous, c'est ça. Sauf s'il y en a un autre c'est qu'il y a un problème avec la classe.</p> <p>Édith : - Est-ce que lors des premières séances de vie de classe avec cette classe-là, tu avais posé le cadre, tes limites, ce qu'ils pouvaient attendre de toi, ce qui était possible dans le cadre du travail ? les règles ?... parce que t'es pas magicien.</p> <p>Jean-Michel : - Ça oui. Les règles c'était que rien n'est parfait, essayer de trouver une solution aux problèmes, même si quelquefois on ne trouve pas tellement de solution mais que nous sommes tous des êtres humains avec nos côtés positifs et nos côtés plus sombres. Mais ça, c'était aussi montré en classe, que rien n'est bien tranché, parce que qu'est-ce qu'ils font ? Ils idéalisent.</p> <p>Christine : - Par rapport à la situation très précise des fiches, de la fiche, quelle solution les élèves ont-ils proposée ? puisque tu leur demandes des solutions.</p> <p>Jean-Michel : - Disons, leurs solutions, il y en a deux. C'est comme ça, on fait avec. Et voilà. Et alors, solution très pratique, d'aller voir les camarades qui avaient déjà eu ce professeur pour... Comme ils savaient pertinemment qu'ils n'auraient jamais d'explication, donc...</p> <p>Christine : - Ça c'est une solution.</p> <p>Jean-Michel : - Oh oui, pour eux. Ils avaient pensé à cette solution avant même l'heure de vie de classe. Parce que c'est un problème concret. Il faut se débrouiller.</p> <p>Nicole : - C'est une classe de troisième. Tu as parlé d'orientation. Comment se fait l'orientation dans votre établissement ? Quelle est, en quelque sorte, la politique de l'orientation ?</p> <p>Jean-Michel : - Au début d'année, rencontre professeur principal avec le conseiller d'orientation. Ensuite, ça dépend si on veut faire un travail suivi...</p> <p>Nicole : - Est-ce que je peux préciser ma question ? Vous orientez qui ? où ?</p> <p>Jean-Michel : - C'est une cité scolaire avec un lycée d'enseignement général, des sections...</p> <p>Nicole : - Je parle de la classe de troisième, pas des sections. Si je veux être plus concrète, est-ce que, pour vous, ceux qui ne passeront pas en seconde vont être orientés ?</p> <p>Jean-Michel : - Oh non, la classe de troisième c'est un point où il y a une orientation, que ce soit vers la droite, c'est le bâtiment du lycée, à gauche, le lycée professionnel, et, au dehors, c'est la vie. Non, non, non, il n'y a pas de... non, non. Il n'y a pas de bonne et de mauvaise orientation. Pour moi, la bonne orientation c'est de faire ce qu'on a envie de faire. C'est ce que je leur explique.</p> <p>Édith : - Une question par rapport à l'orientation : est-ce que le choix de l'élève est respecté ? Je prends un cas précis : est-ce qu'un élève qui veut faire un BEP³ mécanique, par exemple, qui aurait des capacités pour aller en général, euh... on le laisse aller en BEP mécanique.</p> <p>Jean-Michel (rire) : - Ça se pose dans l'autre sens. Le problème se pose dans l'autre sens.</p> <p>Nicole : - C'est ce que je voulais dire.</p> <p>Jean-Michel : - Je ne sais pas. Non, non, on laisse choisir.</p> <p>Édith : - Moi je voulais savoir si l'équipe pédagogique est stable, s'il y a des changements, depuis combien de temps la prof de physique est là.</p> <p>Jean-Michel : - Deux ans, trois ans. Stabilité, non, je crois qu'il y a beaucoup d'arrivants depuis que je suis là.</p> <p>Véronique : - Ce sera une dernière question par rapport à la prof de physique. Est-ce qu'elle rencontre des difficultés par rapport à la gestion avec cette classe ?</p> <p>Jean-Michel : - Je ne sais pas parce que ça ne m'intéresse pas de savoir si ça marche bien avec ses élèves. Je vais peut-être être choquant mais ça ne m'intéresse pas de juger ou d'avoir une information sur les profs.</p> <p>Christine : - On va s'arrêter parce qu'on est resté très longtemps sur la clarification de la situation, ce qui était nécessaire. Si on veut pouvoir aussi profiter de l'analyse, on est obligé d'arrêter. Donc le moment de</p>	<p>L'exploration sur l'établissement, la classe et le calendrier semble assez complète et Édith s'intéresse à ce qui a été institué en essayant de ne pas formuler de critique à l'égard de Jean-Michel (« parce que t'es pas magicien »).</p> <p>Nouvelle tentative de l'animatrice pour recentrer le travail sur la situation.</p> <p>Jean-Michel comprend la manière dont les élèves doivent se « débrouiller ». C'est même ce qui le préoccupe dans la mesure où, pour lui, ce n'est pas une « solution » dans le sens où il l'entend.</p> <p>La discussion porte sur un point essentiel mais assez difficile à suivre car, en France, la classe de troisième est le premier palier d'orientation des élèves. Mais, dans le langage courant, si un élève est « orienté », cela veut dire qu'il est relégué dans une filière qu'il n'a pas choisie, généralement l'enseignement professionnel. D'où le rire de Jean-Michel.</p> <p>Christine décide de passer à la troisième phase sans laisser d'espace pour un remords ou une</p>
--	--

<p>l'analyse est un moment où tu ne prends plus la parole, on ne s'adresse plus à toi. Par contre, on va faire des hypothèses, je dirais, sur cette situation. Qu'est-ce qui s'est passé ? Alors donc, pas de jugement de valeur mais « je fais l'hypothèse que... je fais l'hypothèse que... ».</p> <p>3. L'interprétation</p> <p>Thomas : - Moi je fais l'hypothèse que, précisément, par rapport à la problématique de la démocratie que l'on a intégrée dans l'heure de vie de classe. Je fais l'hypothèse donc, du point de vue de la problématique de l'introduction de la démocratie à l'école que donne le prof principal et par l'instance institutionnelle de l'heure de vie de classe que ce cadre institutionnel peut être utilisé pour que les élèves prennent, disons, la parole... Et là, il me semble que dans ce cas qui nous a été exposé on voit bien les contradictions, me semble-t-il, c'est-à-dire un enseignant hésitant dans les stratégies d'alliances. C'est, pourrait-on dire, un conflit de loyauté : il y a deux légitimités en présence, d'une part la fidélité aux élèves, la démocratie, qu'ils puissent dire des choses peut-être un peu dures à entendre, et par ailleurs ce que j'appellerai la solidarité avec le corps, même s'il a tort, il faut qu'on lui donne raison, étant donné notre culture professionnelle, la solidarité avec les collègues. C'est-à-dire qu'on se trouve confronté à un choix entre deux loyautés, loyauté aux élèves et loyauté aux collègues. Et alors, ça met dans une situation très inconfortable parce qu'on reçoit des élèves des confidences, ce à quoi ils donnent eux-mêmes le statut de confidences. Et avec un statut du secret. Une espèce de secret. D'autant plus que l'enseignant fonctionne avec l'idée que la classe de l'autre est un domaine privé, donc quelque chose dans laquelle on ne peut faire immixtion, intrusion... sans rentrer quelque part dans quelque chose... Alors, il y a un problème interpersonnel avec la collègue. Oser lui dire, oser lui dire mais ne pas lui faire de la peine, mais aussi se mêler de ce qui ne nous regarde pas. Et puis, ensuite, il y a une carence au niveau de fonctionnement des équipes, à la fois institutionnelle et psychosociologique, en ce sens qu'il y a une formation des professeurs principaux bidon, il y a une équipe pédagogique qui se réduit au conseil de classe institutionnel, qui n'est pas un véritable lieu de parole entre professeurs. Donc pas de véritable équipe pédagogique au sens où nous l'entendons. Et que donc, il manque, me semble-t-il, un lieu de régulation.</p> <p>Christine : - Là, tu fais l'hypothèse qu'il y a un conflit de loyauté, tu fais l'hypothèse qu'il y a un secret proposé en confidence, l'hypothèse qu'il y a...</p> <p>Thomas : - Et l'hypothèse qu'il n'y a pas d'instance de régulation. C'est ce qui expliquerait le malaise. Les élèves sont, par exemple, tous considérés au même niveau.</p> <p>Christine : - Tu en fais l'hypothèse...</p> <p>Thomas : - Voilà, les délégués d'élèves ne sont pas considérés comme ayant été... Ce qui fait qu'effectivement il n'y a pas régulation par exemple par les délégués d'élèves. Il n'y a pas de régulation au niveau de l'équipe pédagogique, puisqu'elle n'existe que sur le papier. Il n'y a pas de régulation au niveau simplement d'une relation duelle qui verrait simplement le prof discuter avec elle. Les seules médiations sont les fiches écrites. Et cet écrit repose sur de l'implicite. Et l'implicite n'étant pas entendu. En fait, il n'y a pas de lieu de parole, il manque, me semble-t-il... Si, il y a un lieu de parole, qui est celle de l'élève, il n'y a pas de lieu de parole entre profs.</p> <p>Christine : - J'insisterai sur la façon dont tu le formules. Tu le formules comme une explication alors que ça reste quelque chose qui est de l'ordre de l'hypothèse. Pour ceux qui vont prendre la parole, on n'est pas dans l'explication de la situation, mais on se l'explique, donc, on va essayer de dégager juste des hypothèses.</p> <p>Thomas : - C'est le fait que le malaise provient de l'absence d'une régulation par la parole explicite.</p> <p>Nicole : - À cause de l'absence de communication, il n'y a pas d'équipe. Je fais l'hypothèse que la collègue qui est le plus souvent incriminée est une collègue qui a besoin d'aide et que, peut-être, la mise en place, la</p>	<p>dernière question. Au cours des GEASE, le temps de chaque phase n'est pas pré-déterminé, ce qui rend assez délicat le passage de l'une à l'autre. Dans la formation, on recommande d'annoncer l'imminence du passage pour permettre les dernières interventions.</p> <p>Rappelons que Thomas est un participant mais aussi un animateur expérimenté de GEASE. C'est sans doute ce qui explique qu'il prenne la parole en premier et qu'il livre une analyse complète plutôt qu'il ne contribue à la formulation d'hypothèses comme l'avait annoncé Christine.</p> <p>Thomas résume son analyse avec les critères de la multi-référentialité d'Ardoïno (1992) : psychologie, dynamique des groupes restreints, analyse institutionnelle et pédagogie. Il va même jusqu'à suggérer une solution (« un lieu de régulation »).</p> <p>L'animatrice est déstabilisée : elle revient à la consigne et reformule les propos de Thomas en hypothèses.</p> <p>Christine essaie à nouveau de reprendre le travail comme on doit le mener : par apport d'hypothèses qui vont peu à peu converger (voire diverger mais sans se critiquer directement). Thomas persiste dans son apport plus asséné que marqué par la prudence et la retenue (« effectivement »).</p> <p>L'animatrice est aussi une formatrice ; elle sait que pour déclencher et alimenter le travail il faut se limiter à des hypothèses.</p> <p>La régulation de Christine (ou la volonté de coopération du groupe ?) réussit dans la mesure où</p>
---	--

<p>création d'un vrai conseil et de ce que j'appelle une vraie équipe... pédagogique peut-être permettrait d'évoquer la situation et que les adultes puissent dans cette situation particulière avoir la parole parce que là j'ai uniquement entendu des élèves qui parlent uniquement pour l'incriminer. Et puis, je fais une deuxième hypothèse que les élèves éprouvent ce malaise parce que, en fait, dans cette classe de troisième, ils expriment par ce moyen leur angoisse face à leur avenir. Ils vont quitter le collège d'une manière ou d'une autre et même si ce professeur dans ce cas particulier focalise toutes les difficultés, au moins ils le connaissent, ils savent... Il me semble qu'ils expriment par là leur angoisse de quitter le collège et puis d'être orientés. Je mettrais un gros point d'interrogation parce qu'un gamin de troisième il ne sait pas trop à quelle sauce il va être mangé.</p> <p>Édith : - Il n'y a pas d'équipe pédagogique. Je vais prendre les choses par rapport aux élèves : est-ce que le fait qu'il n'y ait pas de trace écrite par rapport à tout ce qui se passe... est-ce qu'il ne doit pas y avoir de trace écrite faite par les enfants, qu'il y ait une mémoire ?</p> <p>Christine : - Là, tu es dans l'interrogation...</p> <p>Édith : - Alors, je fais l'hypothèse que... s'il n'y a pas de trace écrite et si l'on utilise... si le rôle du délégué était ce qu'il devrait être, est-ce qu'on ne pourrait pas... non, est-ce qu'on ne pourrait pas faire l'hypothèse qu'une réunion de tous les délégués avec des cahiers-mémoires pourrait peut-être forcer l'équipe...</p> <p>Christine : - On est encore...</p> <p>Édith : - C'est difficile...</p> <p>Christine : - Il y avait Véronique et puis après...</p> <p>Véronique : Je fais que l'hypothèse du professeur principal dans cette situation décrite vient du fait que, quand il propose cet espace de parole aux élèves, il y a implicitement une proposition d'aide que le professeur principal n'est pas capable d'assumer. Donc, je pense que le malaise vient de là, qu'il y a distorsion entre cette proposition d'expression derrière laquelle il y a implicitement « je vais vous aider... si je vous propose de me parler, c'est que je vais vous apporter une solution. Or, je ne vous en apporte pas et je vous aide même pas à en trouver parce que je suis coincé par ce que j'évoquais tout à l'heure, par ma déontologie ».</p> <p>Édith : Je fais l'hypothèse que la non communication des problèmes évoqués par les élèves lors de cette vie de classe au professeur concerné ressemble à un simulacre de mise en place d'une démocratie, une non prise en compte de la parole de l'élève puisqu'il va exposer, exposer, exposer ses problèmes sans jamais avoir une solution, la possibilité d'une solution.</p> <p>Jacques : - Moi je fais l'hypothèse que l'analyse doit concerner aussi le fonctionnement de l'établissement et la mise en place de certaines institutions qui sont dans les derniers textes, notamment l'heure de vie de classe, alors que d'autres institutions qui ont disparu des textes comme le conseil des professeurs, qui n'existe plus depuis dix ans dans l'ensemble des dispositifs, font qu'on a un attelage bizarre dans lequel toute une partie de l'établissement continue à fonctionner sur des jardins secrets, des tabous, alors que l'autre partie de l'établissement, donc les élèves, applique des dispositifs puisque ça s'appelle comme ça heure-de-vie-de-classe dans lesquels il y a la parole alors que la tradition fait que la parole est étouffée et donc l'ensemble des professeurs principaux sont, d'après cette hypothèse, coincés entre l'application des textes actuels ou rester dans les tabous qui font que le conseil des professeurs continue à exister dans les faits, alors qu'il n'est plus une instance reconnue dans l'ensemble des textes qui régissent le fonctionnement du second degré.</p> <p>Élisabeth : - Moi, je fais l'hypothèse que l'heure de vie de classe a été réclamée pendant très très longtemps, qu'elle a été tellement réclamée qu'elle a pris un statut d'objet magique et que, de fait, quand elle est arrivée, on a cru à cette magie et on ne s'est pas posé assez de questions et fait assez de réflexions sur l'utilisation, l'utilité de cette plage qui a été imposée à tous les étages.</p> <p>Christine : - Je fais l'hypothèse que l'heure de vie de classe c'est l'occasion de l'expression d'un désir et qu'il n'y a pas de possibilité d'aller vérifier, de possibilité institutionnelle, donc moi, je fais l'hypothèse que c'est une</p>	<p>Nicole prend la parole et formule une hypothèse.</p> <p>Nicole avait questionné sur l'orientation des élèves. Il est fréquent que les hypothèses individuelles soient déjà présentes en filigrane dans la phase d'exploration. Au terme de cinq à six GEASE, les participants s'emparent des thèmes évoqués lors de l'exploration et fondent leurs hypothèses sur les informations recueillies grâce à un autre membre du groupe.</p> <p>L'animatrice manifeste à nouveau son souci de travailler à la compréhension de la situation...</p> <p>Faut-il hacher le travail par des rappels aux consignes ou privilégier le pilotage par le groupe ?</p> <p>Véronique comprend que pour analyser la situation il faut interpréter les données et souligner les injonctions contradictoires (« <i>implicitement</i> » est répété).</p> <p>Jacques insiste sur une hypothèse institutionnaliste (et historique) pour varier les références théoriques des hypothèses.</p> <p>La préoccupation démocratique de</p>
--	---

<p>grande prise de risque qui n'aboutit pas. Je ferai l'hypothèse que c'est peut-être là que peut se construire la démocratie mais qu'en même temps on mesure les risques.</p> <p>Jacques : - Est-ce que je peux te demander sur les peurs ? Dans l'analyse, qui est mis en danger ? Quelle serait la configuration, pas une solution, la configuration dans laquelle il n'y aurait pas ce danger à recueillir, voire diffuser les désirs qu'on fait exprimer ?</p> <p>Christine : - Tu me demandes presque des solutions !</p> <p>Jacques : - Des hypothèses...</p> <p>Christine : - Je fais l'hypothèse que dans un lieu où l'enseignant s'autorise à être à l'écoute des élèves, à considérer leur parole à égalité en termes humains, d'humanité, à égale puissance de désir, que si on met en commun en tant qu'adultes un désir à même hauteur que celui des élèves, on prend le risque qu'il n'y ait plus quelqu'un pour limiter le désir. L'heure de vie de classe serait dans cet espace institutionnel assez claire assez lisible pour limiter le désir. Or, il n'y a pas de déontologie dans cette heure de vie de classe. Il n'y a pas de déontologie institutionnelle dans l'établissement et en général dans l'institution. Il n'y a pas de déontologie, enfin, il me semble aussi dans cet espace de vie de classe autre que celle qu'individuellement le professeur propose à ses élèves. C'est pour moi quand je l'écoute une forme d'espace de résistance. C'est à dire que c'est un lieu où il y a manifestement un lieu pour exprimer ses désirs à parité et en même temps il n'y a aucune possibilité de rencontrer la limite institutionnelle, comment le dire ?, c'est difficile à exprimer, de façon lisible.</p> <p>Nicole : - Dans le cadre de cette situation particulière, d'accord ?</p> <p>Christine : - Tout à fait.</p> <p>Thomas : - Le problème il est quand même plus large, institutionnel. L'heure de vie de classe devient un lieu de régulation disons plutôt psychosociologique. Or là, ce ne sont pas que des problèmes psychosociologiques. Il y a aussi des problèmes institutionnels. C'est là qu'on voit que tout s'articule. Les élèves sont autorisés à parce qu'ils sont autorisés par, c'est-à-dire on les autorise à prendre la parole et ils sont autorisés à prendre la parole parce qu'ils sont autorisés par le prof principal mais il n'y a pas un lieu donc qui serait symétrique de l'heure de vie de classe pour les profs où il y ait une véritable équipe pédagogique. Or là, il me semble que dans cette situation-là la prise de parole des élèves n'est pas institutionnellement relayée par une prise de parole, disons, des enseignants. Dans la démocratie, le problème c'est d'arriver à articuler les prises de parole qui sont plurielles et c'est parce qu'elles sont plurielles qu'il va y avoir des régulations. Or là, il y a déphasage. Les élèves disent des trucs et puis on ne sait pas quoi en faire. Donc on est bien embarrassé. C'est là qu'il faudrait qu'il puisse y avoir une autre parole qui prenne le relais, qui s'adresse aux enseignants, qui leur demande, qu'elle soit éducative ou pédagogique.</p> <p>Véronique : - Je fais l'hypothèse qu'ici on a bien un exemple d'une situation démocratique avec ses limites et ici les limites c'est la déontologie particulière de l'enseignant. Et puis, il y a aussi une autre hypothèse que j'é mets, c'est-à-dire que... est-ce qu'on ne pourrait pas considérer que ce moment où on incite les élèves à prendre la parole, c'est un moment où ils expriment leur désir et que c'est un moment qu'il faut bien définir comme tel, c'est-à-dire que je te permets, je t'autorise, moi, professeur principal, à dire comment tu vis la relation mais je te dis que je ne peux rien faire d'autre. C'est quand même pour connaître parce que c'est peut-être l'unique, pour connaître ce moment où tu peux parler, en sachant que, moi prof, pour différentes raisons, je ne peux pas aller plus loin.</p> <p>Édith : - J'é mets l'hypothèse que, hum, dans la gestion de la confiance qui est faite par les élèves, « comment je peux exprimer ça ? », le professeur principal est seul et qu'il n'y a pas eu d'accompagnement qui est fait. Je pense que dans l'accompagnement, dans la gestion de la confiance, on ne doit jamais rester seul. Il doit toujours y avoir un accompagnement et dans cette situation j'ai l'impression qu'il n'y a pas d'accompagnement et ça reste dans la boîte noire qu'est la classe.</p> <p>Nicole : - Je fais l'hypothèse, pour reprendre la formule, qu'il n'y a pas de</p>	<p>Jean-Michel, partagée par Christine, vient du thème de la recherche-action dans laquelle s'inscrit ce GEASE (voir introduction).</p> <p>Jacques essaie de mettre en discussion les hypothèses pour qu'elles soient plus co-construites par le groupe qu'é mises par une seule personne.</p> <p>Il est intéressant de noter que la question de la déontologie apparaît ici alors que l'on se trouvait auparavant sur des attitudes convenues que Jean-Michel essayait de transgresser selon sa conception de la démocratie directe.</p> <p>Thomas reprend la parole et ajoute la multidimensionnalité d'une situation (asymétrie des espaces de dialogue) à la multiréférentialité théorique (psychosociologie mais aussi analyse institutionnelle).</p> <p>La contribution de Véronique est aussi très nouvelle dans la mesure où elle s'appuie sur le hiatus entre le désir de démocratie et les pratiques démocratiques.</p> <p>Il y a ici un autre apport sur la grande solitude des enseignants dans leurs classes, voir des professeurs principaux par rapport à la classe dont ils assurent le principalat. Le classe reste une « boîte noire ».</p>
--	---

<p>démocratie ici. S'il y a un lieu où l'on peut exprimer ses désirs mais pas les mesurer, c'est-à-dire les exercer et montrer les limites de l'action dans la réalité, alors c'est extrêmement dangereux et extrêmement violent, voire castrateur et que...</p> <p>Thomas : - Puisqu'on confronte des hypothèses sur la démocratie, sur l'attribution d'un droit d'expression aux élèves, mettre des mots sur des souffrances, sur un malaise, c'est positif, même si, après, il n'y a pas de suivi. Donc, le droit d'expression des élèves, c'est important, même à la limite si ça ne débouche pas. La problème c'est que la démocratie c'est aussi la confrontation, voire le conflit, quelque part, et non pas le consensus, le secret. Il y a quelque part un minimum de transparence. Et surtout, c'est la négociation. Quand on discute, par exemple, il y a une pluralité des expressions qui débouche à moment donné sur des décisions. Donc il va y avoir des processus de médiation, de régulation, par exercice du droit de vote, etc. Or là, c'est une démocratie qui est à mi-chemin mais c'est pas la non démocratie.</p> <p>Jacques : - Pour le reprendre un peu différemment, en termes d'analyse, je fais l'hypothèse que dans ce qu'on pense être actif dans l'heure de vie de classe, il y a deux écoles qui s'expriment, celle des relations humaines, « ça fait du bien de pouvoir s'exprimer », donc l'heure de vie de classe a une fonction de cet ordre-là. La deuxième vision de l'heure de vie de classe c'est qu'elle aurait un rôle dans le fonctionnement démocratique de par la possibilité de construire une parole organisée des élèves allant dans le sens de l'amélioration du fonctionnement et de la résolution des problèmes. Je dirais que, si on est dans l'implicite et que si on ne peut pas, comme le collègue l'avait proposé, avoir une position claire nette et précise, tout le monde va se trouver frustré, aussi bien ceux qui pensent que le côté opératoire c'est l'expression du désir, la parole et l'accueil, et c'est vrai que là il faudrait avoir un accompagnement des personnes qui accueillent, parce que là c'est indispensable de ce point de vue. Et puis ceux qui mettent des enjeux démocratiques au fonctionnement dans l'établissement scolaire parce que, bien entendu, de par les tabous, ils ne peuvent pas même s'ils croient à la démocratie dur comme fer. De toute façon, ils ne peuvent pas parce que c'est un interdit... non signifié.</p> <p>Édith : - Moi, je fais l'hypothèse qu'on pense leur donner la parole, là, dans cette heure de vie de classe, et j'ai le sentiment qu'on les abandonne. Moi, c'est ça qui me frappe.</p> <p>Silence de douze secondes</p> <p>Thomas : - Peut-être aussi qu'on fonctionne sur la démocratie directe, c'est-à-dire qu'on ne tient pas compte du fait par exemple qu'il y a eu des élections, qu'il y a des délégués, qu'ils peuvent avoir une parole qui n'est pas uniquement personnelle mais collective, qu'il y a des choses qu'ils peuvent faire parce qu'ils ne les font pas en leur nom personnel mais au nom d'un mandat. Là, il n'y a pas de plus égaux que d'autres. On est dans un système de démocratie directe. Je peux m'interroger puisqu'on fonctionne dans des démocraties qui ne sont pas directes mais représentatives. Est-ce qu'on peut mettre la démocratie directe dans l'école alors qu'elle est représentative dans la société ? <i>Quid</i> du délégué d'élèves dans cette situation-là ? Question que je pose.</p> <p>Christine : - On va s'arrêter et puis te donner la parole.</p> <p>4. La réaction</p> <p>Jean-Michel : - Je vais revenir sur le dernier point, sur la démocratie directe. On voit dans des manuels d'éducation civique la représentation de la république française avec les citoyens en bas, le président en haut. Non, les citoyens en haut, le président en bas. C'est tout. Je ne le remets pas en cause, mais je veux montrer qu'il y a autre chose. Ces dernières années, on s'apercevait à chaque élection, ah bé oui, les électeurs, on vous dit qu'il y a un malaise, on n'a pas pris en compte leur point de vue, on le voit avec le succès de certaines listes. Pour sortir de ce carcan républicain, élitiste, ça me... Non. Il y a des représentants mais il n'y a pas que les représentants pour prendre la parole. Ils peuvent la prendre dans des situations données... En dehors de l'heure de vie de classe, ils peuvent communiquer avec les autres professeurs, c'est leur rôle de</p>	<p>L'hypothèse de Nicole montre le début d'un tissage (Bucheton, 2009) entre les hypothèses qui portent sur la démocratie.</p> <p>Thomas coopère sur le thème de la définition de ce qu'est la démocratie en définissant ce qui la caractérise en amont de la prise de décision.</p> <p>Jacques émet une hypothèse sur le double sens de l'heure de vie de classe en opposant participation et démocratie. Il reprend des éléments déjà présentés par d'autres participants comme l'implicite. De fait, il illustre comment les hypothèses peuvent s'enrichir les unes les autres. Les participants parlent souvent de « rebondir ».</p> <p>Le mot « sentiment » est sans doute fort et témoigne de l'implication d'Édith dans ce GEASE.</p> <p>Thomas aborde une question d'ordre politique en relation étroite avec la recherche sur la démocratie dans l'établissement scolaire.</p> <p>Christine fait une transition rapide. C'est la première fois qu'elle anime un GEASE et l'on peut faire l'hypothèse de la fatigue qui expliquerait une transition aussi rapide.</p> <p>Jean-Michel dévoile sa conception de la démocratie sur laquelle l'exploration a peu porté dans la mesure où c'était le malaise institutionnel qui était mis en avant.</p>
--	--

<p>délégués, mais dans l'heure de vie de classe, non. Je ne dis pas aux élus : « qu'est-ce que vous avez à dire ? ». Ensuite, s'ils ont quelque chose à dire à leurs professeurs, ce sont les délégués qui iront le faire, ce sont de véritables médiateurs mais pas dans l'heure de vie de classe. Pourquoi y aurait-il discrimination ?</p> <p>Ensuite, est-ce qu'il y a solidarité ? Je ne sais pas. Est-ce que c'est mon rôle de gérer les profs ? Non.. non, non. C'est pas mon rôle de gérer les profs. Je suis professeur et je ne fais pas partie de l'administration.</p> <p>Est-ce que c'est secret ? Oui et non parce que les idées sont généralisées et dépouillées de toute référence personnelle. Je me suis mal exprimé : ce n'est pas dites tout ce que vous avez à dire. Un problème : comment discuter avec les autres professeurs ? Il n'y a pas d'heure de concertation. Est-ce que si on dit aux profs de se réunir, est-ce que c'est dans les mentalités ? Est-ce qu'on peut se contenter de se croiser en salle des profs ? Ça va, ça va. Est-ce que tu as besoin de quelque chose de particulier ? Qu'on me propose un autre modèle. Qu'on me propose quelque chose de particulier qui permette de ne pas dériver.</p> <p>Ensuite, est-ce que l'élève sait qu'il est un collégien-citoyen comme les autres ? Il faut leur apprendre à prendre la parole, à s'exprimer. Voilà, c'est tout le collègue qui est un système castrateur. S'il n'y a pas cette heure où ils peuvent discuter, qu'est-ce qu'il y a comme autre cadre ? Qu'est-ce qu'il y a comme autre cadre, hein ? Si ce n'est pas pendant l'heure de vie de classe, quand est-ce qu'ils vont prendre la parole ? Est-ce que c'est avec leurs délégués au conseil d'administration du collège qu'ils n'ont peut-être jamais rencontrés ? à qui ils n'ont jamais parlé ? C'est tout le système qui est castrateur, parce que c'est tout le système qui est républicain.</p> <p>Est-ce qu'on peut parler de ce problème : limites humaines, limites institutionnelles ? Pourquoi pas un espace où on peut tout exprimer même si il n'y a pas forcément quelque chose qui va au bout tout en sachant que je me suis sans doute mal exprimé peut-être ? Je ne dis pas aux élèves : « on va parler et on va trouver la solution, on va essayer de trouver des solutions, essayer ». Sinon, ce serait beaucoup trop simple. Et puis, il y a cette discussion dans cette scène : ce n'est pas du domaine du confidentiel, il y a toujours soit le délégué soit un autre élève qui dira au professeur et qui dénoncera ses propres pratiques et là, c'était vous êtes comme ça, pourquoi vous êtes comme ça ? Ce qui est énoncé comme problème ne reste pas à l'intérieur de la classe parce qu'heureusement il y a cette liberté de parole qui permet de dire « ça ne va pas » et ils n'ont pas besoin de moi pour le dire. Voilà en gros...</p> <p>Christine : - Est-ce qu'il y a des hypothèses qui ont été pertinentes pour toi ?</p> <p>Jean-Michel : - Oui, bien sûr. C'est vrai que, quitte à m'attirer toutes les foudres, problème de concertation, c'est ça. Oui mais... il y a ce qu'on veut faire et les conditions matérielles dans lesquelles on les fait. N'est-ce pas ? Puis aussi, il faudrait que tout le système éducatif ou l'école soit démocratiquement globalisé pour que... hein ? Hé oui. Alors, que faire ? C'est ma problématique, soit on ne fait rien et les choses restent en place, soit on y injecte un petit changement qui fera qu'on se dise : « je peux être acteur, citoyen, actif et pas simplement passif, avec des cartes d'électeur au bout mais un esprit critique, être pris en compte simplement ». Ça c'est du domaine de l'utopie mais bon...</p>	<p>Il arrive souvent que la réaction permette de creuser le sol pour atteindre les racines du malaise évoqué dans la situation.</p> <p>Un autre impensé du travail apparaît ici : la répartition implicite des tâches entre l'administration et les professeurs.</p> <p>À ce moment-là, Jean-Michel n'a pas trouvé dans le GEASE de réponse à sa demande, mais la réaction n'est qu'un premier temps dans la maturation des idées.</p> <p>Cette opposition démocrate-républicain fait sans doute sens pour Jean-Michel. Est-elle pertinente ? opportune ? profitable ?</p> <p>L'animatrice relance le narrateur. Elle est sans doute intéressée par des éléments d'évaluation à chaud. Toutefois, la règle est de ne pas rebondir sur la réaction pour signifier à la personne qu'elle a repris pleine possession de la situation sur laquelle le groupe s'engage à ne plus travailler.</p>
--	---

2. La montée en généralité sur la résolution des conflits de loyauté

Une montée en généralité peut être tentée à partir de ce GEASE : le conflit de loyauté vécu par Jean-Michel existe parce qu'il est tenu à une « double loyauté » : d'une part, son appartenance au corps professoral le rend institutionnellement solidaire de ses collègues, à commencer par la collègue dont les

élèves dénoncent le comportement. D'autre part, il est professeur principal chargé d'animer le dialogue avec les élèves sur la vie de la classe.

Pourquoi ce risque de rupture de solidarité ou de loyauté vis-à-vis des uns ou des autres ? Dans l'école classique et sa « forme scolaire » (Vincent, Lahire & Thin, 1994), la séparation organisée entre enseignants et élèves rend structurellement impossible toute demande des élèves à un des professeurs de condamner un de ses collègues. Certes, cela se faisait, mais pas dans les interstices, pas dans des moments réglés et réglementés. C'est l'existence d'une nouvelle injonction réglementaire, l'heure de vie de classe instaurée en 1999, qui crée le point de friction. Dans un premier temps, Jean-Michel évite de prendre position en appelant les élèves au dialogue avec l'enseignante mise en accusation : « Je leur ai dit : "Pour Mme Olive, essayez, lors de votre prochain cours, de voir votre professeur, pour lui dire... pour essayer de dialoguer" ».

Mais la loyauté militante, démocratique, vécue auprès des élèves prend le dessus dans le cadre de la réaction : « Alors, que faire ? C'est ma problématique, soit on ne fait rien et les choses restent en place, soit on y injecte un petit changement qui fera qu'on se dise "je peux être acteur, citoyen, actif et pas simplement passif, avec des cartes d'électeur au bout mais un esprit critique, être pris en compte simplement". Ça c'est du domaine de l'utopie mais bon... ».

Cette tension a été perçue et problématisée par Gérard Mendel (1971) et ses groupes de sociopsychanalyse (Rueff Escoubès, sd) : ils ont mis au point une procédure de dialogue médiée par un intervenant extérieur formé au Dispositif Institutionnel Mendel (DIM).

Texte 13 - Mendel : le DIM, un dispositif de concertation et de communication sur le travail

Source : <http://www.alternatifs.eu/journal/psycho/Souffrance-Travail-Dispositif-Institutionnel-Mendel.html>

Depuis les débuts années 1970, Gérard Mendel a construit les bases théoriques de ce dispositif appelé DIM : dispositif institutionnel Mendel, ou dispositif institutionnel (DI) avant la disparition de son auteur en 2004.

Le DIM a pour finalité de permettre à toutes les personnes travaillant dans une organisation de s'approprier davantage de pouvoir sur ce qu'ils font. Cette forme de pouvoir sur son travail est différente et complémentaire de ce qui définit un pouvoir hiérarchique, le pouvoir des uns sur les autres. Exercer un pouvoir sur ses actes de travail commence par le fait, dans des conditions qui rendent cet exercice possible, de pouvoir dire son mot sur ce travail et son organisation, de façon à être entendus par la hiérarchie et à en obtenir des réponses. Telle est la visée la méthode, qui permet de le faire collectivement et régulièrement.

Plus largement, s'approprier du pouvoir sur ses actes répond, selon Gérard Mendel, à un besoin anthropologique universel et contribue au développement de la personnalité, dans sa dimension psychosociale et identitaire comme dans sa créativité.

L'intervenant dialogue d'abord avec chaque groupe, ici la classe, puis l'équipe professorale, puis à nouveau avec la classe et ainsi de suite. Ces groupes agissent ainsi un peu à la manière de ce que fait Jean-Michel mais avec l'avantage de recourir à un « tiers séparateur » qui ne sera pas dans l'impasse

vécue de ne rien changer (loyauté vis-à-vis des collègues, qui veut dire personnes soumises à la même loi) ou de se réfugier dans l'utopie (lieu imaginaire mais permettant de se référer à ses valeurs, ici démocratiques) sans grand espoir de changement.

La sortie d'impasse induite par ce dispositif⁴ permet de résoudre la tension née de la double loyauté (celle des élèves entre eux et celle des enseignants). Elle présente aussi l'avantage de faire face à « la fin de l'autorité » (Renaut, 2004) en construisant des savoirs « entre représentations et action » (Robbes, 2009) qui auront pour finalité de rétablir l'autorité éducative de l'enseignant dans un ensemble complexe où il n'a pas à jouer tous les rôles (voir rôle et statut dans le chapitre 3).

Références bibliographiques pour la communication dans les institutions et organisations :

Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.

Peretti, A. de (1991). *Organiser des formations*. Paris : Hachette éducation.

Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.

Robbes, B. (2009). *Du mythe de l'autorité « naturelle » à l'autorité (éducative) de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentations et action*. Lille : ANRT.

Rueff Escoubès, Cl. (sd). La souffrance au travail : dénoncer, oui, mais ensuite proposer. Introduire le Dispositif Institutionnel Mendel (DIM) dans les organisations. <http://www.alternatifs.eu/journal/psycho/Souffrance-Travail-Dispositif-Institutionnel-Mendel.html>, consulté le 1^{er} mai 2013.

Vincent G.; Lahire, B. et Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

⁴ Le DIM n'est pas le seul dispositif mobilisable pour prévenir les conflits de double loyauté. Le GEASE, le Groupe d'Approfondissement Professionnel de de Peretti (1991) et bien d'autres dispositifs ont prouvé leur pertinence pour anticiper ou résoudre ces dilemmes professionnels.

Chapitre 7

Sept séances de GEASE suivies de leur méta-GEASE

Richard Étienne et Yveline Fumat

Les situations qui suivent sont choisies dans notre expérience en commun depuis dix ans, et sont destinées à montrer l'intérêt d'une analyse groupale, mais aussi l'intérêt du modèle proposé au début de cet ouvrage. Ils ont pour ambition d'établir comment, sur le terrain, nous articulons les deux. Nous avons longuement présenté un modèle d'intelligibilité des situations puis un dispositif d'analyse en groupe. Comment concrètement se fait la jonction entre les deux ?

Nous posons du même coup une question cruciale, objet de multiples débats : est-il possible d'analyser la situation singulière, absolument unique, qui nous est proposée, et, en même temps, de sortir de cette absolue singularité pour en « tirer la leçon », s'armer pour affronter d'autres situations, se former pour mieux agir ? Comment concevons-nous la « montée en généralité » qui permet de s'ouvrir à d'autres expériences ?

La séance durait souvent trois heures et elle était animée en tandem : l'un de nous jouait le rôle d'animateur principal, l'autre prenait des notes, mais s'autorisait à intervenir ; le GEASE était suivi de ce que nous appelons un méta-GEASE ; il faut dire d'abord que ce méta-GEASE peut prendre plusieurs formes (voir le chapitre 6). De la manière la plus large, il comprend tout ce qui se passera après un GEASE, comme chez Aristote la métaphysique était *au-delà* et venait *après* la physique. Malgré tout, cet « après » suppose aussi un retour sur la séance de GEASE, mais il peut prendre plusieurs sens :

- ❖ **ce peut être un moment de retour sur le fonctionnement du GEASE** : au début d'une initiation à l'outil GEASE, ce retour réflexif est nécessaire ; les participants ont besoin de poser des questions, de parler des écarts par rapport à la règle du jeu, des dérives qui sont survenues, mais aussi des finalités et de l'insertion des GEASE dans leur vie professionnelle. Au fur et à mesure du développement de leur pratique de ce travail en groupe, quand la « technique » du GEASE est bien comprise, et que le sens de ce travail n'est plus mis en question, un retour réflexif de ce type devient moins nécessaire et moins fréquent **sauf si l'on est dans un projet réflexif de second niveau**, celui bien particulier d'une formation d'animateurs de GEASE, ce que nous faisons dans le master *Conseil et formation en éducation*, le retour réflexif sur l'activité du groupe (comment l'animateur a abordé chaque phase, géré le temps de parole, introduit les hypothèses, etc.) est alors permanent ;
- ❖ **mais le méta GEASE peut être aussi un retour sur la situation elle-même**, pour réfléchir à partir de sa singularité, afin d'aller vers plus de généralité, comme nous le verrons dans ce chapitre.

Ainsi, après le GEASE, mais toujours dans un temps bien distinct, on peut faire plusieurs choses et envisager des compléments de formation différents.

C'est donc surtout cette réflexion que nous abordons dans les sept séances qui suivent. Dans ces exemples, nous verrons comment s'articulent le GEASE et le modèle proposé :

- ❖ parfois, le modèle a déjà été présenté auparavant, et il est repris pour découper la situation et la reconstruire ensuite ;
- ❖ parfois, il est exposé pour la première fois, « en acte » en quelque sorte, par et dans son fonctionnement ;
- ❖ parfois, le GEASE est résumé dans ses grandes lignes, exposition complétée par l'exploration, et les hypothèses des participants sont reprises mais classées dans les catégories du modèle ;

- ❖ parfois, sans être résumés, les épisodes du GEASE apparaissent en filigrane au travers des commentaires qui reprennent les hypothèses et reviennent sur la présentation et la progression du narrateur.

Ces cas de figures correspondent à des formations distinctes, plus ou moins longues, soit insérées dans des modules qui comportaient d'autres outils que le GEASE, soit plus isolées, sans autre apport de connaissances, et souvent faites hors de l'Université (cadres de santé, chefs d'établissement, etc.). Dans l'intention de faire une reprise sérieuse, le méta-GEASE se déroulait la semaine suivante car cela donnait le temps de réfléchir à la séance, à son déroulement, à ses objets de travail, le temps de consulter des ouvrages et donner des références précises. Le déroulement des sept exemples peut donner parfois une impression de redondance mais nous avons souhaité garder un « script » authentique de ce qui a été dit, et nous avons estimé finalement que la répétition, malgré tout légèrement différente, de la présentation du modèle, avait aussi une vertu pédagogique.

Comment interviennent les concepts et théories qui vont permettre la compréhension de la situation singulière, et nous aider ensuite à aller vers du plus général ? Comme on le verra dans les situations qui suivent, ils sont énoncés de manière plus ou moins explicite et développée :

- ❖ le rappel conceptuel peut être rapide, fait au passage, en donnant un terme plus savant : ainsi, alors que tout était déjà en place pour caractériser cette enfant qui casse tout, le terme d'« enfant-bolide » (Imbert, 1998) pouvait être prononcé ; le concept qui rassemblait et couronnait tous les traits déjà énoncés, avait en somme déjà été défini ;
- ❖ ce peut être un apport précis, mais court (pour distinguer deux attitudes par exemple) ;
- ❖ ce peut être un exposé fait de manière plus systématique et détachée, à la fin du méta-GEASE sous l'intitulé : des fiches, des pistes pour comprendre, réfléchir et agir, telle l'absence du père, la violence d'un enfant, les rôles et statuts, les enjeux de l'évaluation, le style d'éducation. Il s'agit de rejoindre des théories qui apportent des savoirs nouveaux. L'apport conceptuel est fait en liaison étroite avec la situation qui a été exposée et en référence à des théories résumées ou plus lointaines et indiquées dans une bibliographie ; cet exposé sert ainsi de trait d'union entre la situation unique rapportée et la théorisation plus vaste qui peut permettre de la comparer à d'autres situations.

Ainsi la montée en généralité est-elle effectuée à des degrés variables selon le temps accordé au GEASE dans la formation d'ensemble, selon les compétences des participants, selon leur spécialisation (elle ne peut être la même avec des étudiants de première année, avec des cadres de santé, avec des proviseurs, dans une université d'été où se sont inscrits surtout des psychologues). Les besoins ne sont pas les mêmes mais il s'agira toujours d'ouvrir à d'autres expériences et d'indiquer d'autres registres théoriques.

Jonathan pète les plombs

Yveline Fumat

Récit 7 réduit du GEASE d'octobre 2008

Jonathan pète les plombs

Dans une école de la Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) de Sète, en octobre 2007 à 8 heures 25, Joëlle prend son café avant la rentrée en classe quand on l'appelle en urgence : « Viens vite, Jonathan pète les plombs ». « Il avait un gros dossier ; jusque là j'avais toujours réussi à ce qu'il accepte de quitter sa maman, en lui disant : « tu vas rester avec moi » ; il lâchait la main et se blottissait... j'avais toujours fait le médiateur

Mais ce jour là le clash ! Il se jette contre le portail fermé, je m'interpose, et là, les coups pleuvent sur moi ... Je suis par terre, assise, mon sac jeté de côté et j'essaie de le contenir, car il donne des coups de poing sur le sol... carrément ; j'appelle au secours... Coup de bol, un maître arrive en retard, un homme heureusement..

À deux, on essaie de le soulever : il était comme un bout de bois, tétanisé, dans quelque chose de fou ; menaçant, nous crachant dessus. On le conduit jusqu'au bureau de la Directrice, il fait voler des choses en éclat ... On appelle les pompiers.

Moi je n'avais que quelques minutes pour rejoindre ma classe et commencer ma leçon de lecture ! Je pensais : « c'est bon il ne s'est pas fait mal » ».

Exploration de la situation par le groupe qui découvre vite que c'est le premier jour de travail de sa mère (résumé)

Les questions portent

- sur le travail nouveau de la maman : « c'était le premier jour, elle était très contente ; oui Jonathan le savait ; non, avant elle n'avait pas travaillé ; elle lui avait expliqué que ce serait bien » ;
- sur le dossier de Jonathan : « il était suivi par le RASED⁵ ; à la maternelle « refusait de rentrer dans les apprentissages » ensuite rééducation pédagogique ; a appris à lire, pas de trop grandes difficultés. Le papa est absent ; la maman a deux grandes filles ; c'est le seul garçon. Pas du tout agressif d'habitude ; grand costaud, mais jamais fait mal aux autres. Jeux tranquilles » ;
- sur le moment de la séparation : « je pensais que cela allait bien se passer ; il me faisait confiance ; il avait eu des crises avec les autres enseignants pas avec moi ; pourquoi cela a basculé ? Quand il a vu sa maman physiquement s'éloigner j'ai dit à la maman qu'elle pouvait partir ; il s'est accroché à la grille ; je lui ai attrapé les mains... il se tapait la tête » ;
« Est-ce qu'il t'insultait, toi ? » « Il m'insultait parce qu'il sentait que j'avais le dessus » ;
- sur la scène de violence : « pour moi c'était une première assise par terre au milieu de la cour, mon sac jeté ! j'avais tout jeté, j'étais dans une grande solitude ». « Dans l'impasse ... une vraie détresse professionnelle ; démunie comme un débutant ; 24 années qui volent en éclats ! ».

Interprétation : Formulation d'hypothèses par le groupe (résumé)

- sur l'enfant : « il a senti une perte de pouvoir. C'était le petit dernier : une véritable trahison (déjà trahison du papa). Peur de l'abandon, parce que sa maman avait l'air heureuse ; Joëlle l'enseignante lui a servi de *punching ball*. Il a pu exprimer sa souffrance parce qu'il savait que Joëlle le contiendrait » ;

⁵ En France, les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) comprennent toujours une ou un psychologue scolaire ainsi que divers spécialistes du travail avec des élèves en situation de difficulté ou de handicap.

- sur Joëlle : « elle est touchée par la violence physique surtout ; elle éprouve de la satisfaction sur le plan de la sécurité mais aussi de l'insatisfaction par ailleurs, car elle s'est sentie incompétente. Elle a, par cette cristallisation professionnelle sur la sécurité, évité une dérive personnelle sur les affects. C'est une réaction professionnelle qui lui a fait appeler au secours au lieu d'essayer de gérer seule la situation ».

La **réaction de Joëlle** (« vous m'avez ouvert des horizons ») à ces propositions porte sur trois points :

1. l'enfant s'est senti autorisé à décharger sa violence ; la violence s'est exprimée jusqu'au bout. « On peut rendre cette situation positive en ouvrant un espace de parole » ;
2. « j'ai eu peut être bonne attitude professionnelle »... « n'empêche que quand je l'ai vécu... » ;
3. écho des souffrances : « souffrance de Jonathan, souffrance de la maman ; la mienne (envie de réparation) ».

Remerciements au groupe.

Méta-GEASE la semaine suivante (intervention d'Yveline Fumat)

Je propose de revenir sur les hypothèses en les ordonnant grâce à un modèle d'intelligibilité par gradins (personne – groupe – institution) mais j'introduirai aussi certains concepts permettant d'éclairer cette situation.

Introduction : Pourquoi parlons-nous⁶ d'analyse de situation plutôt que d'étude de cas ? ou d'analyse de pratique ?

L'étude de cas serait centrée sur l'élève, son histoire personnelle, son dossier. Il s'agirait de dérouler son histoire pour comprendre cette réaction extra-ordinaire. L'analyse de pratique porterait sur l'enseignante, ce qu'elle fait, sa pratique professionnelle marquée par une maîtrise du niveau sécuritaire et par le passage de relais à des collègues moins impliqués et moins « bousculés » qu'elle, son savoir-faire et son adaptation à la situation.

Nous préférons un point de départ plus global, plus large, plus indéterminé, et finalement plus pertinent, car il ne focalise pas d'emblée sur un sujet personnel mais prend en compte un ensemble plus complexe. La « situation » (voir aussi Fumat, Vincens & Étienne, 2006, p. 101-104) découpe une scène, un moment de la réalité ; elle renvoie à la relation des acteurs dans un certain contexte. Pour comprendre, nous ne faisons pas de tri préalable : le point de départ est une scène, une succession d'évènements marquants, où le narrateur est impliqué, où interviennent des acteurs certes mais dans un certain contexte d'action (spatial, institutionnel, social). D'autres auteurs traitent de manière différente la notion de cas et se rapprochent de notre conception en utilisant le terme de « cas » (Desgagné *et al.*, 2012).

Au début de l'exploration, le groupe se dirigeait un peu trop vers l'étude de cas : dix interventions ont porté sur cet enfant qui avait « pété les plombs », et seulement sur cet enfant-là. Si le groupe s'en était tenu à cette démarche, il n'aurait produit qu'une étude de cas sans d'ailleurs bénéficier des autres moyens d'investigation nécessités par les études de cas (dossier d'enquête, etc.). Mais, ensuite, le groupe a pris une autre direction : il s'est intéressé à la narratrice, à sa relation à l'enfant et, de plus en plus, à leur corps à corps.

Les questions sont restées centrées sur la situation : c'est le seul moyen de comprendre ce qui vient des acteurs et ce qui leur échappe ; leurs décisions rationnelles, mais aussi leurs agissements irrationnels ; leurs raisons d'agir mais aussi ce qui peut venir de causes plus impersonnelles.

Le GEASE, qui part des situations, a plus de chance d'aider à faire comprendre que la réalité est multidimensionnelle (elle a plusieurs facettes, plusieurs aspects) et qu'elle s'explique donc grâce à différents types de savoirs (psychologique, sociologique, historique...) auxquels on pourra se référer (la multiréférentialité - Fumat, Vincens & Étienne, 2006, p. 45-62).

L'analyse par gradins va donc distinguer :

1. un premier gradin de relation entre des personnes singulières qui ont une personnalité, un passé, une histoire (abordé avec les outils de la psychologie, de la psychanalyse) ;

⁶ Le singulier du *je* se réfère à l'intervention d'Yveline Fumat ce jour-là alors que le pluriel du *nous* désigne le collectif des créateurs et développeurs du GEASE.

2. un deuxième gradin occupé par les phénomènes de groupe car ces personnes entrent en relation dans un groupe restreint où elles sont en co-présence ; il peut s'agir du groupe-classe où travaillent ensemble le maître et les élèves mais aussi de l'équipe pédagogique qui se concertent, d'une équipe de travail dans une autre institution, d'une commission où se rencontrent plusieurs institutions. Dans le groupe, les personnes se rencontrent dans un but défini (dans la classe, en principe, pour enseigner et pour apprendre) ;

3. le groupe-classe dépend d'une institution qui a déterminé sa structure, ses objectifs et la plupart de ses règles (même si une certaine marge d'organisation existe et si la grande majorité d'entre elles sont cachées, implicites). L'institution scolaire a une histoire, des finalités, des règles de fonctionnement ; elle définit les statuts et les rôles de ses membres. L'institution scolaire dépend elle-même d'une certaine politique pour ses lois écrites, ses règlements, ses moyens d'action mais aussi de modes d'agir sociaux : de valeurs, d'idéaux, de coutumes, ce qui se fait ou ne se fait pas. L'institution fonctionne en accord avec des règles de droit, mais aussi avec des règles écrites nulle part, un *ethos* propre à un milieu et à une époque.

Une interprétation multidimensionnelle et multiréférentielle

Les personnes

L'histoire s'est passée dans la cour, avant l'entrée en classe, entre deux personnes. Il est vrai qu'ici, il n'y aura pas vraiment de phénomènes de groupe, pas de groupe à proprement parler. Mais s'agit-il simplement d'une relation de face à face entre l'enfant et Joëlle ? On aurait tort de le croire ; il ne faut pas oublier tout d'abord les autres membres de l'institution, même s'ils interviennent successivement : celle qui appelle Joëlle, le maître du RASED, la Directrice.

L'institution

Mais l'institution existe aussi par les espaces, structurés d'une certaine manière, par l'organisation du temps : « cinq minutes avant la rentrée en classe ». On est dans un entre-deux spatial et temporel où l'institution familiale et l'institution scolaire sont imbriquées (la grille sépare mais elle réunit également). De plus, Joëlle a un statut, des droits et des devoirs acquis dans le cadre d'une formation donnée par l'institution mais aussi par son expérience (« 24 années qui volent en éclats »).

L'institution est là parce qu'elle a donné à l'enfant certaines habitudes, justement ici encore très fragiles, une certaine image d'elle-même, justement ici assez défavorable sans doute. L'enfant devient élève dans l'institution mais cet enfant-ci n'a pas encore vraiment accepté l'école. Il s'y résigne comme à une sorte de parenthèse obligée, où il perd la présence de sa mère, sans doute grâce à un rapport affectif de substitution avec Joëlle. L'école n'est pas encore pour lui un lieu où l'on grandit, où l'on apprend, où on fait des choses nouvelles, où on rencontre des copains mais celui où on l'arrache à sa mère. Ce jour-là, l'école consacre une séparation définitive et les grilles représentent la rupture avec une mère qui va perdre ce statut pour devenir une travailleuse.

Nous constatons une fois de plus que le gradin institutionnel permet de repérer ce qui détermine les conduites, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non souvent. Ce qui est impersonnel (règles, structures, organisation) se présente comme ce qui encadre et limite, contraint mais aussi soutient. L'institution prescrit des conduites fondamentales qui peuvent sembler « aller de soi ». Mais, qu'est-ce qui fait que Joëlle en vient au « corps à corps », se bat, non pas **avec** l'enfant mais **pour** l'enfant ? Elle veut lui éviter de se faire mal, elle est avant tout soucieuse de son intégrité physique ; c'est une réaction sensible au danger que court un enfant, mais c'est aussi la réaction que lui prescrit son rôle : « il faut avant tout protéger l'enfant ».

Avant même d'éduquer et d'instruire des élèves, l'institution scolaire doit protéger les enfants ; les parents confient leurs enfants à l'école en pensant qu'ils sont en lieu sûr. C'est pourquoi les torts faits aux enfants dans les lieux scolaires apparaissent si intolérables ; en particulier, quand des éducateurs pervers, au lieu d'éduquer et de protéger l'enfant, lui font du mal.. La situation rapportée fait bien apparaître que l'institution scolaire doit préserver de la violence. L'école est un lieu où la violence doit cesser, et cela par principe. Elle accueille, protège, intègre, tous les enfants à égalité, sans discrimination. Elle promet qu'ils pourront vivre ensemble sans domination, humiliation ou manipulation. Et, de plus, elle s'engage à enseigner aux enfants la non-violence : en classe, les enfants deviennent élèves, grandissent quand ils apprennent à s'exprimer verbalement, à prendre en compte la parole de l'autre, à échanger, dialoguer...

Quand on dit que l'école doit être un sanctuaire, on fait apparaître cette dimension symbolique ; quelque chose de fondamental est touché quand la violence fait irruption. L'enseignant(e) est le garant de cette non violence (par son style personnel, serein et impartial et par sa mission d'éduquer à la non-violence). Or, cet aspect du rôle fondamental de l'enseignant a paru vaciller quand Joëlle a dû en venir aux mains (au lieu de lui « donner la main », comme précédemment !) : la perte de son ascendant habituel sur l'enfant, la perte de sa maîtrise de la situation qui l'a conduite à devoir agir physiquement et à le contenir par corps, l'a profondément troublée. De plus, elle a dû relâcher son maintien en se mettant par terre et en abandonnant son sac (objet intime qui prolonge la personne). Enfin, elle s'est vue dans cette position anormale, incongrue, qui montrait à quel point elle ne contrôlait plus la situation.

Son malaise est venu de cette contradiction : continuer à jouer son rôle (protéger l'enfant) en allant jusqu'au corps à corps violent et à la perte du « maintien de soi ». Alors même qu'elle jouait toujours son rôle protecteur, elle risquait d'apparaître, aux yeux des autres, céder à la violence... Peut être même – on ne peut pas l'exclure – sentait-elle la colère monter en elle (la frontière est souvent mince entre les différentes intentions) ? Tous ces aspects sont liés au rôle dans l'institution, et à la mise en cause de la manière dont elle joue ce rôle ; il est nécessaire de distinguer le rôle et son interprétation du gradin personnel ; la distinction des gradins permet de comprendre ce qui vient du soi singulier et ce qui vient de l'intériorisation de schèmes, de modèles communs construits par l'institution.

Dans la phase d'exploration, les participants ont intérêt à ne pas oublier ces niveaux moins personnels qui ouvrent des champs d'explication différents. Pour passer de ces « désordres affreux » à une situation normale où elle prenait sa classe et pouvait répondre aux questions des élèves, Joëlle n'a eu que quelques minutes pour reprendre ses esprits et retrouver le calme et la sérénité qui conviennent au rôle de l'enseignant. La présence du maître RASED et le relais pris par la Directrice montrent que l'institution recèle aussi des ressources mobilisables et utilisables, même par un « inconscient professionnel ».

Jouer son rôle d'institutrice

L'essentiel dans cette situation nous paraît se jouer au niveau de cette tenue de rôle ; cela n'exclut pas, bien sûr, des motivations qui tiendront à la personnalité de Joëlle, à celle de l'enfant, et à leur relation ; revenons maintenant à ce premier niveau, celui de la relation intersubjective, éclairé par les théories psychologiques et psychanalytiques.

Chez Joëlle, on peut avancer, pour comprendre ses réactions, qu'elles font écho à des émotions plus anciennes ; on a suggéré qu'elle était très « maternante ». Jusque là, elle avait noué une relation privilégiée avec l'enfant qui lui faisait confiance plus qu'aux autres ; elle arrivait à lui faire accepter la séparation ; tout s'effondre aussi pour elle ce jour-là non seulement à cause de l'affrontement physique, mais parce que soudain l'enfant ne lui fait plus confiance. Elle n'a plus ce pouvoir de substitution qui lui faisait prendre sa main, assurant ainsi le relais de la maman. Que se passe-t-il pour l'enfant ce jour là ?

L'attachement à la mère

Sur Jonathan, beaucoup de choses très pertinentes ont été dites. Je les résumerai ainsi :

- la cause immédiate est le nouveau travail de la maman ; précisons : c'est surtout le sens qu'il a pris pour l'enfant ; c'est parce qu'elle paraissait « heureuse » qu'il éprouve ce sentiment d'abandon et même de trahison ;
- la cause plus profonde réside dans le fait qu'il croyait qu'il était l'unique, le seul, tout à elle, son seul amour (ses grandes sœurs étaient plutôt des répliques maternantes de la mère que des rivales) ; la trahison provient de ce que la Mère va « voir ailleurs » ; ce qui paraît aussi répéter une première trahison, celle du père parti en les laissant.

Ces hypothèses sont vraisemblables ; mais on ne peut guère aller plus loin dans l'interprétation psychologique ou psychanalytique car il faut rester modeste : il nous manque bien des éléments pour interpréter aussi bien l'implication de Joëlle que le transfert de l'enfant, ainsi que la « trahison » du père ! Il est possible de suivre **deux pistes conceptuelles** qui bénéficieront de l'éclairage fourni par **les théories psychanalytiques, mais de manière plus générale**. Moins axées sur la situation, elles prendront appui sur ce que nous savons de cette classe de situations (la réaction d'un garçon qui découvre que sa mère ne va plus se consacrer à lui et va s'insérer dans le monde du travail). Deux développements plus approfondis seront proposés à ce sujet : l'absence du père et la violence d'un enfant « fou ».

Fiche 1 : l'absence d'un père et la violence d'un jeune enfant

1. - L'absence du père

Il faut d'abord marquer la différence entre l'absence du père dans la réalité, l'absence du père comme modèle et l'absence du père dans sa fonction symbolique (différences développées surtout par Lacan, 1981) :

- le père peut manquer parce qu'il n'est pas là, par sa présence, pour s'occuper de l'enfant au jour le jour, lui donner son affection ;
- le père peut manquer parce qu'il ne tient pas son rôle de père, présent mais effacé, peu convaincu de son rôle, ou écarté par la mère ;
- le père peut manquer parce qu'il n'est pas là pour inscrire l'enfant dans l'ordre symbolique, le séparer de la mère, lui donner sa place de fils dans l'ordre des générations ; ainsi, un enfant non reconnu ne peut pas bien s'y « reconnaître ».

Ici, l'enfant souffre-t-il de l'absence quotidienne du père ou de l'absence du « modèle paternel » ou encore de l'absence du père comme « tiers séparateur » ? Il lui manque surtout un père qui le sépare de la mère, qui l'aide à sortir de la relation duelle, relation en miroir où sa mère est tout pour lui mais parce qu'il est tout pour elle, il est comme une partie d'elle-même. Le lien très proche, « quasi incestueux », avec la mère, n'a pas pu évoluer ; il peut se séparer, mais s'il trouve un substitut, s'il répète cette relation duelle avec une autre (avec Joëlle dans notre situation). Jonathan entre dans des relations successives et immatures car il n'a pas encore vraiment accepté la séparation. Le stade œdipien est ce moment où l'enfant passe de relations duelles successives à une relation triangulaire plus mature : c'est parce que le père désire la mère, et la « défend », l'interdit à l'enfant, que l'enfant parvient à plus d'autonomie (parle en son nom propre, devient sujet) ; l'enfant renonce à la mère quand il découvre qu'elle existe pour un autre et qu'elle a d'autres désirs. Le père, de manière générale, empêche la confusion, favorise la séparation.

Mais il peut y avoir d'autres personnes qui jouent ce rôle de tiers séparateur, On comprend que, sans père présent, la mère soit tentée de se replier sur son petit amour, prolonge la relation duelle, n'aide pas l'enfant à sortir du cocon protecteur ; si l'enfant reste son seul amour, son idole, elle l'« aime » certes, mais cet amour étouffant empêche l'enfant de s'échapper, de grandir. C'est un attachement qui retarde d'autres investissements pour l'enfant (il avait eu du mal à « entrer dans les apprentissages »). En un sens, l'enfant ne souffre pas vraiment de l'absence du père réel car il est dans une relation étroite à la mère mais il en subit les conséquences justement parce qu'il reste dans une relation de trop grande proximité à la mère. Le nouveau travail de la mère joue sans doute le rôle de « tiers séparateur » et l'enfant a du mal à l'accepter, surtout parce qu'il voit que la mère est contente, qu'elle désire cette nouvelle activité (ce qui avive sa peur de l'abandon). Ce jour-là, il ne peut garder l'équilibre affectif construit qui lui faisait accepter la séparation momentanée en prenant la main de Joëlle.

2. La violence d'un enfant « fou »

Cette scène de violence est disruptive : la situation est insupportable (au sens le plus authentique) pour l'enfant quand la mère s'en va ce jour-là. Les quelques inhibitions construites jusqu'alors volent en éclats ; l'acceptation de quitter sa mère et d'être quitté par elle, de rester loin d'elle pour un temps n'est plus possible. Pourquoi ?

Tout prend un sens dangereux pour l'enfant :

- le départ est le signe d'une perte (il n'est plus assuré de la revoir) ;
- l'école est comme une prison, la grille, un obstacle brut.

Dans un dernier effort très physique pour la rejoindre, il se jette sur cet obstacle ; il n'a plus rien de raisonnable ; il joue le tout pour le tout ; ses dernières inhibitions tombent ; il se cogne aux objets (la grille, le sol).

Sa violence est-elle une simple décharge motrice ou une colère un peu plus « mise en scène » ? D'abord c'est un refus brut, sans calcul, une sorte de montée émotionnelle du refus, sans aucun contrôle, qui le jette sur les obstacles que sont les objets et transforme son corps (comme un bout de bois, comme tétanisé).

Puis ce refus est « adressé contre » les interlocuteurs que sont Joëlle et le maître ; il insulte, il crache, il n'a pas perdu tout repère, toute communication ; la colère brute devient agressivité, rapport à l'autre ; même si la différence est infime, il faut la reconnaître : la présence de Joëlle lui permet de passer d'une violence sur les choses à une agressivité envers les personnes. Ce qui le rend moins sauvage, l'humanise en un sens. Il peut, par un retournement contre sa mère, l'agresser par personne interposée, et sans dommage puisque ce n'est pas elle. Dans cette situation, on pense à « l'enfant-bolide » (Imbert, 2004), un enfant non seulement hyperactif mais aussi impulsif, qui ne connaît pas ses limites, qui, pour refuser, ne dit pas non mais fonce, casse ; parce qu'il ne sait pas manifester ses désirs en passant par les mots, parce qu'on ne lui a pas fait apprendre à dire « non ».

Ici, cet enfant d'ordinaire tranquille, fait un passage à l'acte surprenant, isolé, qui révèle toute sa détresse. Cette crise peut être rapprochée des « caprices » des enfants de deux ans qui paraissent à la fois futiles et inexplicables : quand l'enfant hurle de colère, ne peut se contenir et ne cède à aucun argument parce qu'on lui refuse quelque chose ou que l'on veut agir à sa place. On dira à ce moment là : « Jonathan se jette avec violence contre le portail » mais il faut se méfier du langage. La structuration de la phrase ne rend pas bien compte de ce qui se passe alors. La phrase présente une structure normale : sujet + verbe + complément, la violence paraissant simplement une modalité du comportement. Il faut comprendre, au contraire, que la violence est un processus qui déloge le sujet. La violence est excès, débordement, elle fait en sorte qu'il n'y a plus de sujet, plus de moi volontaire aux commandes de l'action. Chez les tout-petits, le moi, fragile, s'effondre vite.

Ce que nous savons du développement de l'autonomie chez l'enfant

On appelait « caprices » ces crises où l'on ne comprend vraiment rien. Maria Montessori dans *l'Enfant* (1934) dit : ce sont des réactions violentes, des « désespoirs que nous jugeons sans cause ». L'enfant ressent qu'il ne peut agir, il ressent sa faiblesse, sa solitude, le fait qu'il ne peut s'expliquer ; c'est toujours le désespoir d'une impuissance. Souvent, on a voulu agir à la place de l'enfant, qui voulait agir seul. Il voulait justement essayer une nouvelle habileté : par exemple, il voulait monter l'escalier tout seul et on prétend l'aider ! Il peut avoir alors des gestes fous, déraisonnables et paraît bloqué, tétanisé, dans une émotion qu'il ne peut verbaliser.

Bien sûr, le caprice répété, exploité, peut devenir chantage à l'adulte L'enfant connaît ainsi son pouvoir sur les autres surtout quand ce « trouble à l'ordre public » sert aussitôt à faire plier ses parents gênés devant les autres. Quand il se roule par terre et sans pleurer, regarde du coin de l'œil l'effet de la scène, le caprice peut devenir un mode de domination. Ici, c'est un enfant habituellement calme, l'émotion a même des effets somatiques extrêmes sur lui, on peut penser qu'il s'agit d'une scène isolée, d'une vraie détresse et d'un acte de désespoir.

À partir de cette situation singulière nous avons proposé un éclairage plus général qui pourra aider à la compréhension d'autres situations de violence (que l'on pourrait réunir dans la classe « explosions de violence chez des élèves liées à des situations familiales »). L'analyse d'une situation singulière permet ainsi aux personnes et au groupe de tenter de comprendre ce qui est en jeu pour les acteurs mais aussi comment le contexte contraint et explique les actions et réactions des personnes qui se trouvent en interaction. La suite du travail consistera à imaginer des types de conduite alternatifs afin d'enrichir ce que nous appelons, à la suite de Bucheton (2009), le « répertoire » de l'enseignant.

Nous avons une pensée toute particulière pour Joëlle et pour ce groupe. Ils nous ont permis de mener à bien ce travail et son exploitation sous forme d'un chapitre dans cet ouvrage mais il nous ont beaucoup plus apporté encore en termes de liens entre l'humanité et la professionnalité.

Récit 8

Dominique, une jeune enseignant de SEGPA, subit les assauts d'une enfant-bolide

Au début d'un GEASE en master (12 Novembre 2003) co-dirigé avec Richard Étienne, Dominique, une jeune enseignante en Section d'Enseignement Général Professionnel Adapté qui regroupe des élèves en difficulté cognitive du secondaire inférieur, fait le récit suivant :

« J'accueillais des élèves de 1^{ère} année, huit élèves de section d'horticulture, sept garçons et une fille. A mon arrivée tout le monde a répondu à mon bonjour, sauf la fille ; la relation avec elle n'a pas été bonne d'emblée et cela n'a fait qu'aller *crescendo*. J'ai eu une première réunion avec sa mère, en présence de la fille, pour comprendre ce qui se passait (il n'y avait pas de père). La mère m'a complètement soutenue, chose inhabituelle, car, d'habitude, elle lui passait tout... ; mais il n'y a pas eu de changements ensuite. En dépit de mes efforts pour discuter, cela n'a rien changé. Fin juin, la fille m'a dit en se séparant : "vous ne m'avez jamais comprise...vous n'avez jamais eu d'enfant !". Je l'ai prise par tous les bouts, j'ai vraiment été impuissante ».

Le groupe du GEASE pose ensuite des questions à la narratrice qui complètera et se remémorera plus précisément des situations mettant en scène leur relation. Parmi tous les éléments nous retiendrons ce qui peu à peu façonne une image de cette enfant/bolide :

« - *Crescendo*, cela veut dire quoi ? » « - Au début elle était vulgaire, vulgaire quoi ("l'horticulture, c'est de la merde"), je n'étais pas habituée à tant de violence verbale ; puis c'est même devenu physique. En horticulture, on a beaucoup d'outils...cela m'arrivait dessus, par derrière...Un jour un garçon l'a dénoncée. J'ai oublié de le dire : c'était un vrai "garçon manqué" ; elle voulait être pompier volontaire...c'est vrai l'horticulture cela ne sert pas à devenir pompier ».

L'entrevue avec la maman : « j'en attendais beaucoup, j'allais enfin comprendre. Qu'elle ne veuille pas me parler bon... mais qu'elle ne veuille même pas m'entendre ! Contrairement à ce que je pensais, la maman a pris parti pour moi, elle m'a dit de la punir... Puis elles ont parlé toutes les deux ...Elles m'oubliaient !! C'était plutôt une réunion parent/enfant ».

Comment cela se passait au niveau de l'équipe ? « Il y a eu une réunion début octobre pour parler de M... Les collègues m'ont dit : ne te casse pas le machin, ce n'est pas de ta faute. L'an dernier, Jean-Baptiste est parti à cause d'elle ; J.-B. était un excellent enseignant que je connais d'ailleurs mais il n'a pas résisté à ses assauts. Il a été en dépression sûrement en partie à cause d'elle. A l'internat, si on lui imposait quelque chose, elle cassait tout... (les chaises... les meubles) alors ils lui passaient tout.

Avec les autres enfants du groupe : « Elle était le chef. Elle voulait toujours n'en faire qu'à sa tête. Pour elle, être *leader*, c'était toujours obtenir la soumission. Les garçons elle les frappait tellement à l'internat qu'ils en avaient peur ; elle les obligeait à la suivre en classe ».

Avec un patron de stage : « Le premier jour, il lui avait demandé une tenue correcte : une jupe et des talons. Il l'a regretté : plutôt que de lui dire non, elle lui a foncé dessus comme un taureau. Il paraît qu'il a dit : j'en ai déjà eu de sacrés loulous mais des comme ça ! ».

Méta-GEASE par Yveline Fumat

Dans ce GEASE, le niveau des relations personnelles était manifestement dominant.

Nous n'avons pas repris le modèle de l'arène pédagogique. Pour étudier plus longuement la relation personnelle de l'élève à la maîtresse, nous avons laissé de côté ce jour-là les autres déterminants ; il est vrai que d'autres collègues étaient présents/absents (le collègue déprimé, J.-B., et tous ceux qui acceptaient tout de l'enfant). Il est vrai que la nature de l'apprentissage – l'horticulture – intervenait aussi : mais sur ce point, sans le détacher précisément, nous rencontrerons bien des éléments qui tiennent à la nature de l'activité.

Même si, justement, ces éléments sont intégrés symboliquement dans la relation, « le portrait de cette enfant de 15 ans me semble **correspondre au concept d'enfant/bolide** » (concept descriptif inventé par Francis Imbert (1998), qui correspond à un niveau de généralité analogue à celui que construit Tustin (1986) quand elle parle d'« enfants à carapace », ou d'« enfants confusionnels »).

Un enfant-bolide est un enfant qui jette et se jette... qui suit ses impulsions sans aucun contrôle de soi :

- elle jette ses outils en direction de la professeuse,
- elle jette tous les objets ou les casse dans ses colères,
- elle se jette au cou de Jean-Baptiste,
- elle fonce comme un taureau sur le patron de stage.

Un enfant-bolide n'est pas seulement un enfant remuant, hyperactif. C'est un enfant qui ne connaît pas de limites. C'est une enfant à qui personne ne dit non. et qui ne sait pas dire « non ». Pour refuser, elle fonce, elle casse. Et même qui ne sait pas dire « oui » : elle embrasse trop, elle se jette au cou, elle étouffe. Elle n'a pas appris à manifester son désir avec retenue en passant par des mots. Elle ne sait pas vraiment « parler » aux autres.

En grec la *bolè* ou la *bolis* signifie le « jet d'un projectile ». Un jet, un « bolide », dont la rencontre peut être mortelle. L'enfant-bolide est l'enfant qui se « jette », incapable d'entrer dans une rencontre pacifique, une alliance ; l'enfant qui s'emmêle dans l'autre, ne supporte pas que l'autre ait sa place ; l'enfant qui revendique toute la place. Il n'a pas accès à la dimension du « *sun* », de l'avec. Le *sun* suppose la castration symbolique, l'obligation de renoncer à être le tout (Imbert, 1998, p. 33).

Ici tout se joue **en corps à corps** ; la fillette est, en un sens, en deçà du dialogue verbal. Pour mieux la comprendre, il faut arriver à saisir son « **langage du corps** » et, à ce titre, il faut revenir sur la scène de violence où elle jette ses outils vers l'enseignante :

Ce fameux *crescendo* était plutôt surprenant. Quand la scène a été présentée tout le monde a été surpris. À la fois parce que cette extrême violence n'avait pas été sanctionnée, et parce que l'enseignante racontait la scène sans montrer angoisse ou indignation... avec calme et même un certain sourire.

Il est vrai qu'à aucun moment elle n'a été touchée, comme si l'enfant ajustait très bien sa force... mais aussi percevait-elle sans doute, dans ces jets d'outils, toute l'ambivalence des sentiments. C'était un geste agressif mais aussi un désir d'entrer en rapport avec elle.

Le jet des outils dans le dos de l'enseignante signifiait à la fois, un rejet de sa personne, (de son rôle, de son sexe) mais aussi dans le même temps l'amorce d'un dialogue inavoué, simulé, qui évitait le face à face et le regard.

Le jet des outils mettait en scène, pour ainsi dire, le texte théorique. La scène réelle rejouait et donnait à voir le récit mythique expliquant le passage de la violence au langage. Mais la scène réelle allait même au-delà car elle nous faisait comprendre plusieurs choses : chez un enfant singulier, le passage ne se fait pas brutalement ; entre la violence et l'alliance, pas de saut brusque, mais un rapport ambivalent où l'enfant est à la fois dans la violence et dans le désir d'alliance.

L'enfant ne « posait pas les lances » elle « jetait les outils » qui étaient à la fois

- des armes, certes, projetées avec force et violence,
- mais aussi des prolongements d'elle-même (malgré tout, ils représentaient un pouvoir qu'elle avait construit sur les choses au travail, des signes de la maîtrise de ses gestes puisqu'elle n'atteignait jamais sa cible),
- mais également des traits d'union qui jetaient un lien vers l'autre, qui sollicitaient une attention.

Ce constat nous amène à mesurer les effets de la conceptualisation. Le concept nouveau d'enfant-bolide ouvre un type d'explication qui va plus loin car il dépasse certaines représentations « de bon sens » faussement explicatives : alors qu'elle est justement encore dans le « tout ou rien », ne peut verbaliser, ne peut choisir, « on n'aurait pas assez discuté avec la fillette », « on ne l'aurait pas laissée choisir » selon certaines interprétations. Le concept d'enfant-bolide, qui réunit plusieurs traits dégagés par les relances, donne un sens qui, brusquement, éclaire un ensemble disparate.

Comme dans tout GEASE, le récit de la narratrice lui permet déjà de reprendre la main, de se reprendre en main, de maîtriser en partie les émotions désagréables qu'elle a vécues. Au cours de la narration,

toutes les difficultés, l'impuissance, l'humiliation même, se lisent sur son visage, même si le ton teinté d'humour rend supportable le récit. La conclusion de la fillette en juin (« vous n'avez pas d'enfant » !) a résumé toute son impression d'échec. Le récit permet déjà une certaine mise à distance des émotions passées ; les hypothèses autres donnent à Dominique, la narratrice, des clés dont elle va plus ou moins se saisir : Elle « entend certaines explications qui la réconfortent ou auxquelles elle n'avait pas pensé ».

La synthèse des hypothèses (2^{ème} séance) semble lui apporter beaucoup de contentement ; elle dit même sa reconnaissance à la fin. On peut donner à cela plusieurs raisons :

- elle a mieux « compris » cette enfant, elle qui avait passé toute l'année à essayer de la comprendre ! Enfin des clés d'explication !... le concept d'enfant-bolide la soulageait. Cette enfant n'était donc pas un monstre ; le concept la « sortait » de sa singularité : sa sympathie pour l'enfant, en dépit de la dureté de leur relation, était justifiée ;
- elle a découvert qu'elle avait pu jouer un rôle de tiers séparateur (voir la situation précédente, Jonathan). Cela même sans le savoir. Cela a pu la réconforter ;
- par l'analyse elle a été surtout reconnue dans son rôle professionnel car le « maintien des exigences de travail » (alors que tout le monde baissait les bras) avait été jugé une très bonne chose par le groupe. Elle retrouvait une certaine estime professionnelle de soi.

Mais, à la séance suivante, Dominique est revenue sur cette satisfaction (pourtant très évidente). Elle a dit qu'avec le recul elle était restée sur sa faim... On avait « parlé de l'enfant, pas beaucoup, pas assez d'elle, on aurait dû lui proposer des solutions ». Déception du groupe et des formateurs qui n'ont pas immédiatement compris ce revirement. Nous avons eu l'occasion de revenir l'année suivante dans le groupe de supervision (chapitre 9) sur les raisons qui peuvent entraîner chez les narrateurs une frustration *a posteriori* alors que, dans un premier mouvement, la situation semblait éclaircie. Cette déception nous a permis d'approfondir le niveau des relations personnelles, de revenir sur la réaction comme dernière phase du GEASE ainsi que sur le fonctionnement du groupe.

Fiche 2 : relations personnelles avec une adolescente difficile et réaction complexe

Ce qui manquait dans l'analyse était le lien entre identité professionnelle et identité personnelle.

Nous avons des éléments pour l'esquisser, mais on touche là les limites du GEASE et du méta-GEASE, qui ne peuvent se permettre des questions trop intrusives. Le groupe sait s'arrêter quand cela devient trop intime.

Après coup on peut faire l'hypothèse – qui ne pouvait être formulée, à ce moment là devant la personne – que son désarroi venait non seulement d'un échec pédagogique, mais d'un échec personnel concernant son « désir d'enfant ». Les derniers mots de l'enfant-bolide quand elle l'a quittée avant les vacances n'étaient aussi cinglants que parce qu'ils touchaient juste : « *tu ne peux pas comprendre parce que tu n'as pas d'enfant* ».

Une autre scène concernant les rapports entre Dominique, l'élève et sa maman, n'avait pas non plus été analysée ; or là, nous avons un groupe restreint où chacun, tout en jouant bien son rôle au départ (la maman parent d'élève acceptant de faire alliance avec l'enseignante), finissait par retrouver un rôle précédent, plus trouble : la mère et la fille parlant et se disputant entre elles (retrouvant leur rapport habituel en miroir où la mère lui passait tout) et Dominique « exclue » du groupe, « sans voix , écartée », à la fois délogée de son rôle professionnel et refoulée dans un rôle familial sans pouvoir (rôle de petite fille ou de « celle qui n'a même pas d'enfant »).

En arrière-fond de cette relation très difficile avec cette enfant, on peut retrouver cette impuissance personnelle, même si justement elle est compensée par une certaine réussite au plan pédagogique.

Un autre axe d'explication, à coup sûr intéressant ici, était celui des rapports de genre, axe qui traversait tous les gradins, car les rapports intervenaient aussi bien dans la façon dont l'enfant se sentait fille, que dans le groupe-classe ou à l'internat, où elle régentait les garçons, et même dans le stage où elle attaquait le patron.

Cette enfant, « garçon manqué », voulait faire un métier d'homme : pompier (pour foncer sur le danger peut-être). Elle se retrouvait dans une classe, seule fille avec huit garçons, mais c'est elle qui faisait la loi, et même, fait plus étonnant, elle faisait peur et battait les garçons à l'internat. Cette totale inversion laissait tout le monde sans voix : la force physique de l'enfant mais aussi ses menaces et sa détermination

semblaient sidérer tout son entourage. La réponse à cette « situation inversée » avait été insupportable pour Jean-Baptiste, qui avait dû fuir et subir une dépression. Que ce soit une « fille » qui ait ce comportement n'y était pas pour rien. De même, le patron du stage, sur qui elle fonce comme un taureau, alors qu'il lui demandait de « s'habiller en fille », semble totalement désarçonné. La déroute de l'entourage vient de **son refus total de se conformer à ce que l'on attend d'une fille, et du coup, aboutit, chez les hommes, à une remise en question de leur rôle propre**. Comme tous les autres, Dominique avait été touchée au niveau de son identité sexuée et renvoyée à ses problèmes d'identité personnelle (on percevait une certaine sympathie pour ce « garçon manqué »).

Chez cette adolescente, l'identité sexuelle posait un problème majeur, mais, du même coup, l'entourage ne savait plus « à qui s'adresser » « comment la prendre » (Dominique « l'avait prise par tous les bouts », cela n'avait rien changé). Quand quelqu'un ne joue pas du tout son rôle, tous les rôles complémentaires sont déstabilisés.

La nature du savoir enseigné aurait mérité aussi une analyse spécifique : au niveau du groupe-classe, les activités proposées avaient été finalement acceptées par l'enfant, qui avait fait de réels progrès.

L'enseignante n'avait jamais lâché sur le travail à accomplir ; même si, au départ l'horticulture ne semblait pas correspondre à ses goûts, l'enfant avait développé des compétences, une maîtrise du corps (dont elle avait certainement besoin pour se discipliner).

Dans cette situation il est remarquable de voir que tout ce qui paraît se passer au niveau pédagogique, celui du groupe-classe, a des résonances plus profondes, symboliques, au niveau des relations personnelles : le défi envers le professeur est une mise en demeure de la mère-femme, les outils, nécessaires au travail de la terre, sont maniés aussi comme des armes, l'horticulture est ce que l'on apprend mais aussi un enjeu de pouvoir entre elles.

La place de l'horticulture dans l'institution avait aussi son importance : orientation de pis-aller aux yeux de l'adolescente, et, plus généralement, place des sections professionnelles dans les établissements ; cet aspect était certainement à creuser.

L'histoire était tellement riche et le récit surprenant concernant cette enfant difficile, que nous avons laissé de côté tous ces aspects, dans le temps de la séance. Mais une analyse plus tardive permet de retrouver d'autres facettes de la situation (voir les pistes ci-dessous).

Pistes pour comprendre, réfléchir et agir après une réaction sans reprendre le GEASE

En dernière phase la parole est redonnée au narrateur ; c'est le temps dit de la réaction. Outre la compensation que cette « restitution » représente par rapport au temps de l'interprétation où il a dû se taire, cela montre bien que « c'est lui qui a le dernier mot ». Ce n'est pas un savoir surplombant qui va donner « le fin mot de l'histoire ». Mais ajoutons que ce n'est pas la narratrice ou le narrateur non plus qui « détient la vérité », même s'il a été concerné au premier chef par les propositions de sens qui ont été faites. Elle ou il ne va pas forcément s'intéresser au sens global ; il va plutôt retenir — ce qui ne veut pas dire « valider » — un certain nombre d'hypothèses, qui lui paraîtront plus justes, ou plutôt qui l'« intéresseront » : ce sont aussi bien celles auxquelles il pensait déjà que celles auxquelles il n'avait pas du tout pensé. Le narrateur n'entend que ce qu'il peut et veut entendre. Il part souvent plein de reconnaissance pour le groupe, ébranlé, mis en mouvement, plus conscient de la partialité de sa façon de voir, alerté par des suggestions, refusant ou ignorant d'autres pistes — mais restauré et rasséréné souvent. Or, ce n'est visiblement pas le cas pour Dominique qui reproche, une semaine après la fin du GEASE, au groupe de s'être finalement contenté d'une analyse de l'enfant-bolide et d'avoir « parlé de l'enfant, pas beaucoup, pas assez d'elle ».

Effectivement, deux hypothèses peuvent être avancées sur le fonctionnement du groupe : la première s'intéresse au jet d'outils pour essayer de le faire cesser et donc s'efforce de comprendre l'enfant... sans chercher à comprendre Dominique. Mais alors, il convient d'avancer une seconde hypothèse sur ce point aveugle : le groupe n'a pas analysé Dominique parce que le récit et les réponses qu'elle a faits dressaient un barrage contre cette irruption dans sa vie privée. Or, le fait d'obtempérer à cette injonction implicite peut être interprété comme une mise en protection de Dominique qui fait état d'une blessure narcissique quand elle évoque leur dernière rencontre : « Fin juin, la fille m'a dit en se séparant : "vous ne m'avez jamais comprise... vous n'avez jamais eu d'enfant !". Je l'ai prise par tous les bouts, j'ai vraiment été impuissante ».

Autrement dit, comme souvent, la situation présentée est émotionnellement forte parce qu'elle relie la scène à la vie de la personne qui présente son récit (Blanchard-Laville, 2013). La finalité des GEASE n'étant pas thérapeutique, nous ne nous permettons pas d'intrusion dans l'intimité des personnes et c'est cela qui leur permet de poursuivre seules ou, si nécessaire, avec une ou un thérapeute. Les groupes savent généralement jusqu'où ne pas aller trop loin dans les interprétations psychanalytiques et la présence d'animateurs formés et supervisés (voir le chapitre 9) constitue une garantie supplémentaire du refus de jugement ou de conseil que pourrait induire, comme ici, un indice présenté *a posteriori*. Nous sommes en effet au terme du travail, après le GEASE et le méta-GEASE. Une semaine s'est écoulée et, semble-t-il, s'est effectué chez Dominique un travail psychique qui la conduit à reprocher au groupe de ne s'être pas suffisamment intéressé à elle. Le travail avec des adolescents en crise d'identité peut réactiver des angoisses vécues dans sa vie d'éducateur. Leur prise en charge n'est pas du ressort des animatrices ou animateurs, même s'ils peuvent aborder cette question lors des séances de supervision, qui ont pour partie cette visée.

Références bibliographiques pour l'enfant-bolide et les dimensions psychanalytiques :

Blanchard-Laville, Cl. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.

Imbert, F. (1998). Le partage de la parole. In J.-B. Paturet (éd.). *Vers une socialisation démocratique*. Paris : Théétète éditions.

Karine supporte mal sa directrice

Richard Étienne et Yveline Fumat

Récit 9

Karine supporte mal sa directrice

Exposition de Karine, conseillère principale d'éducation :

La situation se passe entre le chef d'établissement et moi ; lors d'une réunion générale en début d'année avec l'ensemble des enseignants, elle souhaite qu'on parle d'un élève, ce qui est très rare. Juste avant les vacances la police était venue le chercher à propos d'un vol d'outils ; la police et la maman m'avaient téléphoné ; je savais qu'il avait revendu des outils...

Lors de la réunion donc, la directrice d'un seul coup dit :

« - Qu'est ce qu'on fait ? et vous, Mme K,... que feriez-vous ? »

Je ne vois pas pourquoi elle veut connaître mon avis...

D'ailleurs, elle finit par dire : « - je suis la chef ... ».

Méta-GEASE par Yveline Fumat

Nous revenons sur ce GEASE complexe la semaine suivante. Il se prête particulièrement bien à la mise en ordre par la grille d'analyse qui distingue personne, groupe et institution car les tenues de rôles et les places contestées dans l'institution sont au cœur du problème. Le retour sur le GEASE, sur les compléments de l'exposition, et sur les hypothèses est suffisamment détaillé et précis. La reprise se fait, alors que les gradins ont déjà été exposés auparavant : cela permet aussi une application plus nuancée qui parcourt les gradins de manière plus souple, dans un va-et-vient qui fait apparaître leur « poids explicatif » successif, ou complémentaire.

La situation racontée est située d'emblée comme un face à face entre deux personnes **par la narratrice elle-même**. Mais il s'agit d'une réunion collective, pas seulement d'une rencontre entre la Directrice et Karine : nous comprenons vite que leur rapport est cristallisé, résumé, dans ce dialogue, ou plutôt ce non-dialogue sans réponse : « - alors qu'est-ce qu'on fait ? »... dit la Directrice.

Mais Karine refuse de répondre à l'offre d'ouverture de la Directrice.

Premier gradin : la situation conflictuelle vient-elle du rapport de ces deux personnes, du choc de deux personnalités ?

Certes, on peut trouver des traits qui correspondraient à ce niveau :

Pour la Directrice : elle est « trop laxiste », « trop conciliante avec les élèves », elle « lâche trop » (permissions de sortie), selon Karine.

Et pour Karine : « elle a du caractère » « elle a de la personnalité », comme le groupe en fait l'hypothèse.

On peut dégager des caractéristiques psychologiques ; mais ici, on sent très bien que l'analyse qui en resterait aux rapports personnels serait insuffisante. D'abord, parce qu'il ne s'agit pas d'un simple face à face et que la scène se passe devant d'autres enseignants.

Deuxième gradin : les phénomènes de groupe sont très présents

La chef d'établissement interroge d'abord toute l'équipe. En disant « qu'est ce qu'on fait », elle affirme le collectif ; puis elle interpelle Karine (« et vous ? ») ; elle particularise la demande et tente de nouer le dialogue, mais **devant les autres**.

Ce n'est jamais la même chose quand il y a un face à face effectif, entre quatre murs, ou un dialogue devant des tiers. Le face à face se modifie, devient **représentation**, ce qui, parfois, l'adoucit. Il n'est pas très violent quand on garde les formes, ou, au contraire, il se durcit, car on veut montrer sa force et affirmer son prestige.

Donc ici, les phénomènes de groupe entrent en jeu, mais plusieurs hypothèses sont possibles sur le sens de cette demande ; elles ont d'ailleurs été évoquées dans la phase d'interprétation du GEASE :

- la directrice montre un certain désarroi et cherche le soutien de l'équipe ;
- elle veut faire amende honorable car elle voit clairement que jusqu'alors elle a « joué perso » ;
- elle profite de cette réunion pour tenter d'amender sa conduite.

Mais Karine ne saisit pas la perche, elle ne considère pas qu'il s'agit d'une amende honorable. Elle juge qu'elle est sollicitée « lourdement » (« c'est un peu tard...il est bien temps... »). L'exploration a révélé auparavant une série d'évitements : depuis la rentrée : « je n'ai rien pris en main...rien, je regarde » et il n'y a même plus beaucoup de contacts personnels, ni même de civilités. C'est une ignorance mutuelle, de l'indifférence.

Cette scène est donc plutôt une fin, fin de « non recevoir » qui vient après beaucoup d'autres. Ce moment de communication tentée est donc plutôt raté ; il y eut un temps où la narratrice a non seulement été plus conciliante, mais a même joué les bons offices. On apprend que, pendant trois mois de conflit avec un chef de travaux⁷, c'est elle qui jouait le médiateur. Et l'on remontera à une scène précédente très révélatrice. Comme souvent dans les GEASE on s'aperçoit que la scène racontée peut en cacher une autre, peut-être plus importante, qui a toujours des liens étroits avec la première scène d'exposition.

La scène de prérentrée⁸

C'est une scène au cours de laquelle les conseillères d'éducation n'ont pas été présentées et qui s'est terminée ainsi, par une sorte d'abandon de la directrice :

« Ah ! je suis fatiguée... ! Il n'y a pas quelqu'un de la vie scolaire qui veut parler maintenant ? ». Karine prend le relais et dit « Moi je suis conseillère principale d'éducation, et elle se présente : Mme X..., puis présente sa collègue : Mme Y... » et « Je ne suis pas "la vie scolaire"...affirme-t-elle ».

On peut tout à fait comprendre ce qui se passe alors si on distingue bien le niveau personnel et le niveau institutionnel ; la directrice se situe généralement au niveau des relations personnelles, sans vraiment tenir son rôle ; elle a beau être chaleureuse, gentille, ce n'est pas ce qu'elle doit faire pour tenir son rôle. À ce moment-là, elle oublie de présenter ses collègues, avec leur statut dans l'institution, et elle met en avant une fatigue qui n'a rien à faire là comme argument pour leur passer la parole... Au lieu de donner la parole de manière ordonnée aux autres, elle jette tout à coup, comme on jette l'éponge : « je suis fatiguée » et s'arrête pour une raison personnelle anecdotique, vraie ou simulée, ce qui revient au même. Du même coup, elle procède à une sorte de rabattement de cette réunion de pré-rentrée, qui perd son sens institutionnel d'accueil et de présentation de l'équipe à tous, sur une sorte de conversation privée, entre amis ou relations. Et elle se montre plutôt désinvolte – car elle suppose qu'on devrait la remplacer subitement, au pied levé, selon son bon vouloir – et maladroitement car elle s'adresse anonymement à la « vie scolaire » qui désigne un service et non des personnes.

D'où la réponse de Karine « je suis conseillère principale d'éducation » suivie d'une présentation personnelle avec son nom. Cette réponse de Karine est-elle une affirmation personnelle, une manière de s'affirmer personnellement contre l'anonymat de la formule, une manière d'exister, de se mettre en avant ?

Oui, sans doute. C'est une réponse directe à la maladresse précédente ; mais c'est surtout une manière de corriger toute la présentation de la directrice en redonnant à la réunion tout son sens institutionnel, d'affirmer son rôle à elle, et de dire au contraire que dans l'établissement chacun a un statut et un rôle bien définis.

Donc, la scène elle-même combine des phénomènes de groupe, des interactions entre personnes, en direct, mais elle révèle aussi la hiérarchie institutionnelle ; non seulement elle la révèle, mais elle la réclame, la revendique : il faudrait que tous soient sollicités dans leur rôle, et que tout se passe bien à ce niveau. Du même coup, elle épingle la faiblesse des propos du chef d'établissement, sa confusion des gradins, son incapacité à tenir son rôle.

Chez Karine, il n'y a pas eu seulement une réaction personnelle, une sorte de réparation d'avoir été oubliée, niée comme personne, réparation d'une légère humiliation (« on n'existait pas »). Il y a eu

⁷ Dans les établissements techniques et professionnels français, les chefs de travaux ont un rôle d'organisation de tout ce qui concerne le travail en ateliers au sens le plus large.

⁸ L'ensemble des personnels de l'établissement est réuni plusieurs demi-journées avant la rentrée des élèves.

aussi une réaction professionnelle ; elle saisissait mieux la portée symbolique de la réunion et s'efforçait ainsi d'en restituer le sens.

La scène de pré-rentree nous fait entrevoir d'où viennent tous les dysfonctionnements de cet établissement : la directrice ne tient pas son rôle ; elle est incompétente au sens juridique du terme ; ce qui ne signifie pas qu'« elle ne s'entend avec personne » mais bien qu'« elle ne fait pas son travail de direction ».

Pourquoi ? Beaucoup de raisons ont été évoquées par Karine, et puis par tout le groupe lors de la phase d'interprétation du GEASE :

- son passé à l'étranger,
- son inexpérience (elle était précédemment conseillère d'orientation-psychologue),
- elle ne sait pas ce qu'est un lycée professionnel,
- elle n'a pas fait le deuil des élèves (elle ne veut pas renoncer au contact direct),
- elle transpose seulement le cas par cas de son métier de psychologue (« elle se trompe »),
- elle confond l'institution scolaire et l'institution familiale (« elle donne des permissions de sortie au cas par cas comme en donneraient des parents »),
- souvent, elle cède à la séduction, elle est dans un rapport purement affectif,
- c'est une personnalité peu sûre d'elle-même.

Beaucoup de ces raisons peuvent être situées au niveau de l'histoire personnelle mais convergent vers l'idée qu'elle ne connaît pas l'institution et ne fait pas bien la différence entre les attitudes personnelles (séduction, rapport affectif) et le rôle institutionnel. Pourquoi affirme-t-elle constamment qu'elle est la chef ? parce que justement elle n'est pas sûre de l'être, elle sent bien qu'elle n'arrive pas à l'être. Elle se repositionne constamment en parole comme chef, pour y croire et le faire croire.

Mais, surtout, elle se sent en danger car elle a en face d'elle une forte personnalité, Karine, qui lui fait sentir constamment qu'elle ne joue pas son rôle. On doit ici souligner que dans la tenue de rôle, les rôles sont souvent complémentaires ; lorsque l'un est défaillant, l'autre n'est pas non plus à sa place ; Karine a depuis le début reproché à son chef, silencieusement et par ses actes, de ne pas jouer son rôle ; elle s'est retrouvée médiatrice, ou, plus encore, investie d'un pouvoir réel, qui palliait parfois les manques de la directrice. Puis, elle s'est retirée du jeu, refusant de jouer plus longtemps ce rôle de substitution. Certes, elle a sans doute une forte personnalité, mais surtout elle comprend clairement en quoi consiste la fonction : **elle aurait tout pour être un bon chef d'établissement**. C'est tellement évident que la directrice le sait, et oscille entre lui céder moralement le pouvoir (phase de conseil) et se raidir, car elle sent qu'elle serait très vite inférieure (voir fiche 3).

En conclusion, essayons d'expliquer le malaise de Karine en parcourant à nouveau les gradins, en reprenant les divers aspects de la situation :

Karine a-t-elle eu certaines réactions infléchies par le groupe ?

- **-dans la première scène**, elle se met en retrait en ne répondant pas,
- **-dans la scène de pré-rentree**, elle se met en avant, pour démontrer en quelque sorte ce que devrait être une bonne réunion ; dans les deux cas elle agit malgré tout devant les autres, vis-à-vis des autres (professeurs et personnel).

On entrevoit ce que peut être la vraie relation de face à face avec la directrice : celle qu'elles ont dans le bureau, la porte fermée ; Karine nous dit au passage : « là j'obtiens toujours ce que je veux ». Mais on ne peut dire que leur tête à tête ait permis de résoudre ces conflits de rôle ; certes, il semble qu'il n'y ait ni déprime, ni démission, ni violences verbales ou physiques, mais un **évitement**, ce qui n'est pas malgré tout la meilleure solution.

Revenons plus précisément **pour Karine au plan personnel : pourquoi cette histoire a été malgré tout si difficile pour elle ? L'émotion et la tension dans la voix ne laissent aucun doute, malgré sa maîtrise apparente.**

L'enjeu de la décision était cet enfant qu'elle connaissait bien, qui lui faisait confiance. Et finalement elle n'a pas pu agir pour lui. Autre réaction, au plan personnel : elle se contrôle le plus souvent ; n'y a-t-il pas eu un face à face (un vrai) avec la directrice où elle a perdu son contrôle, où elle s'est mise en colère, où elle a rabaisé la directrice car elle la sent tellement incompétente, si peu sûre d'elle ? La violence contenue dans le ton, et certains mots employés (« je m'en fous de ce qu'elle pense [...] j'ai eu honte ») peut le donner à penser.

**Mais le groupe n'a pas à lui faire dire ce qu'elle ne souhaite pas dévoiler.
Nous concluons sur ce principe déontologique du GEASE**

Fiche 3 : rôles et statuts mal assumés

C'est le subtil décalage que l'on trouve dans beaucoup d'organisations **entre organigramme réel et organigramme caché**. Du fait de l'ancienneté, du savoir-faire, de la compétence, de la fermeté, le vrai pouvoir dans une institution n'est pas toujours là où il se trouve officiellement. Dans certains cas de figure, le chef officiel non seulement prend des avis de subordonnés plus compétents, mais il peut être totalement remplacé, souvent avec son consentement.

Les conséquences sont diverses : parfois, un autre équilibre s'établit (partage tacite des tâches avec des adjoints), parfois, ces oscillations sont nuisibles à la bonne marche de l'institution.

Ici l'absence de compétence de la directrice a des effets secondaires :

Le rapport à la Loi a du mal à s'établir pour tous ; la directrice se confine dans la séduction avec les élèves et les parents ; elle agit sans même en parler à ses collègues (professeurs, CPE, surveillants).

Ses décisions empiètent sur leurs domaines ; elle s'adresse « en direct » aux familles sans en faire part aux responsables de la vie scolaire.

Les critiques de Karine portent sur cette confusion, sur cette manière de tenir son rôle, mais ce qui la gêne le plus est que, par là-même, elle ne peut tenir le sien. Elle est frustrée de mal faire son travail ; du même coup elle arrive à un certain degré d'abstention, de démission dans un travail qu'elle aimait particulièrement.

Récit 10

Geneviève déjoue les pièges des parents d'élèves

Exposition de Geneviève, directrice d'école élémentaire :

« C'était une entrevue avec des parents d'élèves ; j'accompagne l'enseignante qui s'occupe d'une élève juste avant son bilan (notes de l'année, orthophoniste...). Cette élève est chez nous depuis un an, au CE1⁹. Dès son arrivée, on s'est emparé de sa façon d'apprendre car elle avait des difficultés, elle ne possédait pas la quantité ; on avait proposé une rééducation, fait part de ses difficultés aux parents ; mais, à la réunion, la maman n'était pas d'accord : « - pourquoi dites vous qu'elle a des difficultés puisqu'elle n'a aucune note au dessous de 9 ? » »

Exploration : Geneviève complète utilement ce récit assez court et allusif

« - Quelles étaient exactement les difficultés ? » « - Au début elles étaient camouflées, on avait du mal à voir ce qui venait de l'enfant ou du réseau familial ; on avait pensé d'abord la faire redoubler, en valorisant ses progrès, puis on l'a laissée passer au cycle 3... en proposant une rééducation. Je dis toujours aux enseignants : "attention aux termes employés ; pour les parents : "difficultés", ce n'est pas dramatique... ils comprendront seulement qu'elle n'est pas dans le cadre. Attention aux mots : ne dites pas qu'une enfant est "insupportable », dites : "elle s'est levée dix fois de sa chaise, elle a craché...". Il faut rendre cohérent ce qu'on note. Il y a huit ans que je leur dis cela ».

« - Quel était l'objet exact de cette réunion ? » « - C'est un suivi, on accompagne la famille et l'élève ; on était en début d'année ; c'était une évaluation diagnostique. Je sais qu'Élisabeth, l'enseignante, travaille beaucoup dans l'affectif ; là, j'ai tout de suite pensé "on va y avoir droit". La maman qui enseignait l'espagnol (mais repassait depuis cinq ans son CAPES¹⁰) s'occupait beaucoup des résultats de sa fille ».

« - Peux-tu nous parler de cette enfant ? » « Au CP, elle avait été hospitalisée, pendant un mois et demi. À l'école précédente, il n'y avait pas d'écoute suffisante (elle mettait plus de temps pour comprendre). Mais je pense que ses difficultés ne relèvent pas de la simple rupture. La psychologue le dit : elle manque d'autonomie ; la maman excuse tout, lui fait ses devoirs ; elle annote tout, même les évaluations ». Plus tard, Geneviève parle de l'« accompagnement forcené » de la maman, de l'« emprise » de la maman sur l'enfant.

« - Si l'on revient à la réunion, qu'est ce que tu en attendais ? » « - Il faut être cohérent ; je disais à Elisabeth, "il faut être cohérent, tu t'y prends mal". On continue à noter... alors cette fois, "on y est !" . J'ai tenu à ce qu'il y ait une belle salle réservée. Je voulais ménager la chèvre et le chou ; j'ai laissé parler Elisabeth... On est revenu sur le bilan, ils ont accepté un projet particulier pour l'enfant, et de ne plus annoter les évaluations. A la fin ils étaient plus détendus ; je pensais "ça va ! ils ne se sont pas étripés !" ».

Les interprétations ont été très variées

Elles ont porté sur

- les rapports à la mère (majorité),
- le système d'évaluation (remarques sur les préoccupations de la maman ; son CAPES, les notes systématiquement très basses dans les concours),
- la capacité des enseignants à écouter les parents,

⁹ Le CE1 correspond au cours élémentaire, deuxième année du premier degré, après le cours préparatoire (CP) ; les élèves ont sept ans. Ils sont en dernière année du cycle 2 et, s'ils passent en classe supérieure, le CE2, ils seront en première année du cycle 3.

¹⁰ Le CAPES est un concours d'aptitude pour le professorat de l'enseignement secondaire en France. Il permet de recruter des professeurs qui sont ensuite titulaires de leur poste. Sans ce concours, les enseignants ne sont recrutés qu'en contrat à durée déterminée.

- la capacité de l'école à recevoir les parents (très bonne, semble-t-il, dans cette école).

Réaction

Geneviève paraît satisfaite mais exprime quand même la difficulté à se positionner comme directrice quand on a été enseignante dans la même école. Et elle affirme que ce qui est arrivé à Élisabeth « tellement dans l'affect » peut lui arriver à elle.

Méta-GEASE par Yveline Fumat

Cette reprise, cette analyse après coup, tient compte des hypothèses émises, mais revient aussi sur la séance en distinguant des niveaux d'approche. Du même coup, nous présentons un modèle d'intelligibilité, non pas de façon abstraite, mais **en le faisant fonctionner, en montrant son efficacité, sa pertinence.**

La situation présentée est très intéressante, car sa complexité permet de parcourir tous les gradins, de plus elle semble avoir apporté une certaine satisfaction à la narratrice, ce qui est rare dans le choix des récits.

1^{er} gradin

Dans une situation, on peut distinguer **ce qui vient des personnes et de leur relation personnelle** : chacun a sa personnalité, son passé, son histoire (peu importe ici qu'on parle de l'inné ou de l'acquis), chacun a un style de rapport aux autres (« elle est rigide, coincée, il était "vroum-vroum" », termes employés récemment).

Ce qui vient de la personne elle-même est un facteur qui a son importance, mais on lui donne souvent trop d'importance, et, pour expliquer des difficultés, on ne pense qu'aux relations entre les personnes (incompatibilité d'humeur, heurts de personnalités, querelles de personnes) alors que les conflits viennent plus souvent de l'organisation du travail, des institutions, des statuts mal définis, et des tenues de rôles mal assumées. Quels qualificatifs évoquent ici le style propre des personnes, leur caractère ? Pour Élisabeth, « elle est dans l'affectif ». Pour la maman: « elle a une emprise sur sa fille [...] elle a collé au CAPES plusieurs fois » ; le père, lui, « ne dit rien ».

2^{ème} gradin

Le contexte d'action immédiat est souvent un **groupe restreint**. Groupe où les personnes sont en relations de co-présence et se rencontrent ou travaillent ensemble dans des conditions données. Certes, le groupe peut se former de manière occasionnelle, mais, le plus souvent, c'est un groupe qui correspond à un certain niveau de l'institution, et, de toute manière, il produit toujours des effets irréductibles à la rencontre personnelle. Les personnes se rencontrent, avec leurs projets d'action et de communication, échangent, délibèrent, se concertent, s'influencent ou se soumettent, toujours avec un souci de faire leur travail, de parler aux autres mais devant les autres, de tenir leur rôle. Ainsi, nous pouvons identifier dans une école :

- des groupes où l'institution croise une autre institution (commission avec la mairie),
- des groupes d'évaluation d'une stagiaire,
- des équipes pédagogiques où les enseignants se concertent,
- des conseils de classe où enseignants, parents, élèves sont présents,
- des groupes de rencontre avec les parents, prévus par l'institution scolaire mais sollicités par les parents.

Ces groupes sont dépendants de certaines règles institutionnelles ; ils doivent leur composition, organisation, leur finalité, leur rythme de réunions, leur existence même, à une institution qui les englobe. Cela ne signifie pas que les actions des personnes ne bénéficient d'aucune marge de liberté ; mais il ne faut pas oublier qu'elles se déroulent dans ce groupe restreint qui a ses règles.

Ici, on a deux groupes essentiels :

- l'équipe pédagogique,
- le groupe formé de la directrice, Geneviève, l'enseignante, Élisabeth, et les parents.

La directrice est à l'intersection des deux : elle anime l'équipe pédagogique et elle accompagne l'enseignante lors de l'entrevue avec les parents.

La scène rapportée est une scène où figurent parents d'élèves, enseignante et directrice, une constellation d'acteurs, qui ne sont pas en relation deux à deux, mais qui sont là dans ce petit groupe, ce qui les fait agir d'une certaine manière ; ces personnes ont chacune un objectif :

- les parents de l'élève viennent défendre leur fille,
- l'enseignante a fait une évaluation contestée par les parents,
- la directrice de l'école a le double but de soutenir son adjointe et d'apaiser les parents.

Mais, dans ce petit groupe où tout semble se jouer, beaucoup de choses viennent de plus loin.

Du 3^{ème} gradin, celui de l'institution

Ici, l'institution scolaire a son histoire, ses finalités, ses règles de droit, ses règles du jeu, écrites ou coutumières. Comme toute institution elle confère à ses membres un statut et un rôle qui correspond à ce statut. Le statut donne le pouvoir de prendre certaines décisions (place dans la hiérarchie) et de remplir certaines fonctions, d'accomplir certaines tâches.

Qu'est-ce qu'une directrice dans l'enseignement élémentaire public français ? Une enseignante parmi d'autres qui est parfois déchargée (totalement si l'école a plus de dix classes) qui a simplement une indemnité légère, mais qui a la même formation, le même parcours que ses adjointes. Elle pouvait enseigner dans la même classe l'année précédente, elle est très proche de son personnel, le connaît très bien. Surtout, elle n'a aucun pouvoir hiérarchique sur les adjointes, ni pouvoir d'embauche ni de sanction, car c'est l'Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) qui a ce pouvoir par délégation de l'Inspecteur d'Académie. Enfin, elle ne peut ni les noter ni les faire promouvoir. Pour animer l'équipe pédagogique, elle a seulement un pouvoir moral, de persuasion. Elle peut infléchir les pratiques pédagogiques des collègues, mais seulement par son habileté personnelle et si elle arrive à les convaincre. Il s'agit d'ailleurs d'une évolution historique assez récente : confier ce rôle d'animation au directeur d'école, réunir des conseils d'école avec les parents, sont des phénomènes datant de la fin du vingtième siècle. Le directeur d'école primaire en Angleterre ou en Allemagne a plus de pouvoir de recrutement et de sanction.

Un chef d'établissement, proviseur ou principal en France, a un certain pouvoir lié à la notation du personnel mais il n'est pas chargé du recrutement. Un professeur d'université siège dans une commission qui recrute collégialement ses pairs, après entretien et examen des travaux. Les membres et le président de la commission sont élus par leurs pairs. Nous apprendrons après la séance que Geneviève, était une directrice de l'enseignement privé sous contrat. Notre analyse ne correspondait pas vraiment à sa situation même si elle restait pertinente au plan général ; Geneviève avait bien plus de pouvoirs qu'une directrice de l'enseignement public, encore que, selon elle, ces pouvoirs étaient souvent formels.

Bien sûr l'institution scolaire dépend elle même d'une certaine politique scolaire qui peut réduire ou accroître le soutien financier, supprimer des postes, changer les lois. En France, beaucoup de choses se décident au niveau de l'Etat, même si les régions ont maintenant un pouvoir plus grand (construction des lycées par ex).

L'institution a toujours une histoire, elle évolue beaucoup mais elle garde cependant une finalité essentielle : **instruire** pour le système scolaire (avec une variation et des controverses : « instruire » ou « éduquer » ?), **soigner** pour l'hôpital, mais avec une évolution dans la gestion.

Donc, nous sommes en présence de **personnes singulières**, qui entrent en relation **dans un groupe restreint** et qui sont portées par leur statut lui-même conféré par une **institution**.

On peut se représenter aussi le groupe restreint comme un lieu de rencontre où des acteurs viennent interpréter leur rôle, avec souplesse et style personnel, mais doivent respecter aussi des règles du jeu (espace, temps, codes de déontologie) et chercher à incarner un certain personnage.

Reprenons l'analyse de la situation sans distinguer les gradins mais en montrant qu'ils s'imbriquent et en revenant aux personnes mais en repérant mieux ce qui vient de leur rôle.

Les parents d'élèves : ils viennent défendre leur fille et veulent comprendre ses notes Même quand ils sont élus dans les conseils, les parents d'élèves pensent surtout à leur enfant. Les enseignants se plaignent souvent de leur vision trop personnelle, trop partielle. D'un autre côté, ils n'aiment pas non plus que les

parents se mêlent de pédagogie, du cœur de leur métier ; la contribution à l'organisation des fêtes, l'accompagnement à la piscine, sont bienvenues mais la critique de l'évaluation est mal acceptée. Or ici la maman se met à critiquer l'évaluation, et non seulement en disant : « les notes de ma fille sont trop basses » mais en pointant du doigt une incohérence : « vous dites que ma fille a des difficultés alors qu'elle n'a pas de si mauvaises notes ». Elle semble toucher juste ; mais le problème est de comprendre pourquoi, si elle touche juste, la directrice n'apparaît pas vraiment contrariée, mais plutôt contente, triomphante. A vrai dire, la maman est un parent d'élève spécial : une enseignante déjà enseignante, car elle a passé cinq fois le CAPES. Elle se présente en somme « à égalité » avec les enseignants, voire supérieure puisqu'elle se permet **d'annoter les annotations**.

Aux yeux des enseignantes, elle sort certainement de son rôle de parent d'élève ; même si, du point de vue de la personne, on peut comprendre sa fixation sur les notes (elle est très préoccupée par ses notes d'examen). Ceci explique sans doute l'agacement perceptible de Geneviève la directrice, qui voit cette maman non seulement contester les notes de sa fille, mais s'arroger en somme le droit d'évaluer.

Élisabeth l'enseignante est trop « dans l'affectif » d'après Geneviève. Elle cède trop facilement à la tentation de faire plaisir, de mettre des bonnes notes, et, du même coup, si elle parle de « difficultés » pour l'élève Anita, elle paraît se contredire. Si l'écart est trop grand entre le jugement cristallisé dans la note et ce que l'on dit de l'enfant, finalement « on se piège ». La maman d'Anita vient en pointant du doigt des notes qui ne révèlent aucune difficulté, alors qu'on lui raconte que leur fille « a des difficultés ». Remarquons que, d'habitude, c'est plutôt l'inverse : oralement, en présence des parents, les enseignants vont nuancer leur propos pour ne pas blesser, adoucir leurs verdicts, faire passer avec tact un jugement négatif ; alors qu'ici, au contraire, la note était acceptable et ce sont les propos tenus qui seront en décalage parlant de « difficultés », paraissant ainsi faire ressurgir un jugement réel.

Geneviève la Directrice ne paraît pas touchée désagréablement dans ce moment de mise en cause par la maman. Elle semble même plutôt satisfaite. Peut-être parce que cette mise en cause ne révèle pas une faille personnelle, ou une erreur de sa part, mais au contraire révèle qu'elle avait raison de penser qu'il fallait « être moins dans l'affectif », être plus cohérent dans la notation, se mettre dans une perspective moins centrée sur l'enfant. Donc la situation de conflit avec les parents la conforte plutôt dans sa façon de penser, elle apporte une preuve tangible que sa façon de voir est juste ; ce qu'elle répète depuis toujours à ses adjointes : « il faut maintenir une cohérence » ; elle avait raison de les mettre en garde. Et elle pourra d'ailleurs poursuivre en ce sens : « il y a encore du boulot ». On peut dire que sa satisfaction est la satisfaction d'avoir bien fait son métier sur deux plans :

- dans son rôle d'animation de l'équipe pédagogique ; elle expliquait, mettait en garde, mais n'était pas toujours entendu,
- dans son rôle de médiation avec les parents : elle a réussi à faire que cela se passe bien (« ils ne se sont pas étripés »). Elle a apaisé le conflit ; elle pensait à eux, se mettait à leur place (elle imaginait les deux sens du mot « difficulté » : pas dramatique pour l'enseignante et stigmatisant pour les parents). Elle pensait à eux, même dans la façon de ménager une salle pour les recevoir. Elle avait vécu l'entrevue comme une menace : « on va y avoir droit » (simulation par le geste d'objet resté « en travers de la gorge ») mais « c'est passé, et bien passé », comme un obstacle qui a été bien surmonté.

Finalement elle n'a pas été vraiment touchée par cette agression feutrée de la maman parce que cela lui a permis de bien jouer son rôle de Directrice. Elle peut être contente car c'est un rôle récent, qu'elle joue depuis l'an dernier (auparavant, elle était simple adjointe). Elle est encore dans une certaine transition entre l'ancien rôle et le nouveau.

Elle garde sans doute aussi une conviction personnelle, confirmée par cette entrevue où l'on voit que l'attitude de la maman et celle du papa qui ne dit rien renforcent son jugement : « cette maman colle trop à sa fille ». Mais ici, c'est un jugement personnel (elle s'exprime désormais en « moi je » marquant ainsi qu'elle déborderait de son rôle si elle développait ce jugement). Elle pense que c'est là que se trouve l'origine des difficultés scolaires de l'enfant : non pas son hospitalisation au CP pour une maladie physique, mais dans la manière d'être, permanente, actuelle, de la maman qui se substitue à sa fille en toutes occasions, en particulier pour faire ses devoirs ; selon elle, ce style d'éducation au lieu d'aider l'enfant, l'empêche de grandir, la freine, la retarde dans son autonomie.

Dans cette situation difficile où des parents, non sans raison, viennent contester l'évaluation de leur fille, la Directrice Geneviève, éprouve pourtant une satisfaction

évidente : elle a pu régler le différend, elle a bien arbitré, et, surtout, elle a été confortée dans sa façon de considérer l'évaluation. Elle a donc été confirmée dans son identité professionnelle de directrice au moment où par ailleurs cette identité est peut être mise en cause par sa hiérarchie.

Après l'analyse de la situation singulière, nous proposons des pistes plus générales qui permettront d'étendre la compréhension à d'autres situations voisines et de rejoindre des recherches théoriques plus englobantes.

Fiche 4 : jeux et enjeux de l'évaluation

L'évaluation : les problèmes de l'évaluation sont ici vécus comme des options personnelles (être plus ou moins « dans l'affectif », indulgence ou sévérité, manque de cohérence, etc.) mais il faut comprendre qu'une tension existe toujours entre les deux aspects de l'évaluation (Hadjji, 2012) :

- **l'évaluation formative ou formatrice**, quand on met des notes plutôt avec le souci de faire progresser, d'encourager l'élève, quand on donne la priorité à ses efforts, à sa bonne volonté, quand on le note surtout par rapport à lui-même,
- **l'évaluation sommative**: qui débouche souvent sur une évaluation certificative, où l'on atteste un certain niveau, par rapport aux autres, ou à une norme plus générale. Alors il ne suffit pas de faire des progrès il faut arriver à la moyenne, ou à remplir certains critères.

L'institution scolaire requiert les deux ; et pour les enseignants cela conduit à une oscillation pas toujours facile à gérer ; il existe donc une ambivalence institutionnelle qui rend difficile la notation, quelles que soient les attitudes et il paraît inévitable que les enseignants rencontrent un jour ou l'autre des contradictions (Aubégny, 1987).

Pour récompenser les efforts de l'élève, et reconnaître qu'elle avait suivi une rééducation dans le privé, le conseil de classe lui a permis de passer au cycle 3 (avec l'accord de toutes les enseignantes) mais, peut-être ce moment final d'évaluation certificative avait-il gardé quelques traces de l'évaluation formative.

Le style d'éducation de la famille

Le diagnostic des enseignants est sans doute pertinent : la famille est ici très soucieuse des résultats scolaires, alors qu'il faudrait d'abord reprendre en profondeur le rapport des parents avec l'enfant et le rapport de l'enfant à son propre désir. Une rééducation partielle en mathématiques (et parfois le forçage en rééducations de divers types : en orthophonie, psychomotricité, etc.) ne change rien : au contraire, elle ne fait qu'aggraver les conséquences d'un lien immature, si c'est seulement pour faire plaisir à maman que les séances ont lieu ; toutes les rééducations « techniques » ne changent parfois pas le rapport fondamental entre parents et enfants. Il faut bien dire entre parents et enfants car il est probable que si la mère a gardé ce rapport fusionnel à sa fille, le père – « qui ne dit jamais rien » – « ne l'a pas aidée à couper le cordon » ; il redouble peut-être la relation fusionnelle au lieu de l'interrompre.

Les enseignants n'ont pas le pouvoir d'agir sur l'éducation de la famille. Ils peuvent donner des conseils qui semblent, à première vue, peu acceptés : la maman pense que, si l'école doit instruire, elle n'a pas à se mêler de l'éducation que donne la famille.

Il faut remarquer ici que l'institution scolaire, en tant que telle, peut aider à accomplir la séparation de l'enfant avec la famille. L'école peut favoriser, accélérer, la sortie de la relation fusionnelle et contribuer à l'évolution psychique de l'enfant. (quand, par exemple il n'y a pas de père.). Mais ici, dans cette situation, cela ne s'est pas passé ainsi.

On peut penser aussi que la séparation subite du CP (lorsque l'enfant a été hospitalisée) a été trop brutale chez cette enfant très dépendante affectivement, et que, loin de faciliter la séparation d'avec la mère, elle a aggravé l'insécurité de l'enfant.

Références bibliographiques pour aller plus loin sur l'évaluation :

Aubégny, J. (1987). *Les pièges de l'évaluation*. Maurecourt : éd. universitaires UNMFREO, Mésonance.

Aubégny, J. & Clavier, L. (2006, Ed.). *L'évaluation entre permanence et changement*. Paris :

L'Harmattan ,collection ÉVALUER.

Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L., Thélot, C. (2008). *Évaluer pour former*. Bruxelles : de Boeck.

Hadjji, Ch. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : de Boeck.

De Ketele, J.-M. (1986, Ed.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles : de Boeck.

Weiss, J. (1991, Ed.). *L'évaluation : problème de communication*. Cousset (Suisse) : Delval, IRDP.

Des parents qui ne veulent pas voir le rideau tomber

Josiane Vitali anime des GEASE dans le cadre de la formation de professionnels et d'animateurs bénévoles pour la pratique des arts du cirque. Elle a bien voulu nous confier le *verbatim* d'une séance enregistrée avec l'accord des six animateurs bénévoles qui interviennent au sein d'une association qui promeut et encadre la pratique amateur dite de « loisir » auprès de jeunes enfants dont certains sont en situation de handicap. Le problème, c'est que les parents avaient pris l'habitude d'assister au travail car ils n'avaient rien d'autre à faire en attendant la fin de la séance. Or, il a été décidé d'installer un rideau qui doit permettre de ne plus travailler sous le regard des parents. Nous remercions Josiane Vitali ainsi que toutes les personnes, qui ont été renommées pour préserver leur anonymat, de nous avoir confié cette situation où le rideau joue le premier rôle. Nous sommes au mois d'avril dans un GEASE qui compte six participantes et participants ainsi que l'animatrice.

Josiane Vitali et Richard Étienne

Récit 11

Des parents qui ne veulent pas voir le rideau tomber

Bernard commence ainsi son récit (**exposition**) : « C'est au mois de décembre du 1^{er} trimestre dans un cours régulier avec des enfants de 8 ans... je me trompe je crois c'était au début du 2^{ème} trimestre, voilà, peu importe. En tout cas, en fin de séance, on fait une séance qui dure une heure quinze, et, en fin de séance, c'était avec Noël, on avait préparé un moment où on... on avait prévu un moment où on allait montrer des petites choses qu'ils ont préparées. Et donc, on allait justement commencer, et, en fait, on a justement un rideau qui sépare là l'espace de l'entrée, où les parents attendent, où ils attendent la fin du cours) et l'espace même de l'activité, donc un rideau qui sépare et qui n'était pas fermé. [...] Et donc, je dis (ils sont au courant en fait) : "je vais fermer le rideau devant vous, mais s'il vous plaît, vous pouvez regarder à travers". Donc, je vais vite parce qu'on a l'habitude, c'est pas la première fois que ça arrive. Donc, après, on ferme le rideau, mais je remarque qu'il y a la dame qui, qui fait un peu la gueule. Donc je lui demande : "vous voulez dire quelque chose ?" Enfin, je sens qu'elle a envie de réagir mais qu'elle ose pas. Donc je lui permets de réagir et elle dit : "oui, oui, votre histoire de rideau c'est odieux". Donc je suis un petit peu surpris par la gravité de la situation, du ton. [...] Et on continue le cours et, en fait, moi je suis un petit peu à côté de la plaque pour le reste du cours parce que je me sentais un petit peu agressé et j'arrivais pas à mettre ça de côté [...] ».

Cette situation a marqué Bernard et il se sent d'autant plus « agressé » que la dame ne veut pas livrer le nom d'autres parents qui se seraient plaints de la présence de ce rideau.

Lors de l'**exploration**, les autres participants éprouvent le besoin de connaître l'issue de la situation et Bernard répète « et donc, moi, je me sentais agressé ». La petite fille et sa mère fréquentent l'atelier depuis trois ans : « moi, je ne connaissais pas cet avant duquel elle parlait. Et donc "votre rideau" enfin "votre histoire de rideau" je prenais pour ma propre responsabilité ». Le rideau n'est pas tiré systématiquement par Bernard, mais, ce jour-là, il remplace Céline qui, elle, le ferme toujours : « Quand les gens arrivent, le rideau est fermé. Pour moi, le principe, c'est de ne pas tirer le rideau à la tête des gens ». Cette mère est bien connue pour son comportement intrusif : « avec le rideau, moi dans mon cours elle passe sa tête comme ça. Après si elle veut passer une heure quinze comme ça, super mal installée à zyeuter, elle le fait, en tout cas, moi pour moi, c'est clair que c'est elle qui dépasse la limite ».

Ce qui justifie le recours au rideau pour Bernard, c'est l'effet négatif du regard des parents : « du fait qu'à un moment donné on veut une intimité avec les enfants, ce qui est important, et qu'à un moment donné il y a aussi le regard des parents qui soient justement exclus pour que les enfants se sentent en dehors du regard de la famille et, avec le fait que les gens rentraient dans le cours, on ne pouvait pas finir notre cours parce qu'il y a ce regard qui est là et il y a certains enfants qui ne vont plus faire certaines choses parce qu'ils ont le regard des parents ». Mais il revient vite sur l'émotion qu'il a éprouvée : « C'est ça qui m'a agressé : le choix d'un mot « odieux » parce que pour moi « odieux » c'est vraiment des péchés,

vouloir à l'intégrité d'une personne, qu'on en parle comme ça. « Odieux » c'est vraiment en vouloir à quelqu'un. Donc, ça voulait dire que, moi, qui tire le rideau, je le fais exprès pour elle, pour qu'elle n'ait pas un plaisir ou un truc comme ça ». On apprend alors que le rideau a été installé cette année-là, en septembre. Bernard revient sur le début de la scène : « ce qu'ils montrent là c'est une toute 1^{ère} ébauche de ce qu'ils font et que c'est pas du tout fait pour être vu par les parents. Je passais par là et je vois que les rideaux sont ouverts donc je vais fermer les rideaux. Je m'approche, je vois qu'il y a deux personnes qui sont derrière et donc, du coup, je dis avant de leur fermer au nez, je les préviens que je vais leur fermer le rideau au nez, en souriant ».

Céline, qui participe au GEASE, apporte des précisions sur l'historique de cette installation d'un rideau : « La question du rideau, moi, j'ai le souvenir qu'elle est présente depuis le début et c'est cette année qu'on a mis du temps à le mettre en place à force de constater que c'était compliqué d'expliquer constamment aux gens cette histoire de limites ». Élodie se montre solidaire de la décision... tout en ne l'appliquant pas : « ça a été plein, plein de discussions, finalement avec la nouvelle équipe on a repositionné les choses et j'étais d'accord aussi. Dès le départ je n'ai pas fait le rideau et, finalement, je ne le fais toujours pas ». Céline précise que la dame en question reste moins longtemps tout en continuant à regarder « derrière le rideau ».

Au début de la phase d'**interprétation**, les hypothèses fusent : « on l'a privée de libertés », « changement d'équipe, changement de fonctionnement, on me pose un rideau devant les yeux, vous ne répondez pas à ma demande, vous m'empêchez de voir, c'est odieux, je suis frustrée et je trouve ça odieux », « Bernard, c'est quelqu'un de très précis dans ses mots, il n'utilise pas les mots n'importe comment », « les gamins font un spectacle, donc il est censé y avoir un public ; d'un seul coup on cache tout », « j'émetts l'hypothèse qu'on n'a pas assez communiqué là dessus [l'installation et l'utilisation du rideau] », « dans l'idée des gens c'est si on ferme le rideau c'est qu'on va se cacher » ; « c'était tard de le fermer à la fin ». Après un petit moment passé à trouver des solutions alternatives, les hypothèses reprennent sous une forme plus interactive, moins juxtapositive :

Émilie : Tu penses que c'est plus dur pour la fille ?

Céline : Non, c'est plus dur pour la maman, mais aussi, d'un coup, il manque quelque chose. Elle ne valide pas, elle n'est pas là pour valider.

Le travail se poursuit alors avec des pistes psychologiques : « est ce que ça ne vaut pas le coup de rediscuter avec la dame ? Est-ce qu'elle est inquiète par rapport à des accidents ? » puis « je trouve que cette gamine elle a besoin que ça sorte, elle est très en retenue ».

Mais le rideau pose aussi le problème des pratiques qui ne rejoignent pas toujours l'accord construit en réunion : « Moi je me rends compte que je n'ai pas cette pratique-là, de fermer le rideau. Je me rends compte que je ne le ferme pas. Alors que je suis d'accord avec tous les arguments. Mais je ne le fais pas, je n'ai pas cette habitude là ». Ce que confirme une autre participante : « moi, avec les petits, je ne peux pas fermer le rideau parce qu'ils vont forcément aller voir ce qui est derrière ».

Après une dernière réaction qui se réfère à la « relation fusionnelle » entre la mère et la fille, vient le temps de la **réaction**. Bernard remercie le groupe : « La 1^{ère} chose assez agréable c'est que comme ça, en écoutant, je me rends compte d'un truc que je sentais déjà mais là c'est une évidence : c'est que c'est un problème partagé par tout le monde de façon différente. C'est sorti là à travers la bouche de cette femme. C'était l'occasion de dire quelque chose mais ce n'était pas que par rapport au rideau. Elle a dit des choses certainement par rapport à une inquiétude qu'elle a vis-à-vis de sa fille ». Il prend acte des dimensions symboliques du rideau et de la séparation qui est insupportable pour cette mère. Du coup, l'adjectif « odieux » qui l'avait blessé peut se comprendre car il se joue entre la mère et la fille une scène dans laquelle il n'est qu'un figurant. Le mot et la situation peuvent alors « passer » pour lui. Comme on dit qu'un mets ne passe pas, qu'il vous reste en travers de la gorge.

La deuxième leçon que tire Bernard de cet événement, c'est qu'il apprend à penser son intervention différemment, il ouvre le champ des possibles et s'en laisse moins imposer par la routine : « Pour moi,

c'était évident qu'il doit y avoir un rideau et je ne m'étais pas intéressé à l'autre hypothèse, à l'autre possibilité de ne pas avoir de rideau ».

Puis, il prend conscience de l'ambiguïté de leur proposition pédagogique : « ça focalise le problème "cirque de loisir", il y a le plaisir qui doit y être, mais est-ce qu'on n'est pas là pour éduquer des choses, enseigner des choses qui te demandent aussi une concentration et qui n'est pas au contraire du plaisir comme on l'entend de façon sans contraintes ? ».

Ce qui l'amène à terminer sur une analyse des tensions inéluctables dans toute entreprise pédagogique : « Parce que si tu veux enseigner quelque chose et qu'il y a tout le monde qui peut dire ce qu'il veut, ça va être très difficile. Un groupe en atelier, ça met du temps à se construire. Mais, en même temps, on ne peut pas exclure tout le plaisir et toute la joie. Donc, des fois, quand un parent intervient, qui dépasse la limite, on détruit tout ce qu'on a essayé de construire. Mais je pense que je suis trop rigoureux par rapport à ça ». Ce qui l'amène à ne plus être aussi tranché dans son avis sur la situation : « comme je n'avais pas fermé le rideau au début, il y avait peut-être une décision prise que je n'ai pas assumée par après et donc, c'était quelque chose qui ne permet pas au public de comprendre ce qu'on fait ».

Méta-GEASE par Richard Étienne

L'intérêt de ce GEASE vient de ses participants qui n'exercent pas un métier à proprement parler mais n'en interviennent pas moins dans une institution, une association dont ils portent les valeurs. La situation a l'avantage d'être clairement identifiée : une mère se plaint au narrateur qui ferme le rideau pendant la séance et elle utilise l'adjectif « odieux ». Cela n'est pas passé. Mais le groupe, aussi bien dans l'exploration que dans l'interprétation, cherche à aller plus loin dans cette « histoire de rideau ». Ce qui explique la richesse de la réaction de Bernard que l'on voit se décentrer et prendre acte des différents gradins qui sont solidaires dans l'approche de cette situation.

Le **premier gradin** voit l'opposition de Bernard et de la mère. Pour l'un, il faut tirer le rideau et pour l'autre c'est un acte « odieux ». Le soin mis par Bernard à vérifier le sens du mot qui est étymologiquement lié à la haine (*odium* en latin) n'a d'égal en intensité que l'émotion de la mère qui répète ce mot dans le récit qui est fait. Tout se passe comme si Bernard ne voyait plus que cette mère à qui il veut faire dire ce qu'elle semble contenir. Puis, il lui demande de le déposer ailleurs car il s'agit d'une décision collective. Pourtant, il y a d'autres personnes dans la scène, notamment la petite fille que connaissent les autres membres de l'équipe. Elle semble bien oubliée par les deux protagonistes alors qu'elle est l'enjeu d'une double surveillance :

- de la part de Bernard qui souhaite la libérer du regard des spectateurs car le moment de la représentation n'est pas venu,
- de la part de sa mère qui a déjà demandé que l'on tienne compte de son ancienneté, ce qui lui a été refusé par le narrateur.

Il y a enfin le rideau qui agit comme un tiers symbolique. Les psychanalystes ont désigné le père comme un tiers séparateur entre l'enfant et sa mère (voir l'absence du père de Jonathan, récit 7). En cas de relation fusionnelle, ce qui pourrait être le cas pour une mère qui ne supporte pas d'être coupée de sa fille de 8-9 ans, le père pourrait intégrer en séparant. Bernard aurait-il brusqué les choses et pris la place du père, d'un père qui n'apparaît pas dans le récit ni dans les références faites par les autres animateurs qui voient cette petite fille et sa mère depuis trois ans ? Il est impossible de l'affirmer au risque de surinterpréter les éléments réunis.

Le **deuxième gradin**, celui du groupe, est particulièrement pertinent ici puisque, dans l'esprit de Bernard, il y aurait une communauté de points de vue sur la nécessité d'un rideau et des pratiques communes qui consisteraient à le tirer. Or, l'exploration et l'interprétation révèlent qu'il ne suffit pas d'appartenir à un groupe pour déterminer des « communautés de pratiques » (Wenger, 2005). À plusieurs reprises, deux des participants (sur les six du groupe) affirment ne jamais tirer le rideau alors qu'ils ont donné leur accord pour sa mise en place. De manière plus subtile encore, on pourrait se référer à Clot (1999) qui reprend à Bakhtine les notions de style et de genre. Autrement dit, un accord s'est fait en réunion pour installer un

rideau mais cette décision est récente et les membres du groupe n'ont pas encore construit un genre qui serait « tirer le rideau ». Chacun a son style : les uns le tirent avant que les parents ne soient là, les autres ne le tirent jamais. En revanche, aucun ne le tire en présence des parents. Même pour Bernard, il s'agit d'un oubli. Il s'en rend compte et prend ce qu'il estime être une précaution suffisante mais il s'aperçoit de la résistance de la mère à sa « grimace ». La discussion au sein du groupe montre un certain malaise autour du rideau car le temps n'a pas permis de travailler autour de cet intrus dans la relation triangulaire installée par l'association. Certaines suggestions émises lors de l'interprétation montrent qu'il y a un paradoxe, voire une violence, à admettre les parents dans la salle, donc en les mettant en position de spectateurs, alors que, par ailleurs, le rideau les empêche de voir.

Ce qui nous fait accéder au **troisième gradin**, celui de l'institution. De fait, la fonction d'un rideau dans une salle de spectacle consiste à masquer la mise en place des personnes et des accessoires puis à marquer la fin de l'acte ou du spectacle. Or là, Bernard, et il s'en rend compte, ce qui explique la richesse de sa réaction, entend utiliser le rideau pour une autre fonction, tout aussi pertinente, mais incompréhensible pour des personnes qui n'ont pas la charge pédagogique d'assumer le droit à l'erreur pour faire progresser les élèves. Ce défaut de mise en place d'une action au sens implicite et partagé par tous, cette absence d'institué, se retrouve sur deux gradins : le cirque fonctionne sans rideau, une école de cirque peut-elle changer cet état de fait ? La pratique amateur (de *amo* qui veut dire « aimer ») permet-elle d'introduire les contraintes de l'éducation ? Les enfants sont-ils des élèves ou des pratiquants ? La question mérite d'être posée et elle l'est par Bernard lui-même « enseigner des choses qui te demandent aussi une concentration ».

Fiche 5 : rapports parents/éducateurs

Il devient vite évident dans cette situation que les repères habituels ne sont d'aucune utilité, voire se révèlent contre-productifs dans un univers où la professionnalisation et les compétences sont recherchées. Bernard, mais aussi, de façon plus générale, tous les bénévoles et l'association elle-même sont mis en demeure d'être rigoureux et à l'écoute des parents qui deviennent de plus en plus des consommateurs d'une formation complémentaire de celle l'école. Or, pour répondre aux attentes des parents, encore faudrait-il les connaître. Encore faudrait-il aussi qu'elles aillent dans un même sens. Un père assiste à la scène. Il ne prend que peu part à la discussion bien qu'il exprime un avis différent : « il y avait le papa qui disait "moi, il ne faut pas que mon fils sache que je le regarde" ». Autrement dit, la multiplication de l'offre d'activités, nécessairement payantes mais menées par des bénévoles, a induit une attitude consommatrice et individualiste (Singly, 2005).

Dans ce cadre, le recours à des textes distribués en début d'année, voire commentés dans une assemblée, n'est sans doute pas suffisant pour créer un bien commun (Boltanski, 1990) qui échappe à la logique associative pour s'inscrire dans un univers de référence marchand, quoi qu'en pensent les responsables des associations et les bénévoles qui se répartissent les interventions. Malgré tous les efforts consentis ces dernières années pour distinguer la pratique professionnelle de celle de loisir (Étienne, Vinet et Vitali, à paraître), les arts du cirque rejoignent les autres pratiques artistiques et sportives : dans l'esprit du public et des consommateurs, l'intervention des bénévoles doit se professionnaliser.

Ce qui veut dire d'abord se régler, non seulement dans des textes écrits mais surtout dans des pratiques qui signent l'appartenance à l'institution en se rappelant que les rumeurs sont le « plus vieux média du monde » (Kapferer, 1987). Or, les communications sur les pratiques qui vont faire évoluer les styles particuliers vers des genres professionnels (ou amateurs) ne se rencontrent que dans les dispositifs d'analyses de pratiques, ou mieux, de situations comme Vitali en fait la proposition (Vitali, à paraître). Enfin, la nécessité pour toutes ces associations qui entretiennent un rapport plus ou moins marchand avec les familles devient flagrante au moment où l'éclatement des demandes individuelles ne permet plus de se contenter de généralités.

Les terme « loisir » et « association » peuvent entrer en contradiction avec enseignement, pédagogie et rigueur. Dans une relation triangulaire comme ici (animateurs, enfants et parents), le point de vue de tous

les groupes d'acteurs est indispensable, en premier lieu avant toute innovation. Ce qui ne dispense pas d'effectuer une régulation dans les premiers temps, de façon à ce que tous les acteurs y gagnent quelque chose et qu'aucun n'y soit perdant : ici, les bénévoles mais aussi les parents et les enfants, voire toute l'association qui est engagée par les actions et réactions de ses bénévoles. Si la réaction de cette maman est isolée, elle n'en permet pas moins à Bernard de constater qu'il est, lui aussi, le seul à tirer le rideau en présence des parents. On pourra faire le lien avec Jean qui est le seul à vouloir transmettre ses instructions par écrit.

La finesse de l'analyse des participants et le retour réflexif de Bernard confirment que les parents ne se contentent plus de confier leur enfant à l'association mais qu'ils entendent lui demander des comptes. Or, pour pouvoir les rendre, cette situation le prouve, il ne suffit pas de savoir ce que pensent les parents en général. Nous pourrions aller jusqu'à affirmer que ce GEASE a souligné l'importance de cerner tous les éléments de la communication autour de la pratique de loisir : quel est le décodage du terme ? Plaisir ? Apprentissage ? Performance ? Quel est le message à privilégier pour l'émetteur (l'association d'abord mais surtout ses bénévoles qui ont le contact avec les parents et les enfants) ? Comment les récepteurs (les parents mais aussi les enfants) reçoivent-ils le message, sachant que leurs attentes sont différentes ? Comment introduire du changement dans des institutions qui sont plus réglées par la coutume que par la raison ? Comment se fait-il que Bernard comprenne mieux *a posteriori* le message « votre histoire de rideau c'est odieux » ?

Pistes pour comprendre, réfléchir et agir :

1/ Le travail de bénévole dans une association est l'objet d'une image brouillée. Les parents paient leur adhésion et ils ne voient pas la différence entre une prestation payante et une démarche désintéressée. Nous pouvons avancer qu'ici, comme dans de nombreuses occasions de la vie sociale, la référence aux associations à but non lucratif qui existent en France depuis 1901 est remplacée dans l'esprit d'une partie du public par une attitude que l'on pourrait qualifier de « consommateur d'association » en référence à un livre de Ballion (1982). La notion de « bien commun » sur laquelle repose le bénévolat s'efface car elle est remplacée par celle de client/fournisseur qu'a imposée le néo-libéralisme.

2/ Dans une institution, la référence aux décisions écrites pour justifier d'une action soulève au moins trois problèmes :

- tous les groupes ont-ils été associés à la démarche ? Ici, nous constatons que le groupe des parents n'a pas été consulté en tant que tel ; nous pouvons même formuler l'hypothèse selon laquelle cette mise en place d'un rideau ne se fait pas *avec* les parents mais *contre* eux dans la mesure où certains occupent le terrain et, par leur seule présence, perturbent la relation pédagogique,
- la décision a-t-elle été communiquée et comment ? Il semblerait que l'on se retrouve dans une situation bien connue : en fin d'année, pour satisfaire quelques bénévoles, l'assemblée entérine une proposition. Mais rien n'est dit sur la manière de la mettre en œuvre. L'exposition et l'interprétation montrent qu'entre la décision prise (tâche prescrite) et son exécution (réel de l'activité) bien des surprises sont possibles (Leplat & Hoc, 1983). Ce que découvre Bernard dans ce GEASE. Il en révisé sa première interprétation : « il y avait peut-être une décision prise que je n'ai pas assumée ». Le GEASE favorise le détour par la pratique de l'analyse qui permet d'éviter la réaction spontanée dont la conséquence la plus grave consiste en une escalade verbale et parfois physique,
- le suivi des décisions prises est-il organisé sous forme de régulations formelles ? Nous voyons en effet que les autres animateurs n'utilisent que peu ou pas ce rideau. Bernard lui-même avait omis de le tirer. Ce que révèle une décision qui n'est pas appliquée ; c'est qu'il faut revenir sur les raisons qui ont poussé à la prendre et réexaminer le problème à la lumière de l'écart entre le prescrit et le réalisé. La démarche qualité (Le Boterf *et al.*, 1992) a permis de comprendre que les personnes et les groupes ont de bonnes raisons de faire ce qu'elles font, même si cela n'entre pas tout à fait dans le cadre. Ces régulations implicites peuvent être l'occasion d'une réflexion conduisant à une régulation explicite et partagée. C'est ce que déclenche ce GEASE mais il conviendra sans doute de revenir et de délibérer dans l'instance *ad hoc*. Dans une démarche

collective, les règles qui ne sont pas appliquées menacent celles qui le sont car elles incitent à un relativisme généralisé.

3/ Le monde associatif a pris une telle importance dans la vie sociale qu'il lui faut mener une réflexion sur son fonctionnement et sans doute trouver le moyen, y compris dans de petites structures, de créer des situations de formation car les exigences ont crû en matière de prestations fournies au public qui ne se soucie guère de savoir s'il a affaire à une entreprise, à une association ou à un service public. L'analyse de situations vécues par les bénévoles ou par les salariés de l'association aura dans ce cas un double effet : le premier, classique en formation, d'actualiser la compétence des prestataires aussi bien dans leur « cœur de métier », ici l'initiation aux arts du cirque, que dans des comportements qui sont plus connexes qu'annexes, la relation personnelle aux parents, dont certains se sont déjà manifestés comme étant dans une attention particulière au traitement personnel de leur enfant. Ce qui ne veut pas dire en passer par la satisfaction de tous leurs désirs. Mais plutôt être capable d'anticiper et de gérer cet attachement que la chute du rideau interrompt avec une violence symbolique.

Références bibliographique pour approfondir le travail sur le bien commun dans une relation associative :

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.

Boltanski, L. (1990). *L'Amour et la justice comme compétences*. Paris : Métailié.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Étienne, R., Vinet, J., Vitali, J. (dir., à paraître). *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?* Paris : L'Harmattan, Pratiques en Formation.

Kapferer, J.-N. (1987). *Rumeurs, le plus vieux média du monde*. Paris : Le Seuil.

Le Boterf, G., Barzucchetti, S., Vincent, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation. étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.

Vitali, J. (à paraître). Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives (GEASE), un outil des sciences de l'éducation pour les formations aux arts du cirque. In R. Étienne, J. Vinet, J. Vitali, J. (dir.). *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?* Paris : L'Harmattan, Pratiques en Formation.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Jean est un Conseiller Principal d'Éducation (CPE). Lors d'un GEASE, il prend la parole pour présenter une situation concernant une Assistante d'Éducation, personnel contractuel peu formé dont il a la responsabilité. Il travaille dans un nouveau lycée qui compte deux CPE. À l'exception de l'animateur, les autres participants sont tous des CPE ou des chefs d'établissement qui ont exercé cette fonction. La transcription a été effectuée par Jean dans le cadre d'un Groupe d'Études et de Recherche financé par le Rectorat.

Récit 12

Jean ne veut communiquer que par écrit

Jean commence ainsi son récit (**exposition**) : « Donc, je suis nouvellement arrivé dans l'établissement. Peu de temps après ma prise de fonction une de mes assistantes d'éducation m'a dit quelle était quelque peu gênée que je lui fasse passer les consignes ou tout au moins ce que j'attendais des fonctionnements du service et d'elle en particulier par écrit via des notes de service ou autres outils tels que cahier de liaison, des choses de cette nature là ! Cela m'a un petit peu interpellé puisque c'était quelque part pour moi une pratique habituelle que de procéder de la sorte, c'est-à-dire de formaliser. J'en ai discuté avec elle et elle m'a dit que ce qui la gênait c'était que ça passe par l'écrit et elle souhaitait que je passe par l'oral. Elle m'a dit « mais pourquoi vous ne venez pas me dire les choses ? ». Je lui ai répondu, et peut-être ai-je commis une maladresse, que j'étais assez formaliste ».

Dans la phase d'**exploration**, Jean apporte une précision : « avant d'être CPE je suis passé par des fonctions d'administratif au rectorat en l'occurrence, où les choses sont très formalisées ». Puis, il parle de sa collègue CPE qui a fait l'ouverture du lycée : « à sa décharge si je puis m'exprimer ainsi [...] elle faisait l'ouverture du lycée et on lui demandait de faire des choses qui allaient bien au-delà du cadre de ses prérogatives et donc elle était tellement débordée qu'elle ne passait que par du verbal ». Mais lui n'est pas taillé dans le même bois : « le chef d'établissement, pour ne parler que de lui, c'était un peu gênant car il m'avait annoncé dans l'établissement, en quelque sorte présenté comme le Sauveur. Ce qu'il faut savoir c'est qu'il est en conflit avec ma collègue ». Vient alors une révélation qui éclaire la situation : « je ne fais jamais en sorte de la [la collègue CPE] mettre en difficulté face à la hiérarchie d'une part et d'autre part quand il y a des tentatives je m'en explique entre quatre yeux avec le chef d'établissement et là, j'ai la chance que ce soit un ami ». Son arrivée correspond à une phase de stabilisation de l'établissement : « j'avais la volonté de recadrer les fonctionnements et de rationaliser les fonctionnements ». Les notes de service sont remises aux surveillants mais sans commentaires. De fait, toute la communication passe par de l'écrit. Sauf dans une seule circonstance : « Les seuls moments où je procède de manière moins formelle c'est [...] quand je vais les voir au self et qu'ils sont en surveillance de salle je profite de cela pour échanger avec eux. C'est à peu près le seul moment. Je ne bois pas de café, je ne fume pas, ça ne facilite pas non plus ! » Enfin, alors qu'il n'est pas remis en question, Jean éprouve le besoin de se justifier : « il ne m'apparaissait pas utile d'explicitier le pourquoi d'une formalisation, c'est tellement évident pour moi ».

L'**interprétation** commence par porter sur la communication ou plutôt l'absence de communication entre deux personnes qui ne s'entendent pas sur un seul et même support : « j'ai l'impression qu'il y a une différence de mode de communication et les différences ont engendré le conflit ; du coup elle qui est dans l'oral elle a sûrement besoin d'un retour oral ». Très vite, est mise en avant une « confusion entre des modes de communication à visée professionnels et des modes de communication à visée communicationnels ». La nouveauté de l'établissement et sa montée en effectif expliquent que « finalement tout le monde cherchait ses marques et il n'y avait pas vraiment de mode de communication instauré officiellement ». L'interprétation se termine sur une hypothèse qui tient compte des éléments livrés par Jean, son statut de « sauveur » et son « amitié » avec le chef d'établissement : « l'hypothèse serait qu'il peut y avoir un problème d'enjeu de pouvoir et que l'assistant aurait ressenti une certaine

forme de pouvoir et contre-pouvoir entre les chefs de service d'où une prise de parti en faveur de son ancienne CPE ».

Dans sa **réaction**, Jean mêle des considérations sur le GEASE : « j'adore l'exercice car cela ouvre des horizons, cela remet en cause des pratiques et est susceptible de faire évoluer » et « l'exercice, sur le moment ça chauffe un peu et la bouffée d'air ce sont les hypothèses émises. Ça apaise. Quoi qu'il puisse être dit, je prends toujours ça comme une chose qui puisse m'apporter » avec un retour sur l'origine de son attitude qu'il présente comme liée à une nécessité soulignée par sa collègue : « elle est en demande de formalisation et elle m'a avoué que les assistants avaient abusé l'an dernier ». Mais il termine sur une note personnelle : « Ceci dit pour me refaire ça va pas être facile ! ».

Méta-GEASE par Richard Étienne

Les questions de personnes interviennent dans le premier gradin et Jean se trouve confronté à une assistante d'éducation qui ne supporte pas sa manière de communiquer exclusivement par écrit. Mais d'autres personnes interviennent dans cette relation. Le chef d'établissement qui a appelé un « sauveur » et la collègue de Jean que ce dernier entend défendre contre les assistants qui abusent de sa bonne volonté mais aussi contre le chef d'établissement, même si l'explication se fait alors « entre quatre yeux ». De fait, Jean met en avant avec une certaine constance sa personnalité « assez formaliste » et il termine sur le fait qu'il « va pas être facile » de le refaire. Il explique que son formalisme pourrait s'apparenter à un habitus de personnel administratif ayant longtemps travaillé dans un rectorat.

Il se contredit d'ailleurs quelque peu, car, avec son ami, il ne communique pas par écrit mais, répétons-le, « entre quatre yeux ». Donc, la communication orale et informelle ne lui est pas inconnue. Il en use même pour sortir des alliances imposées par l'amitié. Tout cela travaille Jean pendant le GEASE et il reconnaît que « l'exercice » remet en cause ses « pratiques », voire plus. La personne du narrateur est prise dans une histoire singulière qui la fait travailler dans deux temporalités : la première est celle de la situation, ce passé qui revit dans l'instant de l'évocation et de l'analyse et la seconde le projette dans son avenir professionnel mais aussi, surtout pour les professions de la relation humaine, dans sa vie personnelle.

Le deuxième gradin concerne les groupes restreints et nous nous trouvons bien face à un groupe constitué de personnes régie par des textes. Dans le cadre de la fonction publique française, c'est ce qu'on appelle un service, le service de la vie scolaire. Le paradoxe, c'est que nous ne sommes pas, comme dans un hôpital par exemple, dans un service organisé de façon hiérarchique avec des dépendances réglées par des lois et règlements. Depuis longtemps, les surveillants à vie ont cédé la place à des personnels contractuels qui ne sont pas forcément des étudiants et qui n'ont pas vocation à devenir des enseignants. D'où le paradoxe d'une organisation assez désaccordée puisque les CPE sont des fonctionnaires recrutés sur concours et ils bénéficient d'un emploi à vie alors que leurs assistants, surtout dans le cadre de ce lycée, ont été recrutés à des moments divers sur des contrats qui dépendent des politiques ministérielles et ont vocation à faire baisser le taux de chômage de certaines catégories comme les jeunes ou les mères de familles, voire les chômeurs de longue durée ou les publics fragiles. Jean tente donc l'alliance avec sa collègue plus ou moins contre les assistants qui sont bien gentils mais ont tendance à ne pas s'inscrire dans le cadre. Le choix du self comme seul lieu de communication informelle est révélateur : la tâche de surveillance y est unique et, pour Jean, facile. Elle permet le seul contact qui ne passe pas par une transmission écrite. Dans ce lieu clos, à tort ou à raison, Jean estime qu'il n'y a aucun risque pour lui ou pour le service à se laisser aller à une relation informelle.

Au niveau du troisième gradin, celui de l'institution, se joue une toute autre partition.

Dans ce GEASE, nous voyons que **les CPE de ce lycée sont en train d'inventer leur métier**. En France, ce corps a succédé à celui des anciens surveillants généraux et c'est l'Inspecteur Général Vergnaud qui a accru la rupture avec cet héritage de la fonction publique française pour créer la « vie scolaire » et donner plus de fonctions éducatives aux « conseillers principaux d'éducation » dont l'appellation remonte à 1970. Mais les textes régissant leurs fonctions n'ont plus évolué depuis 1989 alors que les surveillants ont

disparu et que toutes sortes de personnels ont été affectés dans ces services de vie scolaire. D'autre part, nous sommes dans la deuxième année d'existence d'un lycée qui passe de 700 élèves à 1400 et hérite d'un deuxième CPE qui a été probablement choisi, avec son accord, par le chef d'établissement, qui n'est autre que l'ancien responsable de la formation dans laquelle Jean intervenait, d'où leur amitié.

Fiche 6 : professionnalisation des conseillers principaux d'éducation

Pour comprendre ce qui se joue entre Jean et l'assistante, on peut utiliser la grille de lecture de Derouet (1988) qui reprend les propositions de Boltanski et Thévenot (1987). Un établissement scolaire peut fonctionner selon plusieurs logiques, la première étant *domestique* où le chef d'établissement est comme une mère ou un père. Les relations sont à la fois informelles et organisées par des jeux subtils de pouvoir comme entre les membres de la famille. L'oral est privilégié dans la relation. C'est ce que l'on retrouve généralement dans les petits établissements et, plus précisément, dans ce lycée qui a vécu une première année où il était plus question de régulation *a posteriori* que de règles déterminées par les instances... qui n'existaient pas encore.

Il y a une deuxième logique, fort prisée en France, pays de centralisme biséculaire, c'est celui qu'on peut qualifier de *civique* ou *républicaine*. Les individus y sont des usagers et les fonctionnaires des agents. Il n'est pas question de tenir compte de leur personnalité ni de leurs goûts. Tout doit être réglé par des textes écrits opposables à toute personne qui voudrait déroger à l'égalité. Le tout repose sur les droits de l'être humain et de qui a droit de cité. C'est d'ailleurs le paradoxe de cet affrontement car Jean veut communiquer à l'assistante son droit à 200 heures de décharge pour préparation d'un examen ou concours.

Enfin, ce GEASE permet de comprendre que les exigences de Jean dépendent d'une vision double de son métier : il tient à garder ses distances avec le personnel en lui imposant la communication écrite mais il se réserve de toutes autres formes de communication avec ses supérieurs hiérarchiques, à commencer par le chef d'établissement qui voit en lui un « *sauveur* », un « *Zorro* ». Dès lors, sa volonté de faire respecter le cadre se comprend d'autant mieux qu'il a été formé à ce mode de gestion et que l'autre, plus familial, ne lui semble plus convenir, même s'il peut y recourir « *entre quatre yeux* ».

Pistes pour comprendre, réfléchir et agir :

1/ La typologie des établissements scolaires

Même si les deux premiers gradins apparaissent nettement dans cette situation, le sens profond ne peut être dégagé que si l'on se réfère à une typologie des établissements scolaires. Il y a effectivement un choc de cultures entre l'assistante très attachée à des relations familiales (domestiques, Derouet, 1988) qui habite « une maison héritée de son grand-père et qui ne souhaite pas partir de la région, elle se contente de ce qu'elle trouve comme boulot » et le souci de Jean de tout régler par des transmissions écrites de consignes (civiques) : « j'avais la volonté de recadrer les fonctionnements et de rationaliser les fonctionnements ». Mais un établissement n'est pas taillé d'une pièce. Il est soumis à des tensions qui déterminent des arrangements ou entraînent des conflits.

2/ Les conflits et leurs origines

Contrairement à la tentation de tout simplifier en parlant de « problèmes de communication », il apparaît très nettement que cette situation est révélatrice et formatrice pour ce que nous avons appelé (Étienne & Amiel, 1995) « la communication dans l'établissement scolaire » : pour comprendre et agir dans un établissement, il est utile d'avoir une boussole qui indique à quel type d'établissement on a affaire, car ce qui complique les choses, c'est que les identités ne sont ni uniques ni partagées comme on vient de le voir ci-dessus : l'histoire et les personnes se chargent de les bousculer et cette situation le montre avec une évidence forte que nous avons déjà énoncée avec le test dit de la galère (Étienne & Lerouge, 1998, p. 161-163) : à l'enseignant débutant de découvrir en quelques questions simples s'il est tombé dans un établissement accueillant ou s'il va « galérer ». Il est évident que ce qu'a compris Jean c'est que

l'arrangement et le compromis permettent de faire fonctionner un service, voire un établissement car chaque personne a son type d'engagement, surtout dans un établissement en voie de stabilisation.

Les situations scolaires doivent toujours pouvoir se justifier dans une logique civique: l'école est un service public; les professeurs sont des fonctionnaires, et, du moins jusqu'au collège, les élèves sont soumis à l'obligation scolaire. Dans la Cité civique, la justice est définie par la conformité à l'intérêt général et se construit sur un travail constant de désingularisation des rapports sociaux. Pour reprendre les termes de Rousseau, le Magistrat incarne d'autant mieux la volonté générale qu'il étouffe ses inclinations particulières et son plus grave défaut serait de faire acception des personnes. Ce refus des liens personnels est considéré comme la condition de l'égalité, qui est la valeur ultime de l'ordre civique. Ces principes ont été et restent fondateurs de l'école publique; dès l'origine ils ont été contestés au nom d'une logique domestique qui est en quelque sorte naturellement induite par la mise en présence d'adultes et d'enfants. Dans son principe, en effet, la Cité domestique étend à l'ensemble des rapports sociaux les modes de gestion qui ont cours dans la famille. Bossuet pouvait étendre cet idéal jusqu'au niveau de l'État et situer la puissance publique dans le prolongement de l'autorité paternelle « la première idée de commandement et d'autorité humaine est venue aux hommes de l'autorité paternelle » (Bossuet, 1845). Aujourd'hui, la puissance du modèle domestique est limitée à des unités plus petites; mais il est parfaitement pertinent lorsqu'il s'agit d'assurer la cohérence d'une classe ou d'un petit établissement. (Derouet, 1989, p. 9).

Références bibliographiques pour approfondir les connaissances sur les relations au sein d'un établissement scolaire :

Boltanski, L, Thévenot, L. (1987). *Les économies de la grandeur*. Paris : PUF.

Derouet, J.-L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1985). *Éléments pour une sociologie des établissements scolaires*. Paris : INRP, *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, p. 5-22.

Draelants, H. (2006). Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication et organisation* [En ligne], 30 | 2006, mis en ligne le 21 juin 2012, consulté le 10 octobre 2013. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/3471>.

Étienne, R., Amiel, M. (1995). *La communication dans l'établissement scolaire*. Paris : Hachette Education.

Étienne, R., Lerouge A. (1997). *Enseigner en collège ou en lycée : repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Colin.

Feyfant Annie (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants?. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°87. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=87&lang=fr>

Irène est Conseillère Principale d'Éducation (CPE) et elle effectue un remplacement de longue durée dans un collège. Dans le cadre d'un Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative (GEASE) dont tous les participants sont des CPE, elle choisit d'exposer une situation où un Surveillant d'Externat (SE) adopte une attitude qui la surprend.

Récit 13

Irène et le surveillant récalcitrant

Le récit (**exposition**) commence par une phrase qui résume le problème sur lequel elle souhaite travailler avec le groupe : « la situation à laquelle j'ai été confrontée l'année dernière est celle d'un surveillant d'externat (SE) ¹¹ qui a refusé de signer sa note au moment de la notation ». Puis, elle décrit ce surveillant « apprécié de l'équipe enseignante, quelqu'un d'extrêmement convivial, très investi au niveau de l'amicale, très investi au niveau de l'organisation d'apéritifs, de soirées, de moments festifs ». Mais il y a un *hic* : « on savait qu'on ne pouvait pas compter sur lui pour ses missions de SE ». Irène comprend qu'il ne faut pas le prendre de front et parvient, progressivement, à le faire s'impliquer dans ses missions. « Arrive donc la période des notations. Le chef d'établissement me demande de me charger d'élaborer les appréciations, de réfléchir aux notes, de voir les SE en entretien, de leur faire part de la proposition de notation ». Irène essaie de résumer cette évolution positive de Stéphane : « j'avais voulu insister sur le fait qu'au départ il avait eu des problèmes, que j'avais eu à lui faire un certain nombre de reproches à l'oral, mais que j'avais constaté qu'il avait réussi à s'investir ». Il justifie son refus de signer : « je considère que ce qui est dit dans cette appréciation, c'est faux, c'est négatif par rapport à mon travail ». Ce qui pose problème à Irène, c'est la conséquence qu'en tire le chef d'établissement « qui a dit que de toutes façons, ce n'était pas grave, que ça ne l'empêcherait pas de travailler comme il l'avait toujours fait. Voilà. Et moi j'étais bien embêtée ». Il arrive assez souvent que la narratrice ou le narrateur exprime une demande au groupe. Là, ce n'est pas le cas : Irène est juste « bien embêtée ».

Lors de l'**exploration**, une ambiguïté apparaît assez vite sur la situation ; autrement dit, il faut faire attention : une situation peut en cacher une autre ! S'agit-il de travailler sur le refus de signature de Stéphane ? Ou sur l'attitude du chef d'établissement, voire de toute l'institution, qui considère ce refus comme une vétille (« qu'il signe ou pas c'était la même chose ! ») ? Le Rectorat lui-même n'accorde aucune importance à ce refus de signature « vous l'envoyez comme ça ! ». Il y a aussi le fait qu'Irène effectue un remplacement alors que Stéphane est un pilier de l'établissement, qu'il « a boudé pendant une semaine ». Tout le monde sait qu'il a tenté deux fois le concours de professeur d'éducation physique et sportive (EPS), qu'il organise des tournois de football, qu'il accompagne les élèves lors du séjour de ski. Quant aux autres surveillants, ils « attendaient de voir vraiment que, en tant que CPE, je le rappelle à l'ordre ». La présence d'une nouvelle CPE, même temporaire, fournit une occasion rêvée de rappeler Stéphane à ses devoirs. Le chef d'établissement l'aurait-il piégée ? « pas du tout ! [...] il me faisait confiance. J'avais pas l'impression de ne pas être soutenue ; c'est juste que lui... ». Elle ne termine pas cette phrase. D'autre part, « les enseignants qui étaient ses amis disaient : "il faut le lui dire à un moment donné... mais ça n'empêche pas qu'on l'apprécie beaucoup... mais il faut lui dire qu'il ne fait pas son travail !" Donc, c'était ni prendre son parti ni... il n'y avait pas de parti à prendre finalement ». Enfin, la CPE remplacée « n'était pas tellement étonnée par le fait qu'il n'ait pas voulu signer sa note, elle me rejoignait sur le constat que j'avais pu faire ». Le groupe ne comprend pas ce qui a embêté Irène et lui pose la question de ce qui l'a déçue : « en la rédigeant, cette appréciation, je me rappelle très bien j'étais chez moi, je m'étais dit : il faut que j'arrive à tourner ça de manière à ce qu'on comprenne qu'il a fait des efforts et des progrès... et c'était un flop total ! ».

¹¹ Les surveillants d'externat étaient des étudiants recrutés et rémunérés pendant leurs études dans une intention de promotion sociale. Ils ont disparu en France au début des années 2000. Le chef d'établissement devait les noter chaque année.

L'**interprétation** commence très fort (il faut rappeler que tous les participants sont des CPE et qu'il est habituel de voir les participants prendre alors parti pour l'un des leurs contre le fauteur de trouble. Ce qui est le cas du premier intervenant qui s'annonce comme « méchant » et qui déclenche une régulation de l'animateur qui rappelle que ce sont des hypothèses explicatives qui sont attendues. Le premier interlocuteur se reprend sans totalement abandonner une posture de surplomb : « une dérive ; le surveillant opère une dérive quant à l'exercice de ses missions, pour lesquelles il a été recruté, sans que l'institution ne le lui fasse nécessairement remarquer clairement, et que, lorsque ça ce produit, il n'accepte pas la chose ».

D'autres hypothèses montrent une décentration sur la manière dont Stéphane a vécu la situation : « la collègue s'est mise un peu en marge des profs et du chef d'établissement, et que, du coup, le SE a été déstabilisé par l'écrit ». Ou encore : « moi, je fais l'hypothèse qu'il y a eu une révolution dans la politique de notation de l'établissement, puisqu'on fait référence à des notes et des appréciations qui étaient neutres et non significatives... alors que là on a une appréciation tout à fait circonstanciée ».

Le niveau des personnes est privilégié par certains : « je fais l'hypothèse qu'il n'a pas reconnu Irène dans ses fonctions, elle était de passage, et il ne lui reconnaissait pas l'autorité ». Ce qui frappe c'est « l'engagement qu'Irène a dû mettre pour faire très honnêtement cette notation et puis l'entretien qui va avec et essayer de faire passer un message assez complexe auprès de Stéphane », le fait qu'elle n'en veuille à personne d'autre qu'à elle seule. Mais l'engagement n'est-il pas des deux côtés : « l'engagement du SE qui s'est investi dans quelque chose qu'il croyait important et qui occulte le reste, et l'engagement d'Irène qui a vu dans la notation un moment très important et donc qui s'est engagée dans cette phase-là » ?

Les hypothèses se concentrent pour terminer sur le comportement des groupes (les surveillants, les enseignants et le chef d'établissement) qui auraient profité de la situation pour donner la « patate chaude » à Irène chargée d'un double mission impossible : rappeler Stéphane à l'ordre sans l'exclure du rôle qu'il tient avec l'assentiment de (presque) tous, celui d'un gentil animateur.

Enfin, le niveau de l'analyse institutionnelle est abordé dans les derniers échanges et posé en termes crus par le dernier intervenant qui laisse percer un jugement dans l'ironie de sa fausse question : « est-ce qu'on peut dire qu'Irène s'est rendue compte qu'entre l'autorité et le pouvoir il y avait une grande différence ? ».

Lors de sa **réaction**, Irène souligne sa difficulté à « ne pas parler pendant les hypothèses » et reconnaît que « la bonne ambiance, quelque part, ça se fait presque aux dépens d'autre chose et que c'est vrai que cette personne apportait à l'établissement à ce niveau-là ». En revanche, sur la notation, sur son intérêt, son utilité « je n'ai pas vraiment obtenu de réponses ». Elle diverge des analyses du groupe sur l'attitude du chef d'établissement qu'elle ne voit pas du tout comme s'étant débarrassé sur elle d'un souci : « je pense *a posteriori* (connaissant l'individu) que, s'il m'a chargée de m'occuper de ça, c'était justement pour que je puisse découvrir par moi-même l'intérêt de la chose... (Rires). Je ne pense pas que c'était pour déléguer un sale boulot ».

Méta-GEASE par Richard Étienne

Cette situation présente l'intérêt de montrer les nombreuses interactions entre les gradins car tous sont présents dans une situation qui résiste, sans doute parce que le travail mène inexorablement de la situation évidente (le refus de signature) à celle qui est « cachée », l'apprentissage d'un désaccord entre ce qui est proclamé et réglé, la procédure de notation, et les pratiques réelles, qui en font une cérémonie, vide de sens et d'enjeu... sauf si on décide de jouer le jeu, comme Irène le fait.

Le gradin 1 réunit des acteurs dans une scène d'affrontement. Irène est de passage dans l'établissement ; elle vit « l'enfance d'un chef » pour reprendre le titre d'une nouvelle de Sartre. Le chef d'établissement lui fait confiance pour noter les surveillants. Tout va bien jusqu'au moment où elle doit rédiger

l'appréciation de Stéphane. Elle conserve sa note, alors que celle des autres surveillants augmente. Irène a pour intention de signaler que Stéphane a progressé, ce qui l'amène à évoquer ses anciennes insuffisances. Vient alors la scène où Stéphane refuse de signer. Irène n'a pas prévu cette réaction. Elle est désarçonnée. Elle va chercher des alliances dans la hiérarchie et vite comprendre qu'elle n'en obtiendra pas. Ce qui est remarquable, tout au moins, en surface, c'est que l'émotion n'apparaît pas, alors que, parfois, la personne qui expose fond en larmes. Non, elle est bien « embêtée ». Cet aspect lisse, professionnel empêche d'explorer les sentiments profonds d'Irène. Le groupe a compris qu'il n'était pas autorisé à explorer l'inconscient de la narratrice. Chez Irène, c'est la professionnelle qui se remet en question. Le groupe la suit.

Pour Stéphane, vu par Irène, les choses sont aussi claires, il n'agit pas dans la surveillance (sa tâche prescrite, Leplat & Hoc, 1983), mais dans l'animation et la convivialité (son activité réelle, *ibid.*). C'est cette dérive qu'Irène a comprise et tenté de combattre en jouant sur la corde sensible du travail qu'il abandonne aux autres. Stéphane invente une fonction qui n'existe pas dans l'Éducation nationale, celle d'animateur, même si on la rencontre dans les établissements publics agricoles. Ses échecs au concours de professeur d'éducation physique et sportive montrent que ses compétences actuelles ne correspondent pas non plus à celles d'un enseignant. Il n'est donc ni surveillant ni enseignant et la seule personne à qui l'on confie la régulation de cet état de fait est Irène. Elle est consciente *a posteriori* d'avoir fait un mauvais choix, celui de l'écrit (dont nous avons vu chez Jean – récit 12 – le caractère tranchant et peu propice à la relation humaine) : « du coup, je pense que le fait d'avoir posé par écrit, ça l'a vexé ». En revanche, l'émotion perceptible est chez Stéphane : il a une identité qui n'est pas reconnue et il lui est insupportable de le voir écrit. Il ne se reconnaît pas dans le rôle de « surveillant » tel qu'on le lui propose et il pense aussi qu'il n'est pas reconnu pour ce qu'il fait réellement : de l'animation. Il n'a donc pas à signer cette assignation !

Le gradin 2 qui concerne le groupe montre un jeu subtil, un ballet pourrait-on dire entre différents groupes qui expliquent à la fois l'action d'Irène, la réaction de Stéphane et la suite de cette situation qui est tout sauf dramatique. Interviennent dans cette scène le chef d'établissement, les surveillants et les enseignants, voire la CPE en congé. Tous infléchissent plus ou moins le cours de cet affrontement qui n'a rien de dramatique mais révèle un fonctionnement. Mais il est important de constater qu'ils « font groupe ». Et même, deux groupes, pourrait-on écrire.

Nous étudierons d'abord le groupe « équipe de direction ». Pour celles et ceux qui ne le sauraient pas encore, nous expliquerons qu'en France les CPE refusent d'en faire partie alors que beaucoup d'entre eux deviennent chefs d'établissement. Nous avons même connu une promotion de chefs d'établissement dont la moitié était issue de ce corps. De nombreux ouvrages décrivent ce métier doublement impossible (Étienne, 2003 ; Abadie, 2006 ; Barrère, 2006) si nous nous référons à Freud qui présente comme métiers impossibles : soigner, éduquer et gouverner. Il n'est pas facile de « gouverner » des « éducateurs ». La seule issue réside dans la délégation et le travail en équipe pour échapper à l'autoritarisme ou à l'abandon de poste. Ici, le chef d'établissement confie une tâche formatrice à une CPE encore en début de carrière. Pour lui, la notation annuelle est une routine qui ne lui pose pas de difficultés ; il en connaît les règles subtiles. La confier à Irène est donc une manière de lui montrer sa confiance et non de lui imposer un « sale boulot » (Payet, 1997) comme en font l'hypothèse plusieurs participants, voire même l'animateur.

La réaction d'Irène est éclairante : elle lui fait confiance « connaissant l'individu ». Le groupe est soudé, c'est une de ses valeurs, il est proche des autres personnels dont il partage les projets et la convivialité. Ce collège n'existe que depuis quatre ans mais l'équipe de direction a su lui insuffler une vie. Loin de se renfermer sur lui, il accueille volontiers les nouveaux, même si ce ne sont que des passants. La CPE en congé accepte de recevoir sa remplaçante, ce qui est un autre indice d'une vie sur le mode familial ou domestique étudié dans le GEASE de Jean. Le groupe des enseignants peut être rangé de ce côté car il a la même attitude bienveillante envers Stéphane et Irène en reconnaissant qu'il faut faire évoluer les choses sans brusquer la personne.

Tout autre est l'attitude du groupe des surveillants. On pourrait même avancer l'hypothèse qu'ils sont la cause du passage à l'acte d'Irène. Elle le dit clairement lors de l'exploration : « les surveillants étaient venus me voir en disant que... en fait ils attendaient de voir vraiment que, en tant que CPE, je le rappelle à l'ordre. Mais ils voulaient le voir en fait. Le fait que je le convoque dans mon bureau, ça ne leur suffisait pas vraiment ». Ce groupe se conduit réellement comme un groupe de pression. Les admonestations orales ne suffisent plus. Irène doit faire sa preuve « en tant que CPE » et il faut comprendre que cette injonction vient du groupe sur lequel elle a autorité. Elle est prise entre deux feux : ou continuer à faire son travail d'accompagnement de Stéphane pour qu'il entre dans la peau d'un surveillant ou choisir une manière qu'elle sait forte, l'inscription dans le dossier de Stéphane de son incurie. Le groupe n'est pas physiquement présent au moment de la rédaction de l'appréciation, ni même lors de sa communication, mais il a une attitude comminatoire envers Irène qui s'est déjà accrochée deux fois avec Stéphane en présence des surveillants. L'alternative est claire : ou elle écrit que Stéphane ne fait pas son travail de surveillant en le laissant aux autres et elle est reconnue comme CPE, ou elle renonce à l'écrire et elle est disqualifiée comme chef du service puisqu'elle renonce à exercer son autorité. Elle choisit un terme moyen : rédiger une appréciation qui fasse état d'un comportement éloigné à l'origine de ce qu'on attend d'un surveillant mais en spécifiant que des progrès sont apparus. Or, ce jeu sur la temporalité n'est pas compris par Stéphane alors que le groupe des surveillants semble apaisé puisqu'il n'en est plus question par la suite dans la mesure où l'analyse va revenir sur le chef d'établissement et l'institution. Le refus de signer de Stéphane confirme qu'il y a eu un écrit et que ce qui devait, selon eux, lui être signifié l'a été. Stéphane est bien prié de devenir leur *alter ego* et de renoncer à ses privilèges.

Le troisième gradin régit les deux autres, même s'il interagit avec eux. La notation des fonctionnaires en France est un marqueur institutionnel qui les relie à deux siècles de fonction publique. Le monde scolaire est habitué à l'acceptation de la note. Ce qui explique la surprise d'Irène qui ne comprend pas dans un premier temps l'absence de sanction, qui est « bien embêtée ». Il semblerait que cette épreuve et le GEASE lui permettent de comprendre que l'institution s'autorise de fonctionner selon des règles implicites, voire cachées. Finalement, l'intérêt de tout cela était qu'elle « puisse découvrir par [elle]-même l'intérêt de la chose ». Nous n'analyserons pas davantage ce gradin car nous nous réservons de le développer sous la forme d'une piste de réflexion et de compréhension.

Fiche 7 : l'analyse institutionnelle et son apport dans le monde du travail

Grâce à cette analyse, Irène a pu réunir les fragments d'un discours intérieur qui lui a fait prendre cette épreuve pour un rite de passage : elle a découvert des règles institutionnelles avec lesquelles jouent les acteurs. Elle est finalement satisfaite d'avoir découvert ce qui se passe de l'autre côté du miroir où des règles implicites jouent un jeu subtil avec les lois, décrets et règlements. Loin d'en vouloir au chef d'établissement et à la hiérarchie, elle leur sait gré de l'avoir initiée à la vraie vie scolaire.

Seule, une bonne connaissance de l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970). permet de débusquer les faux-semblants des institutions : elles prétendent faire une chose et imposent son contraire (Castoriadis, 1975). La notation des personnels en est une bonne illustration (Crozier, 1965) : qui prétendrait qu'il ne faut pas évaluer leur travail et récompenser les meilleurs ? La récompense est le moteur de la motivation et la reconnaissance du travail un acte indispensable dans les organisations (Lapassade, 1965/2006 ; Honneth, 2000). Toutefois, une fois affirmés ces principes et mise en place une procédure bureaucratique qui se veut égalitaire, les marges de manœuvre des groupes et des personnes permettent de saper l'édifice. La co-gestion des carrières et la défense du personnel édifient des barrières qui interdisent l'accès au sens premier de ces mesures. Irène l'apprend grâce à sa réflexion sur ce que l'institution fait de la non-signature qui est transformée en non-événement. Elle l'apprend aussi de l'analyse réalisée par le groupe avec cette formule ambiguë : « *s'il m'a chargée de m'occuper de ça c'était justement pour que je puisse découvrir par moi-même l'intérêt de la chose...* ». Autrement dit, son motif principal de satisfaction est d'avoir appris et compris l'intérêt de l'évaluation-notation annuelle des personnels, non dans sa perspective simpliste et motivationnelle reposant sur l'implication et les récompenses financières (accélération de la montée des échelons pour les meilleurs), mais dans une perspective de complexité. Ainsi, le GEASE permet-il de développer une approche inductive des situations dont précisément l'intérêt est de débusquer le réel quand il est caché.

L'analyse institutionnelle englobe pour l'instant, d'une part une méthode de connaissance inductive, se rangeant aux côtés de l'analyse fonctionnelle, structurale, structuro-fonctionnelle, et aussi aux côtés de divers modes d'analyse économique, politique, etc. -et d'autre part, plus spécifiquement, un mode d'analyse en situation qui se rapproche davantage de la clinique psychanalytique. [...] On ne séparera donc pas l'analyse de l'intervention, afin de bien marquer que le système de référence de l'analyse institutionnelle est étroitement déterminé par la présence physique des analystes en tant qu'acteurs sociaux dans une situation sociale, et la présence matérielle de tout le contexte institutionnel. (Lourau, 1970, p.266-267).

Pistes d'approfondissement, de réflexion, de formation et d'action :

La connaissance des règles écrites et non écrites de la fonction publique s'impose pour l'institution éducative qui s'inscrit en France dans un cadre qui est celui de la fonction publique. Le recrutement et la carrière des fonctionnaires sont régis par des procédures anciennes qui remontent au début du dix-neuvième siècle. Leur progression dans la carrière est trop statistique pour correspondre à une réalité. Il y a des fonctionnaires qui progressent à l'ancienneté (les 20% de « mauvais »), d'autres au « moyen choix » (*sic* ! les 50% de « moyens ») et d'autres enfin au « grand choix » (les 30% les « meilleurs »). Cet élitisme républicain fondé sur une arithmétique arbitraire a rendu de plus en plus difficile la notation : les syndicats ont imposé des correctifs et le ministère de l'Éducation nationale a consenti à la mise en place de fourchettes de notes liées à l'ancienneté qui ont progressivement lié les mains des responsables et ont fait perdre toute crédibilité à la démarche.

Références bibliographiques d'approfondissement sur l'établissement scolaire et l'analyse institutionnelle :

- Abadie A. (2006). *Statut de l'autorité et autorité du statut : le personnel de direction dans les établissements secondaires français*. thèse de doctorat. Université Paul Valéry. Montpellier III. Lille : Presses du Septentrion.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Le Seuil.
- Étienne, R. (2003). Chef d'établissement. In D. Groux *et al.* *Dictionnaire encyclopédique d'éducation comparée*. (pp. 118-121). Paris, Los Angeles, Genève et Fukuoka : L'Harmattan. *La*
- Honneth, A (2000). *Lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Lapassade, G. (1965/2006 pour la 5^{ème} éd.). *Groupes, organisations, institutions*. Paris : Economica/Anthropos.
- Lourau, R. (1969). *L'instituant contre l'institué*. Paris : Anthropos.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : éd. de Minuit.
- Payet, J.-C. (1997). Le “ sale boulot ”, division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les annales de la recherche urbaine*, n°75, p. 19-31.

Troisième partie

Animer et superviser des groupes d'analyse de situations

Nous avons vu dans la première partie comment élaborer et parcourir le modèle de l'arène pédagogique qui permet, à l'aide de trois gradins reliés entre eux, d'analyser toute situation éducative sans négliger son contexte et en dégagant une scène qui a particulièrement marqué une personne, acteur ou témoin de ce qui s'est produit. Plusieurs récits ont permis d'étayer les références épistémologiques, philosophiques et méthodologiques que nous avons présentées dans les deux derniers chapitres de cette partie. La deuxième partie a consisté dans le déroulement d'un dispositif d'analyse des situations dans le cadre d'une formation professionnelle : le groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (GEASE) vise une compétence particulièrement opportune dans un monde où les imprévus, le doute et l'incertitude règnent en maîtres. En effet, si toute situation est singulière, l'existence de classes de situations incite à développer la capacité des personnes, des équipes et des institutions à en reconnaître les composants et à s'entraîner à les comprendre, d'abord après l'action puis dans l'action.

La troisième et dernière partie de ce guide pratique se donne pour objectif de former et superviser les animateurs de ce type de dispositif. En effet, le temps où ils n'avaient pour tout viatique que l'expérience de leur participation à un ou plusieurs GEASE, voire la lecture de documents publiés çà et là, est révolu depuis la mise en place d'un master de formation de formateurs à et par l'analyse de pratiques en 2001 et la publication d'un premier ouvrage de référence en 2003 (Fumat, Vincens & Étienne). Toutefois, l'histoire ne s'est pas arrêtée là et dix ans de travaux, de formation de formateurs, de recherches et de travaux universitaires dont deux colloques réalisés avec l'université de Sherbrooke au Québec (2011 et 2013) ont enrichi les problématiques et autorisent la publication des deux derniers chapitres de cet ouvrage consacrés au développement des compétences des formateurs ainsi qu'à la supervision des équipes soumises à des demandes toujours plus nombreuses et pressantes.

Chapitre 8

Animer un Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative (GEASE)

Richard Étienne

Ce chapitre s'appuie sur vingt-cinq ans de pratique personnelle et collective en formation d'enseignants, de formateurs et de professionnels du secteur public ou privé. Il s'inscrit dans le cadre d'un ensemble de travaux qui dépassent le master *Conseil et formation en éducation* de l'université Montpellier 3 que j'ai coordonné pendant onze ans. J'y ai co-animé des GEASE avec Y. Fumat, L. Acherar et A. Jean en vue de former des animateurs. On pourra le compléter utilement par la lecture des pages 28 à 43 de Fumat, Vincens, Étienne (2003, 2^{ème} éd. 2006, version numérique à venir). Il reste soumis à discussion et à réécriture partielle pour d'éventuelles rééditions de cet ouvrage.

Il illustre notre interprétation d'une nécessité impérieuse du travail en groupe d'analyse de situations qui est développée dans ce livre et portée par une évidence à toujours ré-interroger : la présence d'une animatrice ou d'un animateur formé et compétent, qui peut être aussi appelé conducteur ou formateur, voire entraîneur, comme dans ce chapitre, est une condition indispensable pour que le travail ne dérive pas vers l'inquisition, l'intrusion ou l'autocritique incontrôlée. Nous ferons enfin remarquer que la co-animation est une possibilité préférable à la solitude de l'animateur et que les animateurs de GEASE partagent généralement cette conviction, même s'il ne peut y avoir qu'un pilote dans l'avion GEASE au moment de son déroulement.

Dès lors, se pose la question de la formation de cet animateur, qu'il soit seul, ou qu'il y ait co-animation. Ce point doit être abordé comme un élément de la professionnalité de toute personne qui postule pour un diplôme validant ses compétences. Mais la validation universitaire ne suffit pas : pour animer un GEASE, il convient de procéder à une analyse personnelle de son parcours, de s'estimer compétent et d'être ou avoir été dans un groupe de supervision d'animateurs (il s'agit de réunions d'animateurs dont l'objectif est d'analyser la conduite de GEASE qui sont étudiées dans le chapitre 9). L'animation d'un dispositif d'analyse de situation éducative se définit en effet comme une compétence que l'on peut être amené à mettre en action dans le cadre de son activité professionnelle. Ce n'est pas un métier en soi !

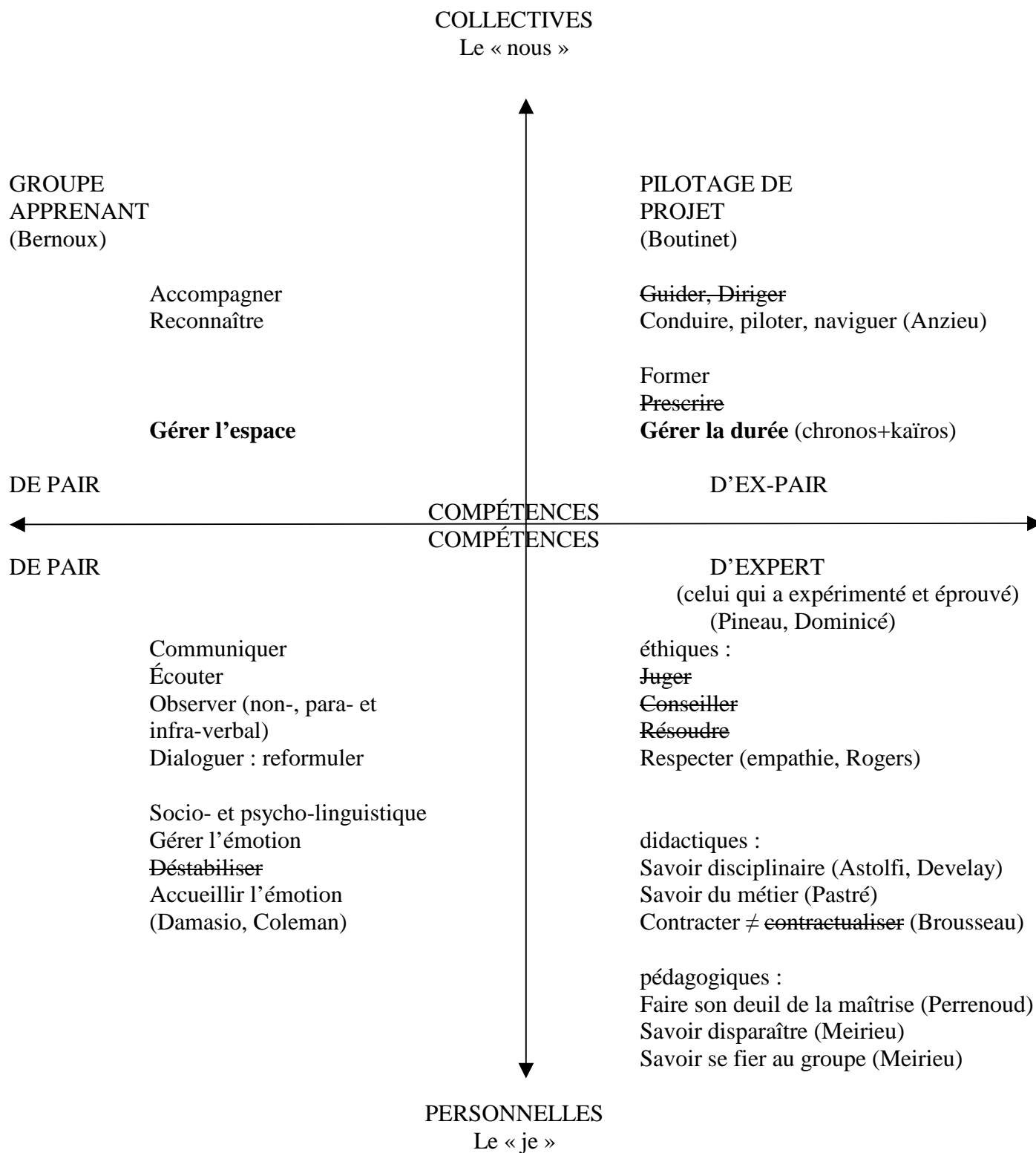
Pour les raisons exposées ci-dessus, le plan de cette partie trouve son origine dans la définition de l'animation d'un GEASE, se poursuit par les connaissances et compétences à acquérir et épouse les phases successives du travail avant de se terminer par les considérations sur ce que nous appelons un méta-GEASE et les considérations éthiques qui n'en font pas la continuation du GEASE mais sa suite

réflexive destinée à la conscientisation des éléments de savoirs professionnels qui peuvent être élaborés collectivement.

1. Définition du rôle de l'animateur dans un GEASE

Une remarque préalable s'impose : faire le choix de l'animation du GEASE, ou l'accepter parce que les circonstances ou les personnes vous y conduisent, est la conséquence d'un travail personnel, dont la forme n'est pas prescriptible de l'extérieur. Il aboutit à une forme d'humilité que Philippe Perrenoud traduit par « faire le deuil de la toute-puissance et de la maîtrise ». Au delà des connotations psychanalytiques de cette expression, nous reprendrons l'idée que l'animatrice ou l'animateur doit être capable de se sentir en sécurité dans l'incertitude, ce qui est la condition de son intervention ; pour assurer la sécurité des participantes et participants, il est indispensable de se sentir soi-même en sécurité. En effet, c'est à cette personne de créer le cadre dans lequel le groupe va pouvoir travailler. Ce point de départ se retrouvera en conclusion, même s'il est absent du développement.

Le GEASE repose sur le postulat d'éducabilité qui n'est pas à l'œuvre dans toutes les situations où il va y avoir une analyse des pratiques (voir le chapitre 4 pour les références philosophiques, éthiques et éducatives de l'analyse de situations). Nous illustrerons ce choix par un rapide commentaire du schéma 6 qui classe les compétences d'analyse selon deux axes : individuelles et collectives (de bas en haut) mais aussi de pairs ou d'experts en jouant sur ex-pairs (de gauche à droite). L'animatrice ou l'animateur va accompagner le groupe dans son interminable émancipation qui lui permettra d'acquérir les compétences individuelles de compréhension et d'action dans des situations complexes.



**Schéma 6 : le réseau de compétences personnelles et collectives
à l'œuvre dans l'analyse de situations**

L'animatrice ou l'animateur s'efforce, en priorité, de faire se produire, dans le groupe, un discours relatif à une situation passée. Il anime un entretien collectif réglé au cours duquel les participants pratiquent un travail partiel d'analyse dont la visée principale est triple :

- sensibiliser au caractère complexe des situations éducatives (Perrenoud, 1993),

- établir la coexistence et les interactions de différents gradins d'intelligibilité de ces situations, ce qui suggère de procéder à une lecture plurielle de toute situation éducative (Ardoino, 1980),
- penser ces situations à partir des apports des différentes sciences humaines et des connaissances ou compétences passées, présentes ou à venir, mises en œuvre dans les processus de formation ou d'éducation.

2. Fonctions de la personne en charge du GEASE

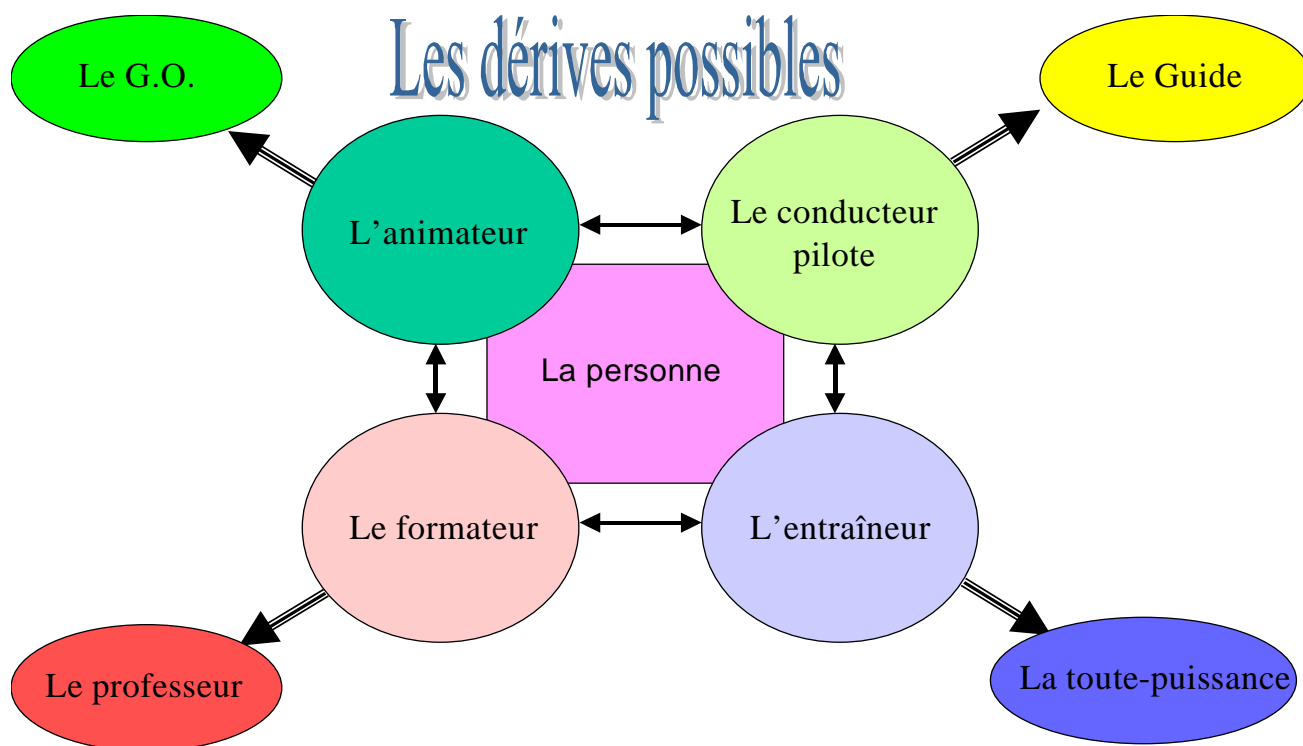
Elles sont visibles et lisibles, précises et descriptibles à partir de sa mission décrite précédemment : faciliter le développement d'une expérience personnelle et de groupe, ce qui revient à interroger quatre métaphores pour préciser leur sens :

1. d'une part, **le conducteur** amène à bon port ses passagers ; sa conduite ne doit ni les incommoder ni les perdre dans les sables du désert ; ce n'est pas lui qui décide de la destination et il doit éviter de se comporter en guide ;
2. **l'animateur**, lui, s'efforce de maintenir le souffle (*anima* en latin), il empêche que des vents traversiers n'éteignent la flamme mais il sait aussi la ranimer quand elle risque de s'éteindre par manque de matière combustible ou d'oxygène ; à lui de veiller à ne pas se contenter de ce rôle de « gentil organisateur » ;
3. **l'entraîneur**, pour sa part, n'est pas celui qui fait la performance mais il aide à comprendre comment s'y préparer. Son impatience ne doit pas le mener à la toute-puissance ;
4. quant au **formateur**, il prend ses décisions en fonction de la forme (la *fourme*, comme aime à le rappeler Jacques Ardoino qui y voit, non sans malice, un rapport avec l'élaboration du *fromage*) qu'il faudra obtenir sans privilégier une relation autoritaire au savoir puisqu'il respecte la liberté de chacun des participants du groupe. Il se distingue nettement du professeur qui dit le texte du savoir.

Ces métaphores permettent de comprendre que l'animateur accompagne le travail parce qu'il se réfère constamment dans ses décisions, qu'elles soient signifiées ou restent dans l'implicite, au dispositif (le GEASE) et à ses fondements théoriques (une approche *réflexive* de l'action éducative à partir de données *émotionnelles*). Dans un tel cadre institué, le formateur (métaphore fédératrice et préférée par notre équipe pour signifier la visée sociale et professionnelle du travail) veille au respect de trois conditions dont l'absence d'une seule ruine la possibilité de travail :

1. **des données théoriques** (Vincens, Fumat & Porte, 1992 ; Fumat, 1996) qui ont été décrites de plusieurs manières mais que l'on peut définir comme l'ensemble des savoirs qui fondent les sciences de l'éducation,

2. **un ensemble de valeurs** qui constitue une base éthique en affirmant que seul l'apprenant s'éduque et que la présence d'éducateur, d'enseignant ou de formateur constitue un adjuvant précieux, mais non indispensable, dans la réalisation de l'action d'où la priorité accordée à la réflexion sur l'action,
3. **une démarche méthodologique** qui comporte trois composantes, l'organisation de l'espace, la gestion des phases et l'efficacité d'un apprentissage par approfondissements successifs dus à l'efficacité du dispositif *d'entraînement*.



Avec l'aimable autorisation d'Alain Jean pour la reproduction de ce schéma construit en commun

**Schéma 7 : les métaphores de l'animateur de GEASE...
et les dérives possibles**

3. Éléments à prendre en considération avant d'animer un GEASE

3.1. La préparation de la salle et le dispositif matériel

De ses origines psychosociologiques, le GEASE a conservé une attention très fine à l'organisation matérielle de la salle dans laquelle le travail se fait. Dans les pratiques observées et vécues, sans qu'il y ait atteinte au *noyau dur* du GEASE, on peut discerner quelques variantes dans les choix opérés par l'animateur. Du cercle de chaises disposées en fonction de l'effectif (15 à 20 est un maximum) à la disposition en carré ou rectangle de tables sur lesquelles tout le monde peut écrire, il y a des nuances. Les références personnelles des animateurs vont du groupe Balint (groupe de praticiens conduit selon des références psychanalytiques) à la démarche d'enseignement universitaire et à la formation d'équipes

enseignantes, de personnel de santé ou du social. Cette diversité d'expériences explique une partie des différences.

Un autre élément déterminant se situe dans la culture professionnelle du public réuni : si les psychologues acceptent facilement la disposition en cercle sur des chaises, les enseignants préfèrent souvent se positionner derrière une table, ce qui impose une architecture en rectangle car il faut se voir pour se parler. L'essentiel est que tous les participants puissent se voir et que la *bonne distance* s'établisse.

La place de l'animateur n'est pas neutre ; elle signifie qu'il se comporte plutôt en conducteur, voire formateur, (devant le tableau)¹², ou en accompagnateur (ni devant le tableau ni en face de la porte mais avec la porte dans le dos, ce qui remet symboliquement au groupe l'accueil de nouveaux arrivants). En cas d'absence(s), il sait que les places situées à sa gauche ou à sa droite sont les dernières à être occupées, d'où son souci de disposer la salle pour éviter d'être isolé ! Il arrive qu'il soit amené, avec des adultes habitués aux mauvaises manières d'une certaine forme de formation continue, à demander aux nouveaux arrivants de bien vouloir ajouter une chaise, voire une table si c'est la disposition requise. Il vaut mieux ne pas céder aux sollicitations qui tendent à rétablir une deuxième rangée !

Une seule exception, mais de taille, à ce *continuum* spatial : la présence d'observateurs, qui est une technique utilisée dans ce que nous appellerons la didactique du GEASE. Dotées de consignes et d'outils, ces personnes sont volontairement situées hors du cercle de référence. Pour pouvoir faire des remarques sur le GEASE qui se déroule, elles doivent être placées en situation d'extériorité, ce qui confirme la nécessité première d'un espace discontinu, paritaire et volontairement aligné sur la distance optimale entre participants, disposition qui relève plus de la proxémique que de l'utilisation d'une règle d'arpenteur. La restitution de l'observation permet de mieux comprendre ce qui se joue dans un GEASE.

3.2. *Le courage des commencements et la dynamique de groupe*

Bien que nous la répétons souvent, cette vérité ne s'observe que dans l'action : le GEASE illustre les vertus de l'entraînement qui consiste à passer des années à préparer une compétition dont la brièveté est la principale caractéristique. Dès lors, le formateur se préoccupe en priorité du moment dans lequel s'inscrit le GEASE qu'il va assurer : si l'on est dans une première réalisation, mieux vaut exposer brièvement les règles de ce travail et les références principales de l'analyse puis répondre de manière assez détaillée aux questions posées. Par la suite, les conceptions s'affineront plutôt dans les méta-GEASE.

Ce qui se passe dans un GEASE dépend fortement de ce qui a précédé le début de la séance. L'intérêt manifesté aux personnes et aux éventuelles difficultés qu'elles éprouvent pour être là à l'heure et disponibles au travail contribue à créer l'atmosphère de solidarité exigeante qui doit caractériser toute

¹² Le désir d'emprise que révèle ce positionnement conduit le plus souvent à un renoncement et à une volonté de se comporter en participant ayant en plus la responsabilité du groupe et des personnes.

analyse de pratiques professionnelles. Il s'agit bien de créer « un climat utile au travail » non par machiavélisme mais pour respecter les exigences éthiques qui vont être celles de la réflexion collective.

Enfin, le parti pris sur lequel repose le GEASE étant que la clarté n'existe jamais car la clarification est progressive, toujours à venir, l'animateur installe cette condition préalable au travail que toute interrogation sur les procédures et les références théoriques peut être évoquée lors des premières séances, même si elle n'est pas alors traitée de manière exhaustive car interrompre le déroulement présente le risque d'une dérive ou d'une démotivation. Selon son style, l'animateur peut alors renvoyer la question au groupe, faire état de son opinion, ce qui permet de le repérer comme un membre du groupe même s'il ne cherche pas à dissimuler son expérience, ou enfin renvoyer au méta-GEASE dont la première fonction est de permettre l'analyse de la séance précédente. Le GEASE prouve le mouvement en marchant et les réponses sont produites autant dans l'action que dans la réflexion : les compétences développées se mettent en place à l'insu du participant, au fil du temps. Paradoxalement, la maîtrise ne s'acquiert que par une forme d'abandon, de confiance, et ce n'est qu'au terme de quelques séances que cette prise de risque est acceptée comme condition *sine qua non* de l'apprentissage, modèle radicalement différent de celui que l'école républicaine a élaboré. L'animateur accompagne aussi cette mutation.

Pour commencer, nous conseillons poser une question aussi simple que celle-ci : « Qui veut dire quoi avant de commencer ? » car sa formulation permet d'amorcer la transition vers la séance d'entraînement tout en ménageant un espace pour la réflexion et l'expression. Il serait naïf de croire qu'il y a une interrogation derrière chaque question et le désir de « jouer la montre » peut expliquer certaines interventions. Sans brusquer les choses, il existe de nombreuses façons de faire prendre conscience au groupe qu'il est là pour se mettre au travail. Comme toutes les transitions, celle-ci gagne à être marquée par une phrase immuable : « S'il n'y a plus de question ou de remarque après celle-ci, on peut passer à la séance de travail ».

3.3. *Le choix du narrateur et/ou de la situation*

À notre connaissance, il s'agit d'un des moments où les stratégies varient le plus bien que l'on puisse désigner une orthodoxie. Les deux variables explicatives les plus fréquentes sont la profession d'origine de l'animateur et les objectifs poursuivis par le groupe.

La formule « À partir de maintenant, la première personne qui prendra la parole la gardera pour exposer au groupe une situation dont elle a été acteur ou témoin » présente l'avantage de régler la question du choix, dans la mesure où n'importe quel récit est alors légitime. Elle introduit un silence qui peut être pesant, une sensation de vide que bien des professionnels de la parole supportent mal et ouvre la porte à d'éventuelles dérives telles que les phénomènes de *leadership* (position dominante dans la conduite d'un groupe) ou l'évitement du travail en proposant des narrations sans base émotionnelle.

Une autre façon de procéder consiste à faire évoquer mentalement par chacun des participants une situation, à faire un tour de table ou à la partager avec deux ou trois de ses voisins avant un tour de table

des sous-groupes qui en auront retenu une ou deux. En amont du GEASE à proprement parler, on pourra envisager de nombreuses variantes, à commencer par celles que choisira une équipe qui décidera de travailler systématiquement sur les situations qui lui posent problème, voire sur celles qui sont évoquées en salle des professeurs ou des maîtres mais ne trouvent jamais un espace de développement. Pour médiatiser cette affaire, il est conseillé de les désigner par un titre journalistique et de les présenter succinctement sous forme d'un récit de quelques lignes (variante recourant à l'écriture) ou quelques phrases (présentation orale qui n'exclut pas une phase d'écriture préalable). Cette technique calme les appréhensions du groupe et crée une situation-problème de trop-plein, de frustration potentielle bien plus aisée à gérer que la gêne doublée de nervosité qui s'installe quand le silence se prolonge. Mais l'animateur évitera les récits préparés, rédigés ou encore lus qui ne laissent plus de place à l'émotion.

Les situations peuvent être choisies librement ou des contraintes imposées (situation de formation, d'enseignement, de direction, d'inspection, portant sur l'égalité entre garçon et fille, femme et homme, etc.) mais quelques conditions doivent être satisfaites pour que le GEASE puisse produire ses effets (une situation identifiée avec un contenu émotionnel fort pour la personne qui fait le récit - acteur et/ou témoin) car il serait vain de s'appuyer sur l'illusion d'une liberté qui serait productive. Le GEASE repose en effet sur un ensemble de contraintes qui enclenchent une dynamique et le rôle de l'animateur s'inscrit dans une tension exigeante entre cadre rigoureux et créativité analytique. Les ateliers d'écriture fonctionnent eux aussi avec des dispositifs qui permettent de lancer l'activité. Bien qu'il ne soit pas souhaitable de le faire, dans l'intention de fonctionner dans un flux émotionnel, la situation peut même avoir été rédigée à l'avance ou en début de séance. On pourra proposer à la narratrice ou au narrateur de ne pas s'appuyer sur son écrit car le récit gagne à être dit avec naturel, sans consulter un texte rédigé, pour s'inscrire dans la **reviviscence** évoquée au chapitre 4.

Qui choisira dans cet ensemble ? Si le groupe doit se réunir plusieurs fois, on peut faire procéder à un classement des priorités par les participants sous la forme d'un vote indicatif. Généralement, deux ou trois situations émergent alors. Si le GEASE est un échantillon, nous en choisissons arbitrairement une en nous expliquant *a posteriori* sur ce choix qui fait gagner du temps et permet de faire travailler sur le « presque rien » (Jankélévitch, 1980) d'une situation anodine. Situation n'est pas synonyme de difficulté (voir le début du chapitre 4 sur ce point) et le GEASE permet aussi d'analyser le dénouement heureux d'un événement mystérieux. L'intérêt d'une situation sort toujours renforcé d'un GEASE : bien des participants, notamment dans le cadre d'une formation initiale, pensent sous forme de recettes simples et applicables sans prise en compte du contexte ; dès les premières séances, la complexité de toute situation éducative et son irréductible singularité se construisent et nous n'avons pas de témoignage de la remise en cause d'une situation de ce point de vue, même dans le cas où elle apparaissait bien tenue à première vue.

Parfois, l'on se trouve en présence du **besoin d'amour** d'une personne qui va s'exposer pour le satisfaire. La gestion de cette affaire dépend de la compétence de l'animateur à amener la personne sur le terrain de l'exposé d'une situation ! Dans ce cas, comme dans bien d'autres, la situation révèle une

atteinte à l'estime de soi. Les groupes deviennent vite experts dans l'accompagnement des personnes qui s'exposent ainsi et l'animateur apprend à leur confier le traitement de cette demande.

Quel que soit le choix fait pour commencer le travail, il faut rappeler que nul n'est tenu de participer à un tel groupe. S'il est réuni dans un cadre professionnel, cette règle doit être l'objet d'un accord formalisé qui stipule que la participation volontaire repose sur un cloisonnement étanche : quand une personne participe à un GEASE, aucun élément n'en sera communiqué à son institution ou à son entreprise ; la confidentialité et le volontariat sont deux conditions *sine qua non*. La confidentialité du contenu s'oppose à toute mission d'évaluation des personnes participant au groupe par l'animateur ou par tout autre membre.

4. Première phase : l'exposition

La séance de GEASE débute donc à l'instant précis où la personne expose la situation. Nous appellerons **narrateur** ce participant et la phase dure le temps de son récit mais aussi des précisions que lui demande l'animateur.

Élément mystérieux pour les néophytes, la situation est l'objet d'un large accord chez les animateurs : « C'est une fraction temporelle de l'environnement passé d'un participant présentant à la fois des caractéristiques objectives et la façon dont il les a ressenties (ses émotions passées et présentes), la manière dont il s'est comporté et qu'il rapporte à des fins d'étude par le groupe. Occasion d'entraînement à l'analyse des situations pour le groupe, elle est, en plus pour lui, l'occasion d'un bénéfice personnel ».

Tout est dit ; il suffit de souligner quelques mots ou expressions :

- **fraction temporelle** évite les cas ou problèmes généraux (la panne de photocopieuse, le retard sempiternel ou le manque de respect généralisé ; au contraire, ça s'est passé tel jour, à telle heure, je pourrais retrouver le lieu, le jour et l'heure si c'était important) et se réfère très précisément à ce que nous avons écrit sur la **scène**,
- **l'environnement passé d'un participant** permet de spécifier qu'il faut avoir été acteur ou témoin direct (on évite ainsi les situations rapportées qui ne résistent pas au choc de la première question),
- **des caractéristiques objectives et la façon dont il les a ressenties** soulignent que les émotions sont des faits (on peut rappeler qu'on travaille sur un **discours** et non sur la situation indépendante de tout regard d'acteur dont la phénoménologie a établi la vacuité),
- **qu'il rapporte à des fins d'étude par le groupe** établit une finalité qui permet à la personne de garder un masque (c'est l'origine du mot, la *persona* étant le masque que prenait l'acteur pour jouer son personnage dans l'antiquité) et surtout de faire un travail d'évocation (Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997) l'amenant à enrichir, voire reconsidérer son exposé liminaire,

- **l'occasion d'un bénéfice personnel** souligne l'intérêt retiré à terme par le narrateur. Pour que ce bénéfice soit touché, il est indispensable que le discours sur la situation se limite au temps du GEASE et que la **situation** soit restituée à son auteur à la fin du travail d'analyse lors du quatrième temps. Certains doutent de ce bénéfice ; il est donc intéressant d'en parler lors de séances ultérieures avec les personnes qui ont présenté une situation.

L'intervention de l'animateur consiste donc à faire préciser l'exposé, le récit, la narration, à s'assurer que l'on est bien en mesure de travailler sur une situation et non sur un cas général ou sur toute une histoire. Parfois, la situation est présentée de manière si lacunaire que des techniques de relance s'imposent à l'instar du fameux « et alors... ». De plus, l'animateur a la responsabilité de faire basculer le travail dans la phase de l'exploration. Le critère unanimement reconnu est celui de l'exposé d'une situation : tant qu'on est dans un problème général ou dans toute une histoire, le narrateur n'a pas fourni la situation de départ. Souvent, il argue du fait qu'il est impossible d'isoler **une** situation, l'animateur l'aide à isoler le moment qui sera appelé situation, **la scène**, quand bien même elle s'inscrit dans une histoire dont les épisodes ne sont pas indépendants les uns des autres. On peut ainsi analyser un incident en conseil de classe même s'il se réfère à des affrontements antérieurs.

Spontanément, le narrateur exprime parfois le bénéfice qu'il attend de cette analyse. L'animateur peut lui poser la question s'il n'a pas évoqué cette visée tout en lui laissant la possibilité de la garder dans l'ombre (le respect de la personne primant toujours). La finalité du GEASE n'est pas la découverte de la vérité mais l'entraînement à l'analyse et à la pensée collective (Fumat, 2008).

5. Deuxième phase : l'exploration

La règle est simple : déclencher et alimenter un travail d'éclaircissement. Son application requiert un haut niveau de compétence en conduite de réunion et en communication interpersonnelle car elle produit un fonctionnement collectif et individuel proche de la **pensée naturelle**, de forme sinusoïdale, nous a-t-on dit pour la qualifier. Ce qui revient à :

- permettre une prise de parole régulée dans le temps et fluide, qui dépend d'une liste actualisée et signifiée à ceux qui demandent la parole mais aussi respecte la co-construction d'un sens partagé pour laquelle il faut savoir mener des négociations rapides, **l'animateur n'étant pas une tour de contrôle mais plutôt un régulateur en cas de besoin,**
- s'appuyer sur des regards et des interpellations afin de **réduire progressivement (au fil des GEASE) le nombre de celles et ceux qui n'interviennent pas**, une procédure intéressante étant de faire noter par écrit préalablement les questions, ce qui donne à tout un chacun l'assurance dont il est parfois dépourvu dans la circulation de la parole,

- privilégier non seulement le tour de parole mais aussi l'expression de ceux qui n'ont guère posé de questions et en faire une règle explicite d'animation car **ce qui est sollicité c'est l'intelligence du groupe** et non l'émergence d'un *leader*,
- faire reformuler les questions mais aussi les réponses car une intelligence collective ne se construit pas spontanément et le langage est toujours ambigu : la reformulation, par sa redondance, permet une appropriation ; c'est un des rôles majeurs du formateur que d'entretenir cette volonté de **partager l'information** avant de passer à la phase suivante,
- **reconnaître l'émotion** qui émerge tant chez les questionneurs que chez le narrateur ; souvent, le groupe le protège car l'émotion affleure ; l'animateur reste discret mais vigilant dans la mesure où la suspension du jugement ou du conseil (Étienne, 2008) doit être respectée à tout moment, et surtout à celui-ci ; quelques repères linguistiques sur les phrases interro-négatives et les questions ultra-fermées aident à décrypter l'enfermement éventuel dans une attitude critique ; questionner, c'est investiguer, sans adopter une attitude policière ou inquisitoriale ; l'empathie rogérienne (Rogers, 1972) est un bon repère en l'occurrence, explorer ne signifie pas forcément poser des questions, l'idéal est de faciliter l'évocation des faits et du vécu chez le narrateur,
- **relancer éventuellement l'exploration** en s'inspirant de ce que l'on sait de l'approche de la complexité, car l'animateur est aussi un participant même si ses questions ont à se situer dans la « zone de prochain développement » du groupe, ce qui lui interdit de se poser en expert car il dénaturerait le travail du groupe ; la co-animation ou l'observation de ses décisions est particulièrement enrichissante pour lui ; Alain Lerouge, un des co-fondateurs du GEASE, utilise en formation de formateur la technique du « GEASE auto-commenté » qui consiste en une pause-explicitation de ses décisions en cours de travail, notamment à l'occasion de cette deuxième phase dont l'intérêt ne se dégage qu'au fil du temps et de l'expérience,
- **rechercher les sentiments, les pensées, les émotions du narrateur** en les considérant comme des faits, des données à élucider, ce qui ne veut pas dire se laisser aller à des interprétations abusives ou prématurées.

6. Troisième phase : l'interprétation ou émission d'hypothèses

L'animateur évite une transition brutale car le narrateur sera placé en posture d'écoute, il pourra même lui être proposé de prendre de quoi écrire pour éviter ses interventions spontanées. On pourra rappeler que, pour faciliter son respect de la consigne, on ne le regardera pas et on ne s'adressera pas directement à lui. En fait, il faudra travailler comme s'il n'était pas là. Le but est alors d'émettre des hypothèses sur ce qui a provoqué la situation, si possible en coopérant et sans critiquer les hypothèses des autres.

Qu'est-ce qu'une hypothèse ? Cette question revient de manière lancinante au cours du travail et sans doute est-elle indispensable pour conserver la vigilance des acteurs. Dans le travail et l'explication, les animateurs se réfèrent à deux significations du terme : la première est compréhensive et l'étymologie nous incite à l'approfondir car l'hypothèse est ce qui est littéralement « posé en dessous » ; le prurit d'action est tel que, dans le meilleur des cas, nous recourons à la « rationalité limitée » (Crozier & Friedberg, 1977), et, dans le pire, à un activisme qui rend plus difficile l'accès à l'origine du problème ; le second sens tend à éprouver des solutions, à l'instar de la méthode scientifique où l'hypothèse sert à élaborer le protocole de recherche.

L'avantage de la première définition est de respecter la volonté d'entraînement qui est à l'origine du GEASE. Il s'agit de s'entraîner en vue de comprendre la complexité et de l'approcher sans la dénaturer. En fait, le projet n'est ni d'expliquer, ni de réduire la scène à la juxtaposition des composants de la situation. On pourra se reporter au chapitre 4 et à l'abécédaire de la surprise pour comprendre que l'essentiel consiste à comprendre une « **émotion provoquée par quelque chose d'inattendu** » (Robert, 1972, p. 1724). L'observation montre que les groupes composés d'experts entrent aisément dans cette problématique alors que les novices en analyse multiplient les injonctions contradictoires au groupe : donnez-nous des recettes, ou, pour ne pas caricaturer, donnez-nous la recette qui permettrait de résoudre ce cas. Le groupe et l'animateur sont alors placés devant un dilemme : basculer dans le groupe de résolution de problème (et l'on sait faire avec des approches qui respectent la complexité et qui ont été au cœur des démarches qualité) ou envisager d'accepter des hypothèses d'action, en sachant qu'elles ne seront pas mises en œuvre. C'est une partie du chemin à parcourir pour passer de l'impatience des néophytes à l'exigence méthodologique d'exploration des professionnels en formation.

Un autre point délicat de la conduite réside dans la cohérence de l'analyse : le GEASE n'est pas fait pour produire des analyses mais des compétences à analyser. Autrement dit, pour filer la métaphore sportive, on n'est pas là pour faire des performances mais pour s'y préparer. À la question « combien de temps Guy Drut a-t-il mis pour obtenir une médaille d'or sur 110 mètres haies à Montréal ? », bien des participants à des actions de formation cherchent dans leur mémoire les centièmes qui suivent les treize secondes que beaucoup connaissent. Erreur profitable pour la réflexion commune : il a fallu quatre ans à ce sportif pour passer de la seconde marche du podium à la première, quatre ans d'entraînement au sens du E de GEASE qui ne confond pas la flexion (l'action) et la réflexion (sur l'action), qui est elle-même une action, mais d'un type particulier. Très décevante pour nos exigences cartésiennes, cette visée de diversification, d'affinement et de pertinence des hypothèses compréhensives sert une condition de travail de la réflexion collective : l'absence de critique ou de conseil compensée par l'ouverture vers des rebonds. Bien connue de tous les créatifs, cette règle facilite le balayage, attitude créative ouverte à tous les possibles, même improbables, et sert la multiréférentialité.

Sa conséquence immédiate est que l'animateur ne cède pas à la tentation du professeur : son expérience et sa connaissance des sciences humaines et sociales lui permettraient souvent de construire

une représentation explicative de la situation (voir comment Thomas, dans le chapitre 6, présente une analyse qui « coupe l'herbe sous les pieds du groupe »), sans doute assez vraisemblable. L'esprit de synthèse qui le caractérise aboutit à une représentation globale mais il a l'objectif de se conformer à la démarche du groupe, même si dans son for intérieur, il est parvenu à des certitudes. C'est sans doute en raison de sa capacité à mener des audits qu'il sait ce qui est audible et ce qui ne l'est pas pour ce groupe à ce moment-là. Quant à communiquer son analyse au groupe, il y a plus qu'un pas, qu'il ne doit pas faire : l'objectif éducatif du GEASE rend très discutable toute action allant dans ce sens. L'entraîneur ne se substitue pas au joueur même si l'argument inverse peut être opposé : dans les démarches constructivistes, l'intérêt d'une phase d'institutionnalisation réside dans la stabilisation d'un savoir qui vient d'être découvert. Comme c'est l'objectif du méta-GEASE, cette action sera abordée en dehors de l'entraînement à l'analyse.

Techniquement, l'animateur continue à distribuer la parole si sa circulation n'est pas totalement prise en charge par le groupe. Il joue aussi un rôle de relanceur, notamment en vue de faire explorer des niveaux ou des relations négligés : les acteurs « psychologisent » volontiers au sens vu dans le chapitre 4 (attribuer la responsabilité aux seuls acteurs et à leurs comportements) mais l'analyse institutionnelle et l'analyse stratégique abordées dans les deux premières parties de cet ouvrage ne sont pas encore partagées par tous les participants à des GEASE. Formé à l'entretien semi-directif ou non-directif, l'animateur évite des interventions directives et il peut se donner pour repère pratique la « zone de prochain développement » de Vygotski (1934/1997) qui rend inutile, voire contre-productive, toute intrusion dans des champs éloignés des références familières ou accessibles aux membres du groupe.

Plus délicate est la réaction aux questions qui surgissent alors et qui auraient eu leur place dans **l'exploration** : une conduite rigide consiste à renvoyer le groupe à son immaturité mais une attitude plus éducative incite soit à ouvrir une nouvelle phase de questionnement, selon la technique d'une fenêtre ou d'une parenthèse que l'on ouvre et que l'on referme soit à prendre acte du fait que l'entraînement va souffrir de cette insuffisance. C'est une décision d'animateur qui est surtout éclairée par la dynamique du groupe : dans quel contexte s'inscrit la séance ? Faut-il provoquer une frustration ou mieux vaut-il l'éviter ? Enfin, deux éléments mobilisent la vigilance de l'animateur : lors des premières séances, les participants s'adressent au narrateur et tendent à le remettre en jeu alors que, par construction, il est placé hors jeu. Cette tendance se traduit par des comportements verbaux et non verbaux. Des conseils préalables et une conduite détendue¹³ déterminent un travail sur la situation et éliminent la tentation du conseil, voire de la prescription (« moi, à ta place, j'aurais... »). Le second est inclus dans l'exemple : comment s'assurer que l'on fait des hypothèses et qu'on ne se laisse pas aller à une autre activité, l'injonction ou la prescription, base de l'*habitus* du formateur ou de l'enseignant ?

¹³ L'humour est une technique utile dans la conduite de groupe. Ce qui ne veut pas dire qu'il soit facile à manier.

Amusante, puis agaçante mais efficace, la recommandation de commencer son intervention par la formule « *je fais l'hypothèse que..* » a le mérite de rappeler le participant, y compris l'animateur, à l'humilité du chercheur. Garder à l'esprit qu'il convient d'éviter les dérapages vers le jugement et le conseil revient à souligner l'aspect hypothétique du travail effectué ! Enfin, la transition avec la quatrième phase sera elle aussi ménagée afin de permettre à toutes les hypothèses de trouver leur expression.

7. Quatrième phase : la réaction

L'appellation de cette phase doit permettre de comprendre ce qui se joue alors et dont l'animateur est le garant. Principal bénéficiaire du travail, le narrateur retrouve son bien, se réinscrit dans son histoire, qu'il a suspendue le temps de l'écoute du groupe. Donc, il y a quelque chose de symbolique dans la restitution qui lui est faite et l'animateur veille à ce que tous les participants restent et écoutent la réaction jusqu'à l'ultime parole du narrateur qui a bien le « dernier mot ». La clôture est n'effectuée que dans la mesure où l'animateur ritualise cette opération. Par épuisement des hypothèses ou... des participants, on en arrive à cette phase ultime. Le rôle de l'animateur devient alors des plus simples : rappeler qu'on va en venir à ce dernier moment et que, par la suite, plus personne ne sera habilité à recommencer le travail sur la situation qui n'a été prêtée que pour en faire une occasion d'entraînement, même si elle peut être évoquée dans le cadre d'une réflexion sur ce qui s'est passé. Surgissent éventuellement quelques dernières hypothèses et la saturation sert d'indice ainsi que la gestion collective du temps. Ne pas craindre des silences, silences plus longs et plus lourds que dans le déroulement des phases précédentes. L'animateur développe une compétence interprétative qui ne le préserve pas de l'erreur mais l'autorise à guider et à décider de la fermeture du GEASE. L'animateur s'abstient lui-même de parler après le narrateur qui pourra réagir comme il l'entend.

Quelle consigne l'animateur donne-t-il au narrateur ? La plus ouverte possible. Elle tourne en général autour de l'appréciation du travail qui s'est fait. Deux constantes qui ne doivent pas mener à une relance : d'une part un tri des hypothèses, tri à chaud et devant un groupe, ce qui en donne les limites, à savoir que le travail du narrateur ne fait que recommencer, que le déplacement qu'il a entamé à l'occasion du GEASE, n'est encore que limité ; d'autre part, et presque toujours, un remerciement au groupe pour l'aide qu'il a apportée, aide évoquée mais qui ne se lit pas forcément dans le tri précédemment évoqué. L'animateur possède une panoplie pour couper court sans brutalité à toutes les relances qui peuvent alors s'enclencher en dépit de la règle qui veut qu'une fois restituée (dans les deux sens du terme : rendue à son auteur/acteur et reprise par lui en termes langagiers) la situation n'est plus un terrain d'entraînement.

Autrement dit, il faut savoir terminer un GEASE pour commencer éventuellement un méta-GEASE !

8. Le méta-GEASE ou l'analyse du cheminement

Très vite, les participants perçoivent l'intérêt qu'il y a à explorer ce qui s'est passé, en termes de connaissances, de compétences et de dynamique de l'action. Cette capitalisation ne constitue pas une

mission essentielle du formateur, puisqu'elle appartient au groupe et aux personnes qui le constituent quand il se réunit régulièrement ; elle ne sera donc envisagée ici, comme les phases précédentes, que dans ses liens immédiats avec la responsabilité et le parcours de formation de l'animateur.

Une première conséquence de ce mouvement spontané qui correspond à ce que l'on peut concevoir comme une attente de formation est de le distinguer d'une attitude néfaste qui consisterait à reprendre le travail sur la situation : placer une pause après une heure et de demie de travail, durée le plus souvent observée, présente le double avantage de clore le travail et de permettre au groupe de se reformer dans une perspective de travail renouvelée : réfléchir sur ce que l'on a fait pendant la séance et repérer les acquis dans une intention de métacognition (Barth, 1993). Plusieurs possibilités s'offrent au groupe pour mener à bien cette situation de réflexion.

Le tour de table permet l'expression du vécu mais aussi des remarques pertinentes sur l'ensemble de la procédure ; comme toujours, l'effectif permet de moduler cette procédure et d'éviter une éventuelle lassitude. En revanche, les inquiétudes d'épuisement rapide de ce qu'il y a à dire ne se vérifient pratiquement jamais car la richesse et la diversité du questionnement et des hypothèses viennent corroborer la singularité : une situation humaine est irréductible aux approches scientifiques. Les cliniciens peuvent se fatiguer à la considérer mais ils ne parviennent jamais à l'épuiser.

Le recours à l'observation et à des observateurs situés à des endroits stratégiques et armés de consignes et, éventuellement, de grilles facilite le travail de réflexion, voire de formation ou d'éducation : quelle construction du récit par le narrateur ? Comment le groupe a-t-il procédé pour questionner ? Pour émettre des hypothèses ? Quelle animation ? Entendre tout cela et bien d'autres remarques ordonnées ou spontanées inaugure une autre forme de travail dans lequel le formateur peut se situer en retrait et bénéficier alors d'une formation complémentaire s'il sait ne pas entrer dans le discours de justification de ses décisions pour privilégier le développement de ses connaissances et de ses compétences par la réflexivité dans l'action. Une variante consiste au contraire dans un apport le jour même ou lors de la séance suivante sur les savoirs nécessaires pour traiter de la situation présentée.

Pour le formateur, le méta-GEASE se complète utilement d'une supervision au cours de laquelle sont analysées des situations d'animation de GEASE. Cette constante, reprise aux « métiers de l'humain » (Cifali, 1995), s'est traduite par les réunions régulières du « groupe de Clapiers » qui est à l'origine du GEASE et, par la suite, d'un groupe qui est évoqué dans le chapitre suivant. Cette pratique inscrit le travail sur soi dans la pratique professionnelle de l'animateur et permet de développer les savoirs de référence utiles pour l'animation aussi bien que d'effectuer une opération de vigilance sur la manière de traiter les situations de GEASE qui confirment qu'elles sont toujours singulières, elles aussi !

Références bibliographiques pour l'animation des GEASE :

Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars.

- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Cifali, M. (1995). Démarche clinique, formation et écriture. *In Réfléchir sur la pratique, un levier pour la formation professionnelle des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil, collection Points.
- Fumat (1996) : D'un ensemble confus à un réseau de causes : le GEASE. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 23-24.
- Fumat, Y. (2008). Penser ensemble les situations éducatives. *In M. Cifali, Fl. Giust-Desprairies (dir.). Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : de Boeck, Perspectives en Éducation et Formation.
- Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*. Paris : éd. du Seuil.
- Perrenoud, Ph. (1993). *L'école face à la complexité*. Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique. Une situation éducative dépasse largement le cadre scolaire.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P., Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vincens, Cl., Fumat, Y., Porte, J. (1992). *Analyser les Situations Éducatives*. Montpellier : Publications de l'Université Paul Valéry, département des sciences de l'éducation.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. sève, trad.). Troisième édition. Paris : La Dispute.

Chapitre 9

De la conduite de groupes d'analyse à la pratique de la supervision

La supervision des animateurs

et des dispositifs

Richard Étienne

Dans ce chapitre, nous considérerons comme connues les caractéristiques générales des groupes d'analyse de pratiques (GAP) dont l'ancienneté (années 1970 à 1980) ne doit pas faire oublier leur relative méconnaissance. Sur tous les points qui relèveraient de méconnaissance ou de confusion sur leur nature, leur protocole et leur éthique, le lecteur pourra se reporter aux chapitres 1, 2, 3, 4, 6 et 7 de ce livre, à notre ouvrage (Fumat, Vincens & Étienne, 2006, éd. originale 2003) ou à la série de Blanchard-Laville et Fablet publiée chez L'Harmattan (notamment 1998, 2000a et b, 2002a et b). Comme l'objet du présent ouvrage est former et se former pour comprendre et agir, nous ne reviendrons pas sur l'analyse de situations dans cette perspective. Nous nous attacherons surtout à ce qu'apportent les GAP dans le développement professionnel, dans l'apprentissage des « savoirs professionnels » (Lessard, 2004). Il est évident que ce qui se produit pendant ou avant une séance n'est pas indifférent.

Mais ici, notre intérêt va se concentrer sur la supervision vue comme un « allant-de-soi » que nous interrogerons sur un double plan, théorique et pratique. Elle concerne les personnes qui animent ces groupes. Nous désignons par ce substantif l'action qui consiste à porter un regard aidant sur la manière dont les personnes chargées de l'animation de GAP pratiquent cet exercice, peuvent essayer d'éviter les éventuelles dérives qu'elles sont amenées à constater ou à se voir reprocher dans leur évolution professionnelle. Elles sont alors amenées volontairement ou collectivement à participer à une instance ou à des procédures destinées à les former et à leur permettre de rester dans la contenance en évitant la toute-puissance. Ce qui fait une suite logique au chapitre 8 qui traite de la question des compétences des animateurs.

Nous suivrons un plan d'exposition qui consiste à établir la nature de la supervision, ses deux faces, individuelle et collective. Nous essaierons de mettre en évidence les tensions et difficultés aboutissant à l'évidente nécessité du groupe de supervision, puis nous procéderons à la discussion de questions professionnelles concernant la supervision qui est beaucoup plus un objet de consensus qu'un dispositif interrogé sur ses fondements théoriques et professionnels. Nous terminerons en détaillant les principaux aspects de cette démarche et de cette pratique telle qu'elle s'est progressivement ajustée à notre dispositif, sachant qu'il y a bien une interaction entre les deux. Ce qui nous amènera à une conclusion provisoire sur

l'insertion de la supervision dans un ensemble de formation professionnelle intégrée, que l'analyse de pratiques en soit l'élément moteur ou qu'elle reste en périphérie, comme c'est le cas actuellement de bien des formations aux métiers de l'interaction humaine, expression que nous utilisons comme synonyme de « métiers de l'humain » (Cifali, 1995). Toute notre gratitude va aux personnes qui nous ont accompagnés au fil des huit années d'animation de notre groupe de supervision¹⁴ puisqu'elles nous ont permis une « supervision en retour » que nous serons amenés à évoquer. Tout ce qui est présenté ici l'est avec leur accord et sur la base d'un dialogue qui se poursuit encore.

1. L'impossible métier d'animateur

Tout le monde connaît les trois métiers impossibles recensés par Freud : gouverner, soigner et éduquer (Freud, 1973 ou 1992 ; Cifali, 1982). Aujourd'hui, cette liste s'allongerait sans doute de toutes les situations dans lesquelles des êtres humains tentent d'aider et d'accompagner d'autres êtres humains. À commencer par les nouvelles formes d'intervention en éducation et en formation. Car, l'animateur d'un groupe d'analyse de pratiques évite en général la position de surplomb ou d'expert, sachant que l'expertise ne se transmet pas comme un bâton de relais dans une épreuve d'athlétisme. Bien au contraire, toute tentation hégémonique et magistrale détruit l'efficacité potentielle du GAP. L'animatrice ou l'animateur se trompe alors de rôle et adopte une posture de maîtrise et de contrôle qui contraste fortement avec la volonté de travail sur soi grâce au travail avec les autres qui est au fondement de la théorie générale de l'analyse des pratiques. Pour être brutal, on analyse ses pratiques pour les améliorer dans le cadre d'une « communauté de pratiques » (Wenger, 1998) et la prise de pouvoir par un animateur aboutit à la privation de cette mise en travail. On finit par retrouver les avantages et les inconvénients de la transmission telle que pensée dans l'école et la formation depuis le triomphe de l'école du dix-septième siècle jusqu'au milieu du vingtième siècle.

Mémento 4 - élément 1 : la supervision, définition

Elle consiste à porter un regard aidant sur la manière dont les personnes chargées de l'animation de GAP :

- pratiquent cet exercice ;
- peuvent essayer d'éviter les éventuelles dérives qu'elles sont amenées à constater ou à se voir reprocher dans leur évolution professionnelle ;
- sont amenées volontairement ou collectivement à participer à une instance ou à des procédures destinées à les former et à leur permettre de rester dans la contenance en évitant la toute-puissance.

Dans les Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative (GEASE), l'opposition est encore plus nette et nous avons effectué une définition du métier d'animation de ces groupes sous la forme d'une quadruple métaphore (voir le chapitre 8) qui est fondatrice pour la supervision. L'animatrice ou l'animateur de GAP, et plus particulièrement de GEASE, doit se conformer avant tout à une mission qui

¹⁴ Ce groupe était animé par Yveline Fumat et moi-même.

l'éloigne de son ancien statut d'enseignant (celui qui fait entrer le signe chez celui qu'il élève) ou de formateur (celui qui met en forme les savoirs professionnels ou, plus crûment, celui qui « *formate* »). Son rôle, son statut et sa mission se résument par

1. **l'image du souffle, de l'animation** dont il a la charge. Malgré quelques similitudes avec la dynamique de groupe, les GAP en général et les GEASE en particulier ne sont pas des moments sans règles, des instances où la règle s'improvise et s'impose. La personne formée a la charge d'une première responsabilité qui marque ses limites. La qualifier d'animatrice ou d'animateur revient à lui confier une double tâche dont la compatibilité n'est pas évidente : elle participe au même titre que les autres mais elle joue une partition complémentaire, celle de l'entretien de la flamme de l'analyse qui peut vaciller sous l'influence de l'émotion mais aussi de réactions mortifères de certains autres participants. Le tout avec la préoccupation constante de la sécurité des participantes et des participants ;
2. **la conduite du groupe** qui va bien au delà d'une seule implication comme animateur même si elle trouve sa justification dans cette finalité. Chaque dispositif de GAP a ses propres règles. Elles sont explicitées pendant la prise en mains du dispositif par le groupe. À l'instar du code de la route qui ne suffit pas pour réaliser un déplacement, ces règles constituent plus des limites à ne pas franchir que des organisateurs de l'action (même si, à terme, leur connaissance permet de diminuer, voire, dans l'idéal, d'éliminer, la pression qui s'exerce sur la personne qui conduit le groupe). Dans la mesure où l'analyse, dans ses deux phases d'exploration et d'interprétation, nécessite de la créativité et une absence de censure pour s'autoriser à s'informer et à émettre des hypothèses, il est inévitable que le jugement (Étienne, 2008), le conseil et la résonance¹⁵ tentent de se réintroduire par effraction dans une dynamique qui risque l'emballement au détriment des effets poursuivis et de la déontologie affichée. Si le groupe rectifie de lui-même et régule en rappelant explicitement ou implicitement la règle, l'animatrice ou l'animateur n'aura pas à intervenir en tant que conductrice ou conducteur. Cette précision rappelle toutefois qu'elle ou il est responsable de la sécurité des personnes et du groupe. Le rappel en amont de son statut non négociable de garant de la sécurité et la restitution en aval de son intervention assurent un cadre au sein duquel sa conduite peut se révéler délicate car elle nécessite une anticipation de tous les instants en même temps qu'une grande souplesse dans les décisions prises. Cette responsabilité forte suffit à elle seule pour justifier l'existence d'une supervision, même si nous suggérons aux conducteurs de GEASE de recourir à la non-intervention sauf en cas de menace pour la sécurité du narrateur et/ou de participants car elle repose sur la confiance faite au groupe pour s'autoréguler ;

¹⁵ Nous appelons résonance le fait que le récit d'une situation résonne avec une situation de la même classe vécue par un ou plusieurs participants qui tentent alors d'introduire cette situation dans l'analyse. Certains dispositifs d'analyse de pratiques recherchent cet effet pendant la séance. Le GEASE repose sur la centration unique sur le récit rapporté par la narratrice ou le narrateur. Dès lors, laisser se développer des échos personnels à la situation initiale risque de dériver vers une forme de dépossession de la narratrice ou du narrateur de la situation évoquée.

3. **l'entraînement** qui fait de l'animateur un entraîneur. Cette métaphore justifie aussi la pratique de la supervision car l'histoire récente du sport montre combien les entraîneurs peuvent dériver vers des postures qui aboutissent à l'effet inverse de celui qui est souhaité. Le choix qui a été à la base de ce terme entend souligner deux points essentiels :

- le premier est que le but de l'analyse n'est pas d'aboutir à une analyse finie qui établirait la vérité de la situation (Fumat, Vincens & Étienne, 2006, p. 112-114) ; la situation n'étant pas reproductible à l'identique, mieux vaut se préparer à affronter des imprévus en développant son pouvoir d'agir fondé sur l'analyse de situation pendant l'action ;
- le second est qu'il devient alors pertinent de se référer à l'entraîneur qui intervient sur des durées longues pour préparer la performance qui, elle, peut être très brève et ne permet bien souvent pas le droit à l'erreur qui est concédé lors de la phase de préparation et d'apprentissage. Le but des GAP, celui du GEASE particulièrement, réside dans des transformations lentes de l'*habitus* (Bourdieu, 1972), qui est une « structure structurante » et ne se modifie pas du jour au lendemain par une simple prise de conscience ou un acte rationnel. Au delà de la séance en cours, l'animateur poursuit son intention de se dessaisir de tout pouvoir sur le groupe et les personnes au profit d'une croissance de leur capacité d'analyse d'abord et de leur « savoir agir en situation » (Le Boterf, 1994 et 2004) ensuite. Nous savons aujourd'hui (Leblanc, 2012) que l'entraînement le plus efficace est celui qui repose sur l'analyse de l'activité aidée et accompagnée par une personne experte dans cette action particulière ;

4. **la formation professionnelle** même si, parfois, les GAP sont mis en cause comme « lieux de déballage » ou « moments d'auto-flagellation ». Les gestes professionnels (Jorro, 2002 ; Bucheton, 2009) des animateurs de GEASE sont entièrement axés sur l'acquisition et le développement du « savoir agir en situation » (Le Boterf, 1994 et 2004). Selon les chercheurs, l'activité ne peut se développer que par l'analyse de situations (Leplat & Hoc, 1983 ; Ria, 2009) dans leur complexité, c'est-à-dire leur multidimensionnalité. Dans le cas de savoirs professionnels, les formateurs ressentent la nécessité d'une articulation entre plusieurs sciences humaines combinées, c'est-à-dire la multiréférentialité (Ardoino, 1992). Ainsi, l'animateur est aussi et surtout un formateur qui a renoncé à l'imposition de la forme, au « formatage » car il organise une « activité réelle » dans laquelle il renonce à l'autorité, aux tentations de la transmission, et se fie à la co-construction des savoirs et des compétences par les personnes et par le groupe.

Mémento 4 - élément 2 : quatre métaphores pour une animation... et leurs dérivées éventuelles

Sans épuiser le sujet, ces métaphores permettent de se donner une ligne de conduite et d'essayer d'éviter les dérivées :

- **l'animation** : avoir le souci de la vie du groupe sans un faire un but en soi ;

- **la conduite** : assurer la sécurité du groupe et de ses membres sans verser dans l'autoritarisme ou l'interventionnisme ;

- **l'entraînement** : se soucier du développement de la compétence à analyser sans souci de la production d'une belle analyse qui serait la solution de la situation considérée comme un problème ;

- **la formation** : toujours penser à l'acquisition de savoirs professionnels sans jamais faire la leçon ni anticiper sur le développement des membres du groupe.

Ces quatre métaphores, nous l'avons expérimenté avec les étudiantes et les étudiants, ne sont pas exhaustives et elles ne valent que par l'usage formateur que nous en faisons à l'intention de celles et ceux qui aspirent à cette tâche singulière qu'est l'animation de GEASE. Bien d'autres références peuvent être mises en avant, notamment du côté de la créativité (Chapuis, 2012) et de l'autovigilance. Nous estimons cependant qu'elles suffisent pour repérer les éventuelles dérivées et donner du grain à moudre à la supervision dans sa dimension de contenance de la toute-puissance.

2. Les deux finalités de la supervision

À l'issue d'une longue période où les animateurs de GEASE étaient les personnes qui s'autorisaient à en animer, nous avons profité de la création de notre master ¹⁶, pour proposer notre propre formation d'animateurs qui a succédé à plusieurs universités d'été sur ce même sujet. Ces dispositifs ont fourni une occasion inespérée pour créer une formation des animateur et des formateurs sans oublier de renforcer les liens avec d'autres références qui avaient inspiré une maquette reposant sur diverses formes d'analyse du travail, de l'action, de l'activité et des pratiques : analyse de l'action située (Durand, 1998), clinique de l'activité (Clot, 1999), didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Mayen, 2004) et entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997).

Dans ces conditions, la première finalité de la supervision apparaît comme une évidence : le besoin de développer les références dans le cadre de la multiréférentialité. Pas plus qu'il ne peut être polyglotte, l'animateur de GEASE ne peut travailler avec ces références sans un approfondissement de ces savoirs. Plusieurs étudiantes et étudiants des premières promotions (pourtant formés à Bac + 5) sont venus nous demander un renforcement de leurs connaissances théoriques mais aussi pratiques pour pouvoir mieux assurer l'animation des GEASE qui leur était demandée. Même si nous étions conscients de la demande

¹⁶ Intitulé *Conseil et Formation en Éducation*, ce master a une double vocation, professionnelle et de recherche. Toute information peut être trouvée sur le site de l'université Paul Valéry-Montpellier 3 (www.univ-montp3.fr) et sur celui de la formation continue de cette même université (<http://sufco.univ-montp3.fr/>).

de réassurance que recelait cette démarche, nous lui avons accordé une oreille attentive tout en soulignant qu'à l'instar du GEASE dans lequel le groupe et les personnes se développaient dans et par l'analyse, la supervision allait partir de l'analyse de situations d'animation dans lesquelles nous serions en mesure collectivement de discerner les savoirs de référence à développer. Toutefois, et c'est une première différence avec le GEASE, la demande de supervision et l'urgence du développement des connaissances autorisent une prise en mains plus directe des références aux savoirs. Sans exclure la possibilité de découvrir réciproquement des besoins de référence complémentaires, nous avons établi un protocole de supervision (six à huit réunions de trois heures par an) qui commence invariablement par un « quoi de neuf ? » repris à la pédagogie institutionnelle où nous traitons de l'actualité des analyses de pratiques mais aussi de l'actualité des animateurs, en commençant par les besoins les plus urgents qui se subdivisent en deux, même si cette dichotomie est artificielle, d'une part les savoirs de référence et d'autre part les conseils sur l'animation.

Traitant un peu plus loin des conseils, nous dirons que les savoirs de référence sont un appel direct à nos connaissances et compétences en sciences de l'éducation et de la formation. Si nous avons des réponses et des références, nous en faisons état immédiatement pour être au plus près de la demande. Il arrive bien souvent que nous ne puissions être aussi réactifs que nous le souhaiterions et nous prenons note du questionnement qui est traité soit dans les jours qui suivent sous forme d'un message soit lors de la séance suivante, ce qui inaugure un suivi dans la supervision. Des exemples concrets sont donnés en fin de chapitre pour illustrer ce dialogue plus typique de la supervision que des GEASE eux-mêmes où les animateurs se gardent bien de reprendre leur rôle de détenteurs-transmetteurs du savoir.

La deuxième question posée par les anciens étudiants portait sur l'exercice de ce difficile métier d'animateur de GEASE : comment professionnaliser la conduite de ces groupes et dispositifs que la commande institutionnelle multiplie ? En effet, l'effectif croissant de professionnels de métiers du social, de la santé et de l'éducation ou de la formation en activité ou en reconversion accentue la demande de compétence au sens du « savoir agir en situation » (Le Boterf, 1994 et 2004). Dès lors, la question de la professionnalisation retourne à ses origines : l'important est de savoir parler de son métier (Perrenoud, 2001 ; Jorro, 2002) ou plus exactement de tenir une « controverse professionnelle » (Clot, 1999 ; Tozzi & Étienne, 2004). Dans cette hypothèse, si les personnes se professionnalisent en analysant leurs pratiques, leurs actions, leur activité ou les situations dans lesquelles elles se trouvent, leurs formateurs se professionnaliseront dans les mêmes conditions et il convient d'inventer une forme qui ne serait pas identique mais similaire. C'est ce que fait Patrick Robo (2003) quand il distingue les Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles (GAPP) des Groupes de Formation à l'Analyse des Pratiques Professionnelles (GFAPP).

Bien des questions nouvelles sur l'animation surgissent quand il y a commande d'intervention et plus seulement la bienveillance du groupe d'étudiantes et d'étudiants qui aide spontanément l'animatrice ou l'animateur en formation initiale. Ainsi, la deuxième fonction de la supervision concerne la mise en

œuvre du dispositif qui n'est pratiquement jamais observée dans les conditions idéales décrites dans les ouvrages de référence. Il faut alors improviser et gérer des imprévus.

Dans notre approche, la supervision se fait sous deux formes : la première, la plus attendue, est groupale. Elle procède par évocation dans un « quoi de neuf ? » ou dans un GEASE concernant la situation qui a posé problème. La deuxième est plus originale mais aussi plus coûteuse en temps et en argent : une ou un des superviseurs se déplace et pratique ce que nous appelons, à tort, une co-animation. En fait, cette personne réalise une observation participante et développe *a posteriori* une analyse qui ne fait pas autorité mais qui permet d'amorcer la « controverse professionnelle » évoquée ci-dessus. Nous avons conservé le terme de supervision mais, comme nous détournons le sens premier de formateur ; nous avons également décidé de ne pas adopter un mot qui déstabiliserait les personnes qui désirent s'inscrire dans cette démarche. Notre supervision se présente donc comme un accompagnement à l'instar de ce qui se passe dans les réunions régulières du GEASE¹⁷ : l'autorité est construite et accordée par les participants qui développent leurs compétences et leurs connaissances en interaction avec les deux « superviseurs » puisqu'il est pertinent de les dénommer ainsi : aux participants de s'ériger en « auteurs », comme aime à la préciser Ardoino (1994).

Quatre autres objectifs plus précis sont poursuivis par les participants aux travaux du groupe :

- tout d'abord adapter le dispositif à des milieux ou à des contextes très divers (une équipe en crise dans un institut médico-social, les équipes de greffe des CHU d'une région, la formation à l'animation de pratiques amateurs dans l'univers du cirque, etc.),
- puis répondre à des questions très ponctuelles sur des processus à l'œuvre (comment intégrer une personne qui tarde à rejoindre le groupe ? accepter une commande en cas de conflit interne ? comment négocier avec le commanditaire sur la confidentialité indispensable à la sécurité du groupe, etc.),
- évaluer et faire évaluer l'animation alors que le GEASE repose sur la suspension du jugement (Étienne, 2008) et,
- enfin et surtout, réassurer les animateurs participants qui, en surévaluant les compétences des superviseurs, sous-évaluent les leurs.

¹⁷ Il faut noter ici que le GEASE est déjà une instance de supervision collective puisqu'il s'agit de tenter de comprendre *a posteriori* une situation éducative.

Mémento 4 - élément 3 : les objectifs de la supervision

La supervision se met en place dans l'intention de :

- développer les références du groupe d'analyse, par exemple le cadre de la multiréférentialité pour le GEASE : il s'agit de répondre le plus directement et le plus complètement possible aux demandes des animatrices et animateurs ;
- professionnaliser la conduite de ces groupes et dispositifs que la commande institutionnelle multiplie : analyser les pratiques, oui mais comment ;
- faire face aux imprévus qui peuvent surgir dans ces groupes, qu'ils viennent des participants, du narrateur ou de l'animateur ou encore du « monde extérieur » ;
- faire fonctionner une situation isomorphe à celle du GEASE, même si une plus grande souplesse dans la conduite est envisageable dans la mesure où le dispositif réunit des personnes censées savoir ce qu'est l'animation d'un GEASE ;
- transposer le dispositif dans des milieux ou des contextes très divers ;
- répondre à des questions très ponctuelles sur des processus liés à des contextes précis ;
- évaluer et faire évaluer l'animation alors que le GEASE repose sur la suspension du jugement ;
- réassurer et rassurer les animateurs qui sous-évaluent leurs compétences.

3. La mise en œuvre de la supervision et la discussion sur ses limites et perspectives

Nous avons fait de notre supervision un produit de formation diffusé par l'intermédiaire du service de formation de notre université. La première difficulté qui est apparue et nous a imposé un changement d'intitulé est l'inscription dans un champ plus large que celui de l'enseignement scolaire. Afin de le signifier, nous avons remplacé **éducative** par **professionnelle**. Ce qui nous amenés à proposer le sigle de GEASP. Il ne s'agit pas d'un renoncement mais d'un aménagement qui permet de surmonter le recul éprouvé par certaines personnes qui ne se reconnaissent pas dans l'adjectif « éducative » accolé à « situation ».

Les réunions sont suivies par des professionnels que nous avons formés au début puis, progressivement, par des formatrices et formateurs qui assistent régulièrement aux séances, viennent parfois d'assez loin et proposent des situations diverses et marquées par la complexité. Ce groupe s'est développé a atteint ses limites d'effectif (12 est un maximum pour nous), même s'il n'est pas toujours évident de fidéliser les participants à ce groupe de supervision qui sont distraits de cette tâche par les multiples sollicitations qui caractérisent les métiers de la formation.

Le faible effectif, qui est voulu au départ (6 à 8 par séance alors que les GEASE réunissent 12 à 15 personnes), permet de leur donner assez régulièrement l'occasion d'analyser une demande ou une offre de GEASE, voire d'analyser une des situations vécues et d'en tirer des éléments stratégiques, tactiques, de pilotage ou d'éclaircissement (institut médico-éducatif en crise ouverte avec un membre du personnel, formation de tuteurs d'accueil dans un centre hospitalier régional, coordination inter-services dans un groupe départemental de suivi médico-social). De plus, tous les participants interviennent dans le « quoi de neuf ? » qui sert aussi de « météo » selon les mots de la pédagogie institutionnelle car les situations apportées, comme dans les GEASE, sont souvent « chaudes » et témoignent d'une actualité qui nécessite une « improvisation réglée » (Perrenoud, 1983). Une certaine mutualisation s'observe dans les GEASE du groupe de supervision qui, de par son effectif et la connaissance des règles dans leur esprit, fonctionne avec une grande fluidité et permet aux animateurs de se positionner plus en ressources qu'en conducteurs, au point que, dans certaines occasions, le groupe, sur proposition des superviseurs, mène le GEASE en prenant des libertés avec le protocole habituel.

Nous avons bien eu quelques difficultés à affronter au cours de ces années de supervision. La première était de comprendre et faire partager ce qui entraîne encore et toujours l'analyse des pratiques professionnelles (APP) du côté de l'intervention en organisation. La décision en matière de budget de formation appartient aux dirigeants des entreprises, qu'elles soient de formation ou qu'elles aient un autre objet. Il devient donc relativement plausible d'avancer que les APP peuvent être détournées de leur finalité première, qui est le développement de la personne (approches cliniques) ou des compétences professionnelles (approches situées), pour servir à des fins qui portent sur d'autres types d'intervention comme la gestion des conflits, la démarche de projet ou encore l'audit social.

Plus paradoxale apparaît la relative faiblesse du succès de la supervision alors que les APP connaissent un développement exponentiel. Nous faisons l'hypothèse que de nombreux formateurs pratiquent l'animation de dispositifs d'APP sans formation initiale, donc sans prise de conscience de la complexité de leur tâche ainsi que des risques qu'ils prennent pour eux et pour les personnes. Ce qui expliquerait qu'ils ne recourent ni à la formation continue ni à la supervision. De plus, nous estimons que l'intervention psychosociale des années 70 à 90 à visée transformatrice a cédé la place à un dispositif de formation professionnelle (les tuteurs d'accueil dans un Centre Hospitalier Régional), voire à la mise en forme et en mots d'un métier (celui de Conseiller Principal d'Éducation – CPE – ou de formateur à la pratique de loisir des arts du cirque, pour ne citer que ces deux exemples) qui peuvent être regroupés selon une visée formatrice. Enfin, nous constatons que les demandes de plus en plus nombreuses que nous avons à traiter proviennent d'un rééquilibrage de l'alternance avec un primat au terrain qui assure de plus en plus la formation et sa certification. Or, les professionnels de terrain sont mis en difficulté par les formes de plus en plus universitaires adoptées par les diplômés (Étienne & Clavier, 2012). Ainsi, nous voyons sortir les premières promotions d'infirmières et d'infirmiers qui détiennent une licence alors que leurs formateurs n'ont pas tous bénéficié d'une formation universitaire, même si, bien souvent, la

formation des cadres de santé fait intervenir des universitaires. Les séances de supervision nous ont permis de comprendre qu'un champ professionnel se développait pour les animateurs d'APP. Champ qui requiert un temps long pour la formation de ces animateurs et nécessite la mise en place d'une supervision qui soit attentive à leurs besoins et attentes.

Mémento 4 - élément 4 : la supervision, limites et perspectives

Mettre en place une supervision nécessite de :

- penser celle-ci comme une ressource pour les professionnels de la formation ;
- savoir que les formateurs et formatrices manquent de temps libre pour participer aux séances ;
- travailler avec un effectif moins important que lors des GEASE en raison de la participation de professionnels qui ont des situations à soumettre ;
- prendre soin d'éviter tout détournement du dispositif au profit d'autres finalités que les siennes (intervention en entreprise ou gestion des conflits par exemple).

Conclusion

La supervision est encore un « passager clandestin » de l'analyse des pratiques, « un style qui n'est pas devenu un genre » (Bakhtine repris par Clot, 1999) : ce chapitre a proposé quelques éléments pour la caractériser et l'organiser. Pratiquée par les psychologues, les psychothérapeutes et les psychanalystes, elle n'a donné naissance à ce jour qu'à peu de travaux de type scientifique. Elle est souvent confondue avec l'analyse de pratiques et parfois présentée comme simplement individuelle. Pourtant, nous avons énoncé ci-dessus les raisons pour lesquelles la supervision d'une équipe d'animateurs d'APP, et particulièrement de GEASE, se révèle indispensable : accompagnement de l'entrée dans le métier d'animateur de séances d'APP, réponse à des questions triviales sur la forme de ces dispositifs ou sur le fond des références théoriques, suivi du développement des compétences collectives et individuelles, réassurance des personnes.

Mais aussi, et cela va mieux en l'écrivant, réglages, ajustements constants des postures d'animateurs qui peuvent être déstabilisés par cette expérience, soit qu'ils manifestent un sentiment d'incompétence lié à la généralité ou à la complexité du champ convoqué, soit, au contraire, qu'ils dérivent vers la toute-puissance. Des indices repris dans notre culture et tirés de notre expérience montrent qu'il est possible (et souhaitable ?) d'aller au delà de « bricolages-braconnages » (Levi-Strauss et de Certeau repris par Jorro, 2002) pour didactiser et professionnaliser ce qui n'est pas encore un métier mais déjà une partie de l'action et de l'activité du formateur et de son institution ou du commanditaire : l'intervention comme animateur de séances d'APP, dont les GEASE sont une variété particulière, expose à une charge

émotionnelle qu'il est essentiel de pouvoir communiquer et partager avec ses pairs dans l'activité, les autres animateurs.

Toutefois, cette dimension n'est pas la seule concernée par la supervision d'animateurs. Dans la mesure où ils sont également des entraîneurs, ils ont à comprendre l'effet qu'ils produisent séance après séance mais aussi sur la durée. En tant que conducteurs, ils ont à ressaisir perpétuellement la notion d'accompagnement (Boutinet *et al.*, 2007) qui se double d'une vigilance quant à la mise en sécurité du groupe mais aussi des participants et du narrateur. Enfin, comme formateurs, ils se doivent d'établir des liens avec les savoirs savants et les savoirs professionnels qui requièrent un lieu pour les évoquer, pour les construire et pour les diffuser. Mais cette intervention gagne à être différée et à ne pas polluer la séance de GEASE ou, plus généralement, d'APP. La recherche y a même son mot à dire, ainsi que nous avons pu le proposer à de nombreuses reprises (Étienne, 2004, 2005, 2008, 2009 et 2010 avec Chauvigné comme premier auteur). En effet, dans les années 2000, se sont multipliées jusqu'à la conférence de consensus de Créteil (Collectif, 2006) les comparaisons sur l'APP. Les années 2010 pourraient être dédiées à la supervision-accompagnement des animateurs de ces dispositifs qui risquent, sans cet espace de régulation et de formation, l'enfermement dans des pratiques dictées par le hasard des rencontres ou des lectures et la nécessité liée à une commande institutionnelle de plus en plus pressante.

Mémento 4

Repères pour la supervision des animateurs et des équipes

Élément 1 : la supervision

Elle consiste à porter un regard aidant sur la manière dont les personnes chargées de l'animation de GAP :

- pratiquent cet exercice ;
- peuvent essayer d'éviter les éventuelles dérives qu'elles sont amenées à constater ou à se voir reprocher dans leur évolution professionnelle ;
- sont amenées volontairement ou collectivement à participer à une instance ou à des procédures destinées à les former et à leur permettre de rester dans la contenance en évitant la toute-puissance.

Élément 2 : quatre métaphores pour une animation... et leurs dérives éventuelles

Sans épuiser le sujet, ces métaphores permettent de se donner une ligne de conduite et d'essayer d'éviter les dérives :

- **l'animation** : avoir le souci de la vie du groupe sans un faire un but en soi ;
- **la conduite** : assurer la sécurité du groupe et de ses membres sans verser dans l'autoritarisme ou l'interventionnisme ;
- **l'entraînement** : se soucier du développement de la compétence à analyser sans souci de la production d'une belle analyse qui serait la solution de la situation considérée comme un problème ;
- **la formation** : toujours penser à l'acquisition de savoirs professionnels sans jamais faire la leçon ni anticiper sur le développement des membres du groupe.

Élément 3 : les objectifs de la supervision

La supervision se met en place dans l'intention de :

- développer les références du groupe d'analyse, par exemple le cadre de la multiréférentialité pour le GEASE : il s'agit de répondre le plus directement et le plus complètement possible aux demandes des animatrices et animateurs ;
- professionnaliser la conduite de ces groupes et dispositifs que la commande institutionnelle multiplie : analyser les pratiques, oui mais comment ;
- faire face aux imprévus qui peuvent surgir dans ces groupes, qu'ils viennent des participants, du narrateur ou de l'animateur ou encore du « monde extérieur » ;
- faire fonctionner une situation isomorphe à celle du GEASE, même si une plus grande souplesse dans la conduite est envisageable dans la mesure où le dispositif réunit des personnes censées savoir ce qu'est l'animation d'un GEASE ;
- transposer le dispositif dans des milieux ou des contextes très divers ;
- répondre à des questions très ponctuelles sur des processus liés à des contextes précis ;
- évaluer et faire évaluer l'animation alors que le GEASE repose sur la suspension du jugement ;
- réassurer et rassurer les animateurs qui sous-évaluent leurs compétences.

Élément 4 : la supervision, limites et perspectives

Mettre en place une supervision nécessite de :

- penser celle-ci comme une ressource pour les professionnels de la formation ;
- savoir que les formateurs et formatrices manquent de temps libre pour participer aux séances ;
- travailler avec un effectif moins important que lors des GEASE en raison de la participation de professionnels qui ont des situations à soumettre ;
- prendre soin d'éviter tout détournement du dispositif au profit d'autres finalités que les siennes (intervention en entreprise ou gestion des conflits par exemple).

Annexe : Quelques acteurs * et situations évoqués en supervision

Sylviane : apaiser les relations dans une maison de retraite

Emilie : faire travailler ensemble des assistances sociales, des infirmières, des médecins et des administratifs d'un dispositif d'une collectivité territoriale

Anne : préparer des Aides-Soignants à la démarche de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)
former les tuteurs d'accueil d'un Centre Hospitalier

Michèle : former les formateurs bénévoles aux arts du cirque
recréer du lien dans un Institut Médico-Éducatif (IME) en crise
préparer à un diplôme d'Etat des métiers du cirque

Patricia : analyser et améliorer des séances d'initiation à l'œnologie

Paul-Émile : initier une démarche d'APP chez des éducateurs

Josée et Ève : développer leurs compétences à co-analyser l'activité et les compétences des enseignants débutants

* Les prénoms ont été changés pour respecter la confidentialité.

Conclusion

Ce qui caractérise les GEASE et leur contribution au développement personnel et professionnel : comprendre, se former, agir

Yveline Fumat et Richard Étienne

Au terme de cet ouvrage et de ce parcours, nous souhaitons revenir sur les principaux éléments de notre proposition de développement professionnel et personnel par l'analyse réflexive des situations conçue comme une *méta-compétence* ou comme une *posture* (Perrenoud, 2001). Nous le ferons en trois étapes :

- d'abord comprendre ces situations, c'est-à-dire les embrasser au sens étymologique, les prendre dans toute leur complexité sans chercher à les simplifier,
- puis se former dans le sens où nous l'entendons, donc faciliter l'installation d'un habitus réflexif construit individuellement et co-construit dans des groupes,
- enfin, agir avec pertinence, cohérence et efficience en se référant à un cadre éthique et aux acquis toujours en mouvement de sa « communauté de pratiques » (Wenger, 1998 et 2005) transmis au sein de la « communauté discursive » (Bernié, 2003).

1. Comprendre

La caractéristique principale de nos groupes d'analyse est qu'ils sont à la fois des groupes d'accompagnement et des groupes de formation, voire, parfois, de véritables équipes, des collectifs de travail. Ils soutiennent les professionnels dans leur activité présente d'enseignement, de soin, du social et, plus généralement, de l'interaction humaine. Ils leur donnent des outils pour faire face à d'autres situations futures. Le récit d'une mise en difficulté permet souvent au narrateur de surmonter une mauvaise passe bien réelle et d'alléger son malaise grâce au soutien d'un groupe qui témoigne d'une empathie sans jugement ; mais la mise en perspective de la situation, grâce à toutes les hypothèses du groupe dans un GEASE et à leur éventuelle mise en ordre à l'aide du modèle dans un méta-GEASE, lui permet aussi de s'ouvrir à d'autres façons de comprendre, et donc de changer de regard sur lui-même, sa tâche à accomplir, son rôle à tenir. Il peut ainsi construire progressivement un nouvel habitus professionnel. Ce qui est aussi le cas, à des degrés divers, des participantes et participants comme des animatrices et animateurs.

Pour préciser notre apport, il faut comprendre que nous ne travaillons ni seulement sur les « problèmes personnels » des personnes, ni seulement sur leur rôle institutionnel, mais bien à la jonction, à l'articulation des deux (schéma 4). Comment le rapport entre identité personnelle et identité professionnelle peut-il être compris et surtout mieux vécu par chacun, grâce à cette réflexion en commun dans les GEASE ? Tel est le but poursuivi par le travail dans ce dispositif.

1.1 La fonction d'accompagnement

1.1.1 Travailler sur soi

Incontestablement, il s'accomplit dans le GEASE un « travail sur soi ». Comme dans d'autres types de groupe, qui mettent l'accent sur les phénomènes intra-psychiques et se réfèrent surtout à la psychanalyse, les individus sont concernés dans leur être le plus personnel. Pourtant, ce n'est pas une thérapie, ni même uniquement une transformation de leur construction identitaire personnelle, qui sont recherchées. La fonction d'accompagnement se fait pour ainsi dire « par surcroît », parce que le narrateur a bien voulu « prêter » une situation au groupe pour servir de point de départ à l'analyse.

Nous sommes proches des groupes d'accompagnement clinique de type Balint, des groupes d'analyse de pratiques d'André de Peretti et surtout de Claudine Blanchard-Laville, mais nous voulons aussi préciser notre différence. Chez Blanchard-Laville, la finalité première est bien d'accompagner les gens vers davantage de professionnalité mais en « dégagant l'espace professionnel, autant que faire se peut, d'enjeux strictement personnels » (Blanchard-Laville, 2001, p.100). Tout le travail dans le groupe

d'accompagnement consistera à retrouver les scénarios où étaient impliqués le soi-élève et, plus largement, le soi-enfant, qui persistent et se répètent dans les conduites professionnelles adultes, qui plombent, en quelque sorte, la réalité présente par des manières d'être très lointaines et lui donnent sa tonalité particulière. « Le but poursuivi n'est pas de transformer la relation pédagogique en une simple expérience relationnelle. Tout au contraire le but de ce travail est de cerner les contours du lien d'enseignement pour le dégager, autant que faire se peut, des liens imaginaires dans lesquels il risque de se perdre ; de prendre la mesure des empêchements à fonctionner [...] » (Blanchard-Laville, 2013, p. 164). Le praticien doit apprendre à « dégager sa problématique professionnelle des liens narcissiques et libidinaux dans lesquels elle risque de s'enliser, même à son insu » (*ibid.*).

L'expérience vécue dans le groupe vise, certes, à améliorer l'agir professionnel, mais uniquement en travaillant les phénomènes intra-psychiques, afin de libérer la relation à l'élève et au savoir de ses répétitions, compulsions, fantasmes ; la recherche vise bien une meilleure posture professionnelle, mais tout le travail se fait sur la personne, afin qu'elle prenne conscience des effets de son mode de fonctionnement psychique sur ses comportements en classe. Afin qu'elle ne rejette pas sur tous les autres des raisons qui viennent d'elle-même : « que chacun ne pense pas d'abord que c'est la faute de l'institution, celle des élèves, des parents d'élèves, de ce groupe-ci, des collègues qui et qui... Ou si nous le pensons en première instance, ce qui est somme toute, assez humain, que nous puissions aussi penser : en quoi y suis-je pour quelque chose ? » (Blanchard-Laville, 2013, p. 206).

1.1.2 Faire travailler le groupe

« En quoi y suis-je pour quelque chose ? ». Même si ce retour sur soi paraît essentiel, et montre bien dans chaque récit sa fécondité, nous pensons que, malgré tout, sont trop laissés de côté le groupe et l'institution. Certes, on peut choisir une approche particulière, considérer qu'on ne peut être spécialiste en tout (« traiter tout à la fois ») et rappeler au cours de la séance que « ce n'est pas la dimension institutionnelle qui sera travaillée ici » (Blanchard-Laville, 2013, p. 162). Mais éluder la dimension institutionnelle peut conduire à une vision partielle et à un rabattement « adaptatif » (comme c'est écrit en note p. 162). Si le projet est toujours, et avant tout, de redonner aux individus quelques clés au plan intra-psychique, le risque nous semble être d'effacer les traces des autres instances, donc de les ignorer, de les recouvrir, de les occulter, par cette approche uniquement intra-psychique.

Prenons l'exemple d'une enseignante qui, lors de plusieurs séances, ferait état d'un harcèlement par un supérieur hiérarchique : qui décidera de la distinction entre fantasme et réalité ? Qui décidera si ce trait tient à son état psychique ou s'il s'agit d'une situation bien réelle dont elle est totalement prisonnière ? Pour dire les choses de manière un peu simple, faut-il l'aider à « aménager ses états psychiques », ou lui conseiller de porter plainte ?

La seule orientation vers le fonctionnement psychique individuel ne permet pas, selon nous, de toujours faire la part des choses ; si le dispositif, dès l'origine, circonscrit un seul type de causes et renvoie les effets institutionnels d'emblée à un « hors sujet », le fonctionnement intra-psychique risque de prendre toute la place, une place abusive. Claudine Blanchard-Laville reconnaît que, parfois, la réalité institutionnelle s'impose, mais elle en confie le soin et la responsabilité à l'animatrice. « À certains moments [...l'animatrice peut] faire droit au fait que la réalité institutionnelle à laquelle l'enseignant est confronté dans la situation qu'il rapporte est vraisemblablement problématique ». Mais alors, c'est l'animatrice qui décide, et elle seule, qu'elle est « vraisemblablement problématique » (*op. cit.*, p. 162).

Elle rappelle alors que ce n'est pas cette dimension qui sera travaillée, que le contexte est peut-être « objectivement dysfonctionnant », mais elle renvoie alors à « d'autres types d'intervention ». Dans le GEASE, ce point est travaillé et il l'est par le groupe car il fait le lien entre la personne et l'institution.

C'est bien ce qui distingue notre approche multiréférentielle de celle des groupes Balint ; l'importance de l'institution est prise en compte, dès le départ, par l'animateur qui alerte le groupe sur l'importance de cette dimension et qui fait inférer au groupe ensuite une synthèse des hypothèses à partir du modèle aux trois gradins dans le cadre du méta-GEASE. Car, pour arriver à « désintriquer la part de réalité de la part de l'imaginaire dans son ressenti » (*op. cit.*, p. 144), la personne peut être aidée par le groupe tout entier, dont les hypothèses vont contribuer à fixer une frontière entre l'objectivité et la subjectivité par une meilleure connaissance de l'institution, dans ses dimensions juridiques et historiques (il faut reconnaître que beaucoup d'enseignants ont peu de connaissances précises sur ce plan). Car « désintriquer » peut s'entendre dans les deux sens : non seulement le groupe peut l'aider à saisir, « avec bienveillance », la part de fantasme qu'il y aurait dans son appréciation de la

réalité (*ibid.*) mais il peut aussi lui montrer comment son obsession de persécution a bel et bien des causes réelles, sur lesquelles elle pourrait agir.

Si le groupe formule plusieurs hypothèses qui expriment une totale surprise devant le comportement d'un supérieur hiérarchique, par exemple « mais cela ne se fait pas ! c'est quand même bizarre, etc. », cela peut aider la narratrice à prendre conscience d'une anomalie persistante dans la tenue des rôles, l'aider à faire la part des choses. C'est le groupe qui peut servir de régulateur et l'aider à repérer la part de subjectivité, insistante, récurrente, qui l'empêcherait d'aborder avec lucidité la situation, ou la part de réalité qui explique son malaise, et par la variété de ses hypothèses apporter un autre regard sur la situation. Mais l'équilibre ne peut être atteint ou retrouvé que si la dimension institutionnelle est présente au départ. Ce sont les hypothèses de collègues à la fois moins impliqués qu'elle et partageant une même expérience de l'institution, qui peuvent l'aider à mieux faire le partage entre fantasme et réalité.

Dans le groupe restreint qui travaille dans une séance de GEASE, surgissent non seulement le passé des individus, qui se rejoue en sourdine derrière les enjeux apparents, mais aussi le présent des institutions qui leur imposent certains rôles qu'ils vont tenir en acceptant plus ou moins ces habits qu'ils sont censés endosser ; ce qui est capital, c'est la manière dont ils font la jonction entre leur personnalité (résultat de toute leur histoire passée) et cette armature d'abord extérieure à eux. La variété dans les manières de « tenir le rôle » (voir les approfondissements du chapitre 3) dépend bien à la fois de leur histoire passée et des exigences de l'institution ; c'est dans cet entre-deux que tout se noue et se joue.

Si le récit de la situation nous présente un moment de crise, un choc qui a provoqué une turbulence émotionnelle, il s'agit toujours à la fois d'une mise en question de soi dans la façon d'être la plus intime (narcissisme, estime de soi, pouvoir d'agir) et d'une anomalie, dérive ou faute, du point de vue de l'institution. (Joëlle atterrée par la violence de Jonathan, Ghyslaine mal à l'aise dans un entretien où elle ne peut placer un mot, Irène embêtée par l'attitude d'un surveillant). Ce sont les identités professionnelles qui sont mises à mal dans chaque histoire : « Que s'est-il passé ? Comment me suis-je comporté ? Qu'aurais-je dû faire ? ». Ce qui trouble le narrateur est justement à la frontière des deux ; c'est le ressenti d'une discordance entre soi-même et ce qui est permis, souhaité, voulu, par l'institution qui est à l'origine du malaise.

Par son orientation multiréférentielle, le GEASE travaille toujours sur l'identité professionnelle (et indirectement, par surcroît, sur l'identité personnelle), alors que chez Blanchard-Laville, le groupe d'accompagnement travaille d'abord sur l'identité personnelle, afin d'alléger, de dégager l'identité professionnelle du poids de scénarios anciens. Il n'y a pas d'opposition entre ces dispositifs dont le choix peut dépendre de la formation de l'animateur, de ses références épistémologiques mais aussi de la spécificité du public.

1.2 La fonction d'entraînement

C'est aussi la deuxième fonction du GEASE qui fait la différence avec les groupes d'accompagnement et de soutien. Il ne vise pas seulement à résoudre l'énigme d'une situation singulière vraiment propre à chaque narrateur et à lui apporter ainsi un certain soulagement psychique ; il souhaite par un entraînement de longue durée construire une compétence à analyser qui permettra de faire face à des situations futures. Pour préciser cette différence, nous reviendrons dans cette conclusion sur plusieurs aspects du GEASE concernant le rapport entre situation singulière et classe de situations, sur l'orientation vers les savoirs théoriques, qu'il maintient fidèlement, et sur la ressource pour l'action que permet cette suspension momentanée de l'action au profit d'un développement de la posture réflexive suggérée par Perrenoud (2001).

1.2.1 S'entraîner à une posture réflexive

Par ses différentes étapes et par son déroulement « à l'année », sur le long terme (au moins six séances), le GEASE construit et renforce le passage entre différents savoirs : certes, il part d'une situation singulière mais cette situation est successivement :

- **vécue** dans sa complexité, son opacité, et sa charge émotionnelle (situation 1) : le narrateur plongé dans une situation bien réelle qu'il abordait jusqu'alors avec succès, grâce à ses compétences et à ses « savoirs d'action », se voit mis en défaut, mis en échec, interrompu soudain dans son « cours d'action » habituel (ce sont des « savoirs d'action » car ils sont implicites, non perçus par celui là même qui les effectue, indissociables de ses actes, c'est « le savoir caché dans l'agir professionnel de Schön, 1983/1994),

- **imaginée** dans un récit qui s'emploie à restituer la situation telle qu'il l'a vécue, et à donner aux partenaires une version narrative (situation 2) qui est un « savoir d'expérience », déjà formalisé, élaboré, de la situation vécue, par la mise en mots, la remise dans un certain ordre mais encore marquée par les émotions liées à la réminiscence et, la plupart du temps, à la reviviscence,
- **pensée** grâce à la formulation des hypothèses du groupe qui s'efforce de comprendre, du narrateur qui énonce sa réaction et à la reconstruction du méta-GEASE qui ordonne les hypothèses et les articule selon un modèle par gradins (situation 3), puis les rattache à des savoirs théoriques.

Ainsi on parvient à plusieurs états de la situation (vécue, représentée, pensée) qui correspondent à plusieurs types de savoirs : savoirs en acte, savoirs d'expérience, savoirs d'expérience éclairés par des savoirs théoriques. Il est certain que, même si chaque participant est d'une grande sincérité, le degré de vérité à chaque étape de l'analyse réflexive n'est pas le même : le récit du narrateur est une remémoration/reconstruction qui va donner de la situation une image forcément subjective, pleine de traits soit avivés par l'émotion, soit au contraire effacés, sous-estimés ou accentués, effets d'une remémoration vivante qui, bien sûr, infléchit à tout moment le scénario qu'il évoque selon des mécanismes psychiques qui peuvent masquer le sens des faits qu'il rapporte, au moment même où il les énonce (idéalisation, défense, déni). De même, les autres membres du groupe vont entrer d'abord en résonance avec ces énoncés, selon une logique subjective qui d'ailleurs peut les révéler progressivement à eux-mêmes.

À cette étape de l'analyse, on est bien dans l'imaginaire collectif, en deçà de toute recherche de vérité factuelle. La phase d'exploration, qui cherche surtout à aviver la mémoire et à en **faire dire plus** au narrateur, construit une situation commune mais, pour ainsi dire, réelle et fictive à la fois. La situation réelle est en quelque sorte déréalisée, coupée provisoirement de ses enjeux, pendant le temps d'analyse en commun de ce groupe artificiel, qui veut surtout s'entraîner à l'analyse des situations. De la situation réelle nous ne saurons rien de plus ; ce qui compte c'est cette construction en commun, grâce au récit adressé aux autres, suscité et soutenu par toute l'attention bienveillante du groupe. Ce qui est présenté, c'est une situation « imaginaire » en un sens, c'est une situation re-présentée, même si elle a bien eu lieu. Mais ce statut présente aussi quelques avantages : peu importe finalement le degré de vérité du récit, quand il devient, dans le GEASE, texte de départ, trame pour s'exercer, « terrain d'entraînement », si on file la métaphore. Ce qui importe n'est pas : « est ce que cela s'est bien passé ainsi ? » mais « comment aider à la remémoration la plus complète ? », pour ensuite démêler dans cette situation complexe des réseaux de significations grâce à la plus grande variété d'hypothèses émises par le groupe. Mais, là encore, le jeu des hypothèses est comme en suspens : chacune est formulée pour voir, comme une possibilité de signification, en attente de celles des autres, fragments soumis à leur examen, à reprise ou confirmation, ou bien laissés en jachère sans écho, sans résonance. Hypothèses que rien ne viendra vraiment valider, pas même la réaction du narrateur, qui pourra être sensible à certaines propositions de sens, et pourtant ne voudra rien en dire, ou sera touché bien plus tard, et personne n'en saura rien. Ce qui compte est le fait même de chercher beaucoup d'hypothèses, bien sûr vraisemblables, pertinentes, pour bien s'entraîner à saisir la situation dans toute sa complexité, mais qui ne seront jamais vérifiées, non seulement parce que c'est impossible mais aussi et surtout parce que ce n'est pas le but poursuivi. Le privilège du GEASE, parce qu'il est un **entraînement** à l'analyse réflexive, est bien de ne pas s'attacher seulement à la singularité de la situation, en essayant de lui porter remède par exemple, ni même, et ceci est plus difficile à admettre, à la percevoir seulement dans cette singularité ; certes les hypothèses servent à interpréter la situation (et au profit du narrateur en particulier car elles lui donnent une palette de significations qui ont une fonction d'accompagnement). Mais les hypothèses servent aussi à **montrer comment interpréter, à montrer comment on peut construire un système de significations**. Par un mouvement à double objectif, il faut au contraire s'attacher à cette singularité mais pour la dépasser, aller au-delà, et chercher au contraire à définir les processus qui permettront de s'ouvrir à des situations futures

1.2.2 Faire face à d'autres situations

Le passage d'une situation totalement singulière à plus de généralité, est une question difficile. On peut douter du transfert de connaissances dans ce cas précis, ou admettre qu'il y a bien construction d'une « posture réflexive » très générale, (Perrenoud, 1999, p. 102) mais qui est malgré tout insuffisante lorsqu'il s'agit de construire un cursus de formation initiale par exemple ; car la règle de passer à une nouvelle situation à chaque séance, produit selon lui un « perpétuel zapping », amène sans arrêt des problématiques

nouvelles « sans qu'il y ait cohérence, progression, accumulation » (*ibid.*). Ainsi sans nier l'intérêt de cette démarche clinique « irremplaçable pour enraciner le savoir dans l'expérience et la pratique dans un réel non seulement théorisé mais éprouvé », il estime qu'il faut certainement la compléter par des approches « moins ancrées dans l'expérience vécue mais plus ciblées sur des objectifs d'apprentissage » et par exemple ne pas renoncer à des études de cas rapportés, extérieurs, ou même construits et à l'étude de « situations problèmes ».

Souhaiter une « alliance » de plusieurs dispositifs et méthodes pour un cursus nous semble tout à fait légitime ; mais il faut quand même bien voir, auparavant, ce que le GEASE et le méta-GEASE eux-mêmes apportent déjà en termes de compétences plus générales et d'orientation vers des théories. Certes, dans le GEASE, sont évoquées des situations toujours différentes. On peut cependant, comme le fait d'ailleurs remarquer Philippe Perrenoud lui-même, voir que dans la durée surgissent des problèmes professionnels identiques, et communs à plusieurs situations ; une sorte de tronc commun de l'agir professionnel peut être esquissé, à partir du contenu des situations ; ainsi, il nous présente un tableau de correspondances à partir d'histoires précises : on retrouve « quelques mécanismes en jeu » qui renvoient aux problèmes de l'autorité, de la contradiction autonomie de l'élève/contrôle de la classe, liberté/originalité, etc. Ce projet d'arriver à des classes de situations à partir de leur thème majeur nous semble tout à fait pertinent.

On peut même, comme il nous est arrivé de le faire dans certaines formations courtes, faire d'emblée des « GEASE à thème » où le champ est délimité dès le départ, en fonction d'une demande institutionnelle : ainsi dans une session de deux jours sur la violence, « raconter une violence subie ou infligée » (chapitre 3) ou dans un stage sur les conflits demander une situation « où les relations étaient conflictuelles ». La généralisation se conçoit alors à partir des contenus ; l'analyse réflexive sert à dégager des thèmes que l'on pourra retrouver dans d'autres situations ; le choix de la situation à partir d'un tour de table préalable, ou même d'un texte écrit, correspond dans ce cas à l'objectif poursuivi.

Mais nous voulons aussi souligner que, dans les GEASE à l'année, une autre généralisation se construit : non pas à partir des contenus, mais à partir des processus ; même si l'on ne retrouve pas des situations analogues, qui permettraient de construire après coup, des « situations-types », on trouve toujours des situations dont le déroulement peut être appréhendé de manière identique. Dans les méta-GEASE (voir surtout le chapitre 7), comme nous l'avons montré en reprenant les situations à partir de notre modèle, nous construisons une autre généralité, celle qui résulte d'une identité de processus ; car, ce qui se retrouve, ce qui reste identique dans toute situation, c'est l'existence de relations personnelles, de phénomènes de groupe et de rôles dans l'institution. Ce qui change ensuite tient à la manière dont ils surviennent, et dont ils interfèrent. La situation est nouvelle par la combinaison, la configuration des relations humaines à chaque gradin, par l'interférence, la liaison, la jonction, des différents types de relations, mais aussi par l'évolution dans le temps de l'importance que prendra chacun des gradins. Nos exemples ont montré que l'originalité de chaque situation pouvait être à la fois reconnue et dépassée, si on la reconstruisait à partir du modèle. Celui-ci, bien compris et maîtrisé, peut devenir par la suite, grâce à un entraînement plus long, un outil permanent pour aborder les situations nouvelles.

1.2.3 S'orienter vers les théories

Qu'il s'agisse des thèmes ou des processus, le problème de l'articulation des savoirs d'expérience construits par l'analyse des pratiques aux théories scientifiques déjà développées reste posé. Nous pensons en particulier à tous les savoirs accumulés par les sciences du sujet et de la société. Nous estimons en effet que les savoirs d'expérience courent le risque de figer des attitudes qui ne seront plus pertinentes dans certaines situations ou contextes imprévus.

On peut trouver que la démarche clinique est « irremplaçable pour enraciner le savoir dans l'expérience et la pratique, dans un réel éprouvé » (Perrenoud, 1999, p. 92) et douter malgré tout de sa puissance de conceptualisation, de sa capacité surtout à « couvrir » tous les problèmes qu'il faudrait aborder, de manière progressive et systématique dans une formation initiale.

Il est certain que les groupes d'analyse dont nous avons l'expérience ne peuvent, à eux seuls, suffire pour donner une formation professionnelle. Il faut qu'ils soient articulés à d'autres modalités de formation (cours, exposés, recherches individuelles ou en petits groupes, productions diverses, simulations, etc.). Nous pouvons cependant montrer qu'ils constituent un passage, une orientation vers les théories, qui a ses avantages :

- le cas le plus favorable est celui que nous avons connu en préprofessionnalisation : quand les GEASE étaient connectés à un cours en amphithéâtre qui, à la fois, en donnait les principes et reprenait les thèmes dégagés dans les situations concrètes (un surveillant a pu comprendre les raisons d'un passage individuel par un tourniquet à l'entrée du restaurant scolaire, une animatrice a décidé de ne plus faire dessiner systématiquement un village avec une église surmontée d'une croix),
- même si la reprise en cours magistral ne peut être aussi systématique, la façon dont après le GEASE, on présente « l'appel aux savoirs » a beaucoup de force et peut modifier une posture d'étudiant, ou de professionnel. Dans les fiches et les pistes pour comprendre, réfléchir et agir, nous montrons à quel point les savoirs savants sont nécessaires pour mieux éclairer le réel, nous leur donnons une pertinence, une efficacité que l'on ne trouve pas forcément dans un exposé d'amphithéâtre.

Ainsi, en entendant le récit de Dominique (chapitre 7), le concept d'enfant/bolide s'est imposé immédiatement; la connexion s'est faite aussitôt : le portrait singulier a été subsumé sous le concept. Avec évidence, reconnaissance et plaisir de penser le réel. Mais la conceptualisation n'a pas seulement rendu plus limpide l'histoire rapportée, elle a aussi donné plus de force au concept. Jusqu'alors comme flottant, sans usage, sans exemple, ce concept trouvait enfin son point d'ancrage, son point d'exercice. Il était comme assuré, affermi. Il éclairait la réalité, mais du même coup il devenait lui-même plus utile, plus vrai. Tout à coup le concept prenait consistance, poids de vérité.

Les étudiants qui ont souvent du mal à percevoir l'intérêt de savoirs théoriques exposés selon une logique purement scientifique, découvrent qu'ils peuvent être très utiles pour débrouiller des situations réelles. Le trajet n'est plus un trajet d'application (du général au particulier) mais un trajet d'appel à la théorie (du particulier au général), de besoin de rencontre avec des outils théoriques, qui vont sembler du même coup beaucoup plus pertinents. Nous reprenons le schéma (Pratique-Théorie) d'Altet (1994) qui le complète ainsi pour les professionnels : Pratique-Théorie-Pratique.

Certes, même en évoquant, après chaque GEASE, quelques thèmes et fragments de théorie qui peuvent les éclairer, on ne construit pas une formation. Mais on favorise en tout cas une meilleure prise de conscience de l'importance de la théorisation dans une formation et de son éventuel effet sur les pratiques :

- il est certain que, même dans des formations longues et à la suite de GEASE bien encadrés, les savoirs théoriques seront seulement repérés, signalés, évoqués, ou convoqués dans de courts exposés et grâce à des bibliographies ciblées,
- il est certain que tous les savoirs des sciences de l'éducation, dans leur variété et leur différents registres ne seront pas délivrés,
- mais, notre expérience nous l'a montré, le modèle en gradins est un bon moyen de les « aborder » et de leur donner sens, en montrant au moins la nécessité de leur articulation et en mettant de l'ordre dans ce foisonnement déroutant pour des novices. De plus, cette façon de procéder est déterminante, en général, pour obtenir l'implication des personnes réunies,
- si l'on ne peut prétendre finalement' par la diversité des situations, rencontrer tous les problèmes, on peut soutenir que la démarche favorise la prise de conscience d'un rattachement possible à une théorie englobante. Comme pour le cloisonnement des disciplines dénoncé par François Jacob, où « rien ne se rattachait à rien », en partant du concret de l'évocation d'une situation, on ne prétendra pas que « tout va se rattacher à tout », mais on donnera au moins l'idée, à partir de quelques cas, que « tout pourrait se rattacher à tout ». Une meilleure confiance dans les savoirs savants et le sentiment que « tout peut être mieux compris » grâce à eux est une disposition d'esprit qu'il est sans doute important de développer pour apprendre mais aussi pour se former et agir, voire pour les mettre en relation concrète avec les savoirs professionnels et leur création ou encore pour contribuer à l'émergence d'« organisations apprenantes » (Bernoux, 2010).

La proposition de travailler en GEASE ne se limite pas d'ailleurs à la formation initiale. Elle a au moins autant d'intérêt en formation continue et, pour des professionnels déjà en exercice. Les GEASE ont alors pleinement leur double fonction : accompagner des professionnels dans leurs difficultés actuelles, et leur donner des outils pour faire face à des situations nouvelles.

2. Se former

Nous venons de souligner l'intérêt de l'utilisation des GEASE en formation. Nous allons la développer en passant par les trois états dont ce livre (et le GEASE dans ses fondements théoriques) est le reflet :

- la formation individuelle qui est le niveau le plus identifié en termes de connaissances et de compétences – c'est le premier gradin,
- celle des équipes qui est souvent implorée mais qui ne présente souvent que très peu d'enjeux pour les personnes qui la placent en priorité – c'est le deuxième gradin,
- et enfin celle des organisations qui la relèguent souvent au dernier plan, la considèrent comme une source d'absentéisme et de désorganisation – c'est le troisième gradin – mais nous essaierons de garder raison en rappelant que seule la circulation entre ces gradins sera garante d'un développement des compétences professionnelles et personnelles, individuelles et collectives.

2.1 La formation individuelle

Toute formation individuelle procède d'une démarche que l'on peut arbitrairement regrouper sous trois termes : l'offre, la demande et la commande. La première recourt principalement à une démarche que l'on peut qualifier de consommatrice puisque le bénéficiaire va s'inscrire plus ou moins spontanément sur la base d'un descriptif présenté dans un catalogue sur support papier ou en ligne. Assez décriée par les responsables d'institutions et par certains organisateurs de formation, cette pratique offre toutefois l'avantage de fournir un espace de liberté aux professionnels qui la choisissent. En France, le Droit Individuel de Formation est cumulatif à raison de vingt heures par année dans une limite de six ans et il doit s'inscrire dans une réforme plus ambitieuse qui octroiera à chacune et chacun un « compte personnel de formation » à compter du 1^{er} janvier 2015.

Le GEASE est doublement concerné par cette démarche :

- il repose sur le volontariat et les vingt heures annuelles correspondent à peu de choses près à un nombre optimum de réunions du groupe (six ou sept séances de trois heures composées d'un GEASE et d'un méta-GEASE),
- il peut réunir un public de professionnels qui rencontrent les mêmes situations sans œuvrer dans le même établissement ; c'est ainsi que nous avons réuni les conseillers principaux d'éducation (CPE) dont sont extraits les récits Jean et d'Irène qui terminent le chapitre 7. Nous retrouvons ainsi les raisons qui ont abouti à la création des groupes Balint : permettre à des professionnels qui exercent seuls leur métier un échange sur les cas concrets qu'ils rencontrent et le vécu, les émotions que ces cas ne manquent pas de susciter.

Des difficultés particulières sont alors inhérentes à cette réunion, parfois fortuite de professionnels : le groupe n'est pas fait au départ, il se construit progressivement, d'où l'importance de veiller à la convivialité et aux contraintes particulières de chacune et chacun des participants. D'autre part, la description, même la plus travaillée, ne permet pas de se faire une idée très exacte de ce qui va se passer, notamment de l'émotion qui affleure et dont nous avons évoqué l'arc-en-ciel dans l'abécédaire du chapitre 4. La première séance est donc consacrée à une présentation rapide qui permet également de passer un premier contrat de formation entre les participants et l'animation, en dehors de tout contrôle extérieur mais il faut aussi savoir faire un premier GEASE pour éviter une impression de transmission uniquement langagière. Ce premier GEASE donnera aussi l'occasion en fin de séance d'un retour rapide sur ce qui a surpris ou éventuellement choqué et il pourra donner lieu à une confirmation du contrat en début de deuxième séance car le principe d'une participation volontaire suppose une sollicitation des participants sur ce point très précis.

Les bénéfices attendus et observés sont assez nombreux car ils portent sur toute la gamme du développement humain et professionnel : le premier gain exprimé réside dans une façon différente de recevoir et d'accueillir les chocs émotionnels ; les participants, comme Jean ou Irène, disent spontanément que le GEASE leur a permis de comprendre que l'action de l'autre (qui refuse de passer par la communication écrite ou de signer une note comme une appréciation longuement mûries) n'était pas *a priori* hostile envers eux. En effet, le travail du groupe permet très rapidement une décentration de la personne sur l'autre et les autres, mais aussi sur la loi du groupe ou des groupes dans lesquels action et réaction ne peuvent se comprendre qu'avec l'éclairage de l'institution dans laquelle ils se situent. Au fil des séances, cette attention aux phénomènes institutionnels permet de circuler sur les trois gradins et de

lier les interactions évoquées dans le schéma 4, réactualisant l'intérêt de la multiréférentialité qui s'est toujours attachée à éviter le déni des trois dimensions individuelles, groupales et institutionnelles. La réunion de personnes issues de différents établissements ou services mais liées par une culture commune entraîne des progrès rapides dans ce domaine.

Il est un autre champ dans lequel les participations individuelles à un groupe de ce type conduisent : c'est celui du développement d'une approche réflexive (Perrenoud, 2001) car le détour par les phases d'exploration et d'interprétation est l'objet d'un apprentissage rapide qui se constate parfois dès la deuxième séance et nous avons eu l'occasion, comme bien d'autres (Perrenoud, 1999 ; Lamy, 2002 ; Faingold, 2006) de constater que les formateurs réunis à cette occasion sont les premiers à s'investir dans cette formation et que des étudiants, des professionnels et des bénévoles comme Bernard dont le récit est présenté dans le chapitre 7 mettent en place un *habitus* réflexif qui leur permet de faire sa place à l'émotion, puis, une fois qu'ils l'ont accueillie, à se décentrer sur le réseau de causes qui ont abouti à la scène qu'ils ont vécue.

2.2 La formation collective

C'est une forme bien plus délicate mais aussi, par hypothèse, qui peut déboucher et qui débouche souvent sur un mieux agir et un mieux vivre sur son lieu de travail. Pourquoi cette remarque liminaire ? Elle est liée à la dynamique des groupes restreints (Anzieu & Martin, 1968) : des relations se sont établies, des conflits ont marqué la vie de ces groupes et tout un passif a pu être accumulé. Il s'agit donc non de refuser de mettre en place ce type de groupe où des gens qui travaillent ensemble vont se former ensemble à l'analyse de situations rapportées par l'un d'entre eux mais de prendre toutes les précautions nécessaires pour que l'effet d'entraînement puisse être obtenu. Nous prendrons deux exemples qui n'ont pas trouvé leur place dans cet ouvrage : dans un premier cas, toute l'équipe d'un collège qui souhaitait une rénovation pédagogique a souhaité la mise en place d'un GEASE à la suite de fortes tensions avec la direction de l'établissement et, dans le second, c'est toute une équipe de chefs d'établissement qui ont été réunis alors qu'ils travaillaient ensemble au pilotage d'un bassin d'emploi, de formation et d'insertion, une circonscription comptant plusieurs lycées et collèges.

Les précautions sont alors les suivantes :

- veiller à ce qu'aucun lien hiérarchique n'existe entre les participants car la progression des participants dépend de leur degré de liberté et c'est la raison pour laquelle nous acceptons bien les propositions qui nous faites de former les chefs d'établissement afin qu'ils comprennent que leur place n'est pas dans un GEASE avec le personnel de leur établissement mais dans un groupe de pairs (second exemple cité),
- mener une négociation préalable pour situer les objectifs d'entraînement à l'analyse comme prioritaires et gage d'un détour formateur,
- faire prendre conscience aux futurs participants que les situations ne sont pas des faits mais des éléments rapportés par le narrateur qui peut se tromper, revenir sur tel ou tel point, ce qui implique que toute personne croyant connaître tel ou tel élément ne devra pas en faire part (ce qui implique au moins de garder le silence) et, dans le meilleur des cas, s'efforcera de l'explorer puis de l'interpréter (ce qui requiert une décentration qui n'est pas immédiatement à la portée de tout participant, voire de tout animateur, à l'instar de Thomas dans le chapitre 6),
- vérifier que les animateurs s'estiment capables de construire une telle autorité en formation que les risques évoqués ci-dessus peuvent être contournés afin de donner à cette formation collective son efficacité maximale.

Dans la conduite des GEASE de ce type de formation, des moments de régulation avec une grande liberté de parole seront indispensables pour prendre des décisions d'interruption ou de réorientation car notre connaissance de l'approche institutionnelle nous incite à la plus grande prudence, même quand les précautions énoncées ci-dessus ont été prises. Ainsi, le GEASE réuni presque « contre » une équipe de direction a pu se poursuivre car l'animateur a su en faire un instrument « pour » la rénovation pédagogique voulu et souhaité par l'équipe.

2.3 La formation-transformation des organisations

Cas bien plus rare que les deux précédents, l'intention de favoriser le changement, la transformation, l'évolution par la formation n'est pas étrangère aux théories de référence que nous avons évoquées dans le chapitre 4. En effet *l'organisation en analyse* (Enriquez, 1992) combine diverses instances et nous avons pu mettre en lumière le rôle que peut jouer un GEASE dans un institut médico-social qui avait

connu une grave crise pour laquelle il était facile et tentant de trouver un bouc-émissaire, une personne qui était désignée comme responsable de la crise et du conflit. La nouvelle direction s'est tournée vers nos intervenants pour recréer du lien social entre les membres de l'équipe. Malgré notre méfiance quant à l'emploi du dispositif pour de la gestion de conflit, nous avons accompagné et supervisé l'intervenante qui a bien voulu se charger du chantier.

Progressivement, à la suite de nombreuses séances menées par l'intervenante, nous avons assisté à la redéfinition d'un bien commun dans l'équipe et dans l'établissement. Un même mouvement a pu être observé dans un grand centre hospitalier régional dont le personnel change fréquemment de service, ce qui est lié à deux raisons, d'une part la brièveté relative de la carrière dans ce type d'établissement, d'autre part les constants réajustements imposés par une gestion financière de plus en plus rigoureuse. Pour conserver la plus grande humanité dans le traitement des personnes hospitalisées, il a été créé une fonction de tuteur d'accueil et, pour aider ces professionnels dans une tâche supplémentaire, des GEASE ont été mis en place par une responsable de formation. Nous avons pu constater avec elle l'adéquation de ce dispositif à un accompagnement d'un aspect émergent d'un métier déjà difficile à exercer. L'avantage principal de cette formation par l'entraînement à l'analyse de situations de tutorat est que, contrairement à bien des démarches sur la qualité, il ne s'agit pas d'introduire un référentiel produit ailleurs ; les tuteurs co-construisent des références communes à partir de situations concrètes rencontrées dans l'exercice de cette mission et, lors de l'évaluation annuelle, c'est ce premier élément qui ressort avec une grande constance.

Ainsi, une organisation de taille moyenne ou un service peuvent se réunir autour de quelques séances dont l'animation extérieure à l'institution garantit la neutralité. Pour que la direction comprenne que ce qui se fait n'est pas dirigé contre elle, des négociations préalables sont nécessaires ainsi qu'un compte rendu global sur l'évolution du groupe réuni et les conséquences à en tirer en termes de pilotage.

3. Agir

Un des reproches faits aux séminaires d'analyse de pratiques, quelle que soit leur orientation, psychanalytique, psychosociologique ou multiréférentielle, peut être résumé dans leur faible lien avec l'action. Nous avons fortement insisté sur la compréhension et sur la singularité des situations et nous tenons à rappeler ici que notre travail n'est pas dirigé en vue d'une application directe dans l'agir professionnel. En revanche, nous tenons à évoquer rapidement, mais, en le plaçant à la fin de cet ouvrage, l'orientation du GEASE vers le développement de la capacité d'action, et à le faire en reprenant les trois gradins que nous avons placés au début du livre dans le modèle de l'arène pédagogique. Agir, c'est être actif et réactif dans son métier mais aussi, et de plus en plus, dans son équipe ou dans ses équipes, et enfin, parce que nous n'oublions pas l'aspect démocratique, cela veut dire également se comporter en citoyen actif comme nous avons eu l'occasion de le développer au cours d'une recherche déjà évoquée dont le récit 6 de Jean-Michel est reproduit en totalité dans le chapitre 6.

3.1. Agir dans son métier

L'agir enseignant requiert des gestes professionnels ajustés (Bucheton, 2009). Telle est la conclusion d'une recherche technologique qui a fait analyser par une équipe de chercheurs en éducation des séances d'enseignement allant de la maternelle à la terminale. Ce qu'il en ressort est particulièrement clair : l'agir enseignant ne peut être classé dans les gestes répétitifs déterminés à l'avance par une ingénierie pédagogique ou par une simple fiche de préparation. En raison d'imprévus (Jean, 2009) provoqués par les élèves, les enseignants eux-mêmes ou le monde extérieur, les professeurs sont tenus d'agir et de réagir pour mener à bien leur tâche prescrite. Dès lors, leur formation ne peut éluder la nécessité d'une analyse de chaque situation ainsi rencontrée pour éviter toute sur-réaction ou sous-réaction lors de l'improvisation que leur impose l'exercice d'un métier nouveau. Le philosophe De Raymond précise : « L'improvisation est une réponse mais aussi une pratique inventive immédiate où on cherche à atteindre un objectif par la mise en œuvre des seuls moyens disponibles » (1980, p. 15). Comment augmenter les « moyens disponibles » ? Comment stimuler l'inventivité ? Comment éviter les blocages liés au flux émotionnel ? Comment développer ce que Bucheton (*op. cit.*) appelle le « répertoire de l'enseignant » ?

Sans qu'elle prétende occuper toute la place et donner toutes les réponses (voir ce que nous développons en introduction sur le lien entre la réflexion et l'action), l'analyse de situations a pour avantage de différer, dans un premier temps, la réponse à un imprévu puisqu'elle repose sur la rupture d'une constante du travail enseignant qui est de déterminer un but à atteindre et de prévoir un cheminement. Les

ressources mobilisées sont alors de deux ordres : soit l'enseignant improvise en se fiant à son intuition, soit il se fie à une analyse des raisons qui ont conduit à la situation et des ressources qu'il a pour traiter ce qu'il a diagnostiqué. Dans les deux cas, nous l'éprouvons constamment, il recourra spontanément à une analyse *a posteriori* de son action, soit il profitera d'un lieu et d'un moment propices pour bénéficier d'une analyse plurielle de ce qu'il a fait.

L'analyse de pratiques, demandant une prise de recul sur le vécu, a nécessairement des effets différés et ne donne pas un sentiment immédiat de sécurité. Cependant, elle joue un rôle essentiel pour construire des compétences professionnelles véritablement intégrées. En effet, [...] l'analyse permet de se placer dans la dynamique interne du [professionnel]. L'objectif est de faire expliciter les logiques sous-jacentes qui produisent les difficultés professionnelles observées ; il ne s'agit pas simplement de réduire un symptôme de crise, mais d'en traiter véritablement les causes. [...] l'analyse travaille sur l'habitus qui détermine le comportement (Étienne & Lerouge, 1997, p. 47).

Nous répétons, comme nous l'avons écrit dans le début de cette conclusion qu'il ne faut pas réduire au seul acteur et à sa « psychologie » la responsabilité de ce qui survient puisque le modèle en gradins fait interagir l'individu, le groupe et l'institution.

3.2 Agir avec son équipe

Groupe ou équipe ? Telle est la question souvent posée puisque nous avons à définir le G du GEASE comme groupe. Nous le faisons volontiers en nous référant à la dynamique de groupe mise en avant par Bion (2002) et Anzieu et Martin (1968). Le travail humain s'accomplit aujourd'hui au sein de groupes restreints et il y a un parallèle à établir entre les équipes enseignantes et les groupes d'entraînement à l'analyse de situations éducatives. Le premier point à établir repose sur le fait que les équipes éducatives sont plus réunies pour réfléchir, élaborer des projets et évaluer les résultats de leur action que pour agir ensemble dans une même unité de temps et de lieu.

C'est donc un défi particulièrement redoutable que de former des équipes qui n'auront pas à agir ensemble mais dont les éléments auront à se conformer à des règles et normes définies en commun ou à réagir en fonction d'évaluations plus ou moins partagées. Pour cet agir particulièrement délicat en raison de la fréquence d'imprévus sur lesquels nous ne reviendrons pas, les GEASE sont une ressource d'un triple point de vue :

- ils permettent de créer progressivement, au fil des séances, des références communes donc d'élaborer des valeurs partagées comme nous voyons que ce devrait être le cas pour Tania la conteuse qui perd la voix ou pour Sophie assourdie par le cri de ralliement au chapitre 3,
- ils donnent l'occasion de « penser ensemble les situations éducatives » (Fumat, 2008), occasion indispensable pour ne pas improviser chacun dans sa classe ou dans la cour des réponses contradictoires par manque d'analyse commune sur les missions de l'établissement comme le constate Jean-Michel dans le chapitre 6,
- ils fournissent aux acteurs qui les fréquentent une lecture qui révèle les implicites de l'institution dans laquelle ils sont plongés et dont quelques normes peuvent les surprendre, voire les choquer, comme Irène qui est bien « embêtée » parce que pratiquement personne ne semble accorder d'importance au refus de signature de Stéphane, le surveillant récalcitrant du chapitre 7. Elle apprend alors à se comporter vis-à-vis de la notation des fonctionnaires et témoigne de sa gratitude vis-à-vis du chef d'établissement alors que le groupe lui suggère qu'il lui a délégué le « sale boulot ». En fait, il lui a fait confiance pour son travail et c'est ce qu'elle retient, élément qui serait resté obscur sans le travail d'éclaircissement effectué dans le GEASE et le méta-GEASE (fiche 7).

3.3 Agir dans la société

Si l'on considère, à l'instar de Perrenoud (2003), que « l'école est [...] le creuset de la démocratie », alors, il faut se poser la question de l'éducation à l'agir citoyen et ce dans une perspective tout autant démocratique que républicaine. Il existe trois conditions indispensables pour envisager un vrai bouleversement faisant passer le système de l'inculcation civique à une réelle transformation de l'école :

- l'appropriation active des savoirs et de la raison critique,
- celle d'un minimum d'outils issus des sciences sociales
- et enfin un minimum de pratique de la démocratie et de la responsabilité.

Ces conditions permettent de repérer les trois défis d'une éducation à la démocratie :

- des compétences pour tous, qui se différencient des connaissances en ce qu'elles sont mobilisables dans l'action et qui nécessitent une pédagogie active, des démarches de projet et une individualisation des parcours de formation,

- la solidarité de tous avec tous. Or, l'enseignement repose traditionnellement sur l'élimination de ceux qui ne réussissent pas ; apprendre à vivre ensemble et à coopérer impose de changer bien des règles du jeu scolaire,
- enfin, l'école n'est pas un modèle d'efficacité, il lui faut apprendre à préparer les élèves à des activités marquées par le zéro délai. Seule la culture de l'évaluation permet de passer du monde de l'école réglée par ses règles mandarinales à un univers où la culture de l'efficacité est partagée par tous.

En quoi le GEASE peut-il jouer ce jeu d'une éducation à des gestes citoyens et, plus encore, à une conception citoyenne de son agir dans son pays, en Europe et dans le monde ? Nous avons tenté de relever ce défi dans une recherche déjà présentée ici sous le titre *Apprendre et vivre la démocratie à l'école* (Amiel, Presse & Étienne, 2003) à l'aide du récit n° 6 de Jean-Michel : il s'agissait, à partir d'une définition simple de la démocratisation comme accès aux savoirs, à la parole et au pouvoir, d'accompagner des équipes dans des écoles primaires, secondaires et professionnelles, expérimentales ou ordinaires dans leur projet d'éducation et de vie démocratique en recourant à des analyses de pratiques, notamment au GEASE.

Une des participantes tire une leçon des effets obtenus (p. 122) :

Ce sont également des effets sur la construction du citoyen.

La prise de responsabilité, le développement de l'esprit critique induit un engagement personnel et provoque une prise de conscience de sa place dans l'école. Conscience que l'on espère pérenne dans la société. Cet engagement pourrait dépasser le cadre strictement scolaire. Le traitement raisonné des conflits permet de mieux vivre ensemble.

Nous avons repéré des effets sur la vie dans l'établissement.

Le travail sur la connaissance et la reconnaissance des règles communes, de la parole de chacun, adulte et enfant ou adolescent, fait naître le sentiment d'appartenance. Ce sentiment est facteur d'implication forte dans les actions, dans les relations.

L'acteur démocratique qu'il est envisagé de former dans cette nouvelle approche est assez retors pour ne pas tomber dans les pièges tendus par les démagogues et les tyrans ; il sait faire valoir ses droits, mettre en œuvre des compétences comme celle de la conduite de projet, de l'exercice d'un leadership, du développement d'une organisation démocratique, de la gestion des conflits ou de l'analyse réflexive de l'action. Autrement dit, l'important devient de former des praticiens réflexifs donc de renoncer à l'emploi du temps dans des cases pour aller vers des curriculums et envisager une construction plus dynamique de l'organisation scolaire alors que celle-ci est traditionnellement reproductrice et conservatrice.

Références bibliographiques de la conclusion :

Amiel, M., Étienne, R., Presse, M.-C. (2003). *Apprendre et vivre la démocratie à l'école*. Amiens : CRDP, collection nationale repères pour agir.

Anzieu, D., Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.

Bernié, J.-P. (2003). Fonction et fonctionnement de la discussion dans la construction de la classe comme communauté discursive, *In Actes du colloque La discussion en éducation et en formation*. (mai 2003) : Université Paul Valéry Montpellier : CD-Rom.

Bernoux, Ph. (2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Seuil, collection Points Essais.

Bion, W.R. (2002). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.

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

Blanchard-Laville, Cl. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.

Bucheton, D. (2009, dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

De Raymond, J.-F. (1980). *L'improvisation*. Paris : Vrin.

Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.

Étienne, R., Lerouge A. (1997). *Enseigner en collège ou en lycée : repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Colin.

Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, n° 51, p. 89-104.

Fumat, Y. (2008). Penser ensemble les situations éducatives. *In M. Cifali, Fl. Giust-Desprairies (dir.). Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : de Boeck, Perspectives en Éducation et Formation.

- Jean, A. (2009). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes professionnels d'ajustement ? Quelle utilisation pour leur professionnalité ?* Thèse de doctorat sous la direction de R Étienne. Lille : ANRT.
- Lamy, M. (2002). Propos sur le GEASE. *Expliciter*, n° 43, p. 1-13.
- Perrenoud, Ph. (1999). De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants. In E. Triquet et C. Fabre-Col (dir.). *Recherche (s) et formation des enseignants*. Grenoble : IUFM, p. 89-105.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique sociale.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New-York : Basic Books. Trad. par Heynemand, J. et Gagnon, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques, coll. Formation des Maîtres.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Bibliographie générale

- Abadie A. (2006). *Statut de l'autorité et autorité du statut : le personnel de direction dans les établissements secondaires français*. thèse de doctorat. Université Paul Valéry. Montpellier III.. Lille : Presses du Septentrion.
- Agostini, M. (2007). La philosophie pour enfants : apprendre à réfléchir et socialisation. *Diotime*. Montpellier : CRDP. <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32892>, consulté le 11 février 2013.
- Alain (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF.
- Alain (1933, 14^{ème} éd.). *Propos sur l'éducation*. Paris : Ed Rieder.
- Amiel, M., Étienne, R., Presse, M.-C. (2003). *Apprendre et vivre la démocratie à l'école*. Amiens : CRDP, collection nationale repères pour agir.
- Anzieu, D., Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Anzieu, D. (1981). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D., Martin, J.-Y. (1992). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Archambault, J., Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Ardoino, J. (1963). *Propos actuels sur l'éducation*. Tome 1. Paris : Gauthier-Villars, Hommes et Organisations.
- Ardoino, J. (1977). *Propos actuels sur l'éducation, Éducation et Politique*. Tome 2. Paris : Gauthier-Villars, Hommes et Organisations.
- Ardoino, J. (1980). *Propos actuels sur l'éducation, Éducation et relations*. Tome 3. Paris : Gauthier-Villars, UNESCO, Hommes et Organisations.
- Ardoino, J. (1992). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*. Paris : université Paris VIII, p. 15-34. Téléchargeable à l'adresse suivante : <http://www.barbier-rd.nom.fr/ApprMultRefJA.html>.
- Ardoino, J. (1994). Les enjeux de la décentralisation. *Cahiers pédagogiques*, n° 325, p. 13-15 du dossier sur la décentralisation coordonné par Richard Étienne.
- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à la psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin.
- Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P., (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- Audigier, F. (1993). *Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et pour leurs formateurs*. Paris : INRP.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- Barbier, J.-M. (1984). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y. (1994). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (dir., 1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Benasayag, M. (1998). *Le Mythe de l'Individu*. Paris : La Découverte.
- Bernoux, Ph. (2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Seuil, collection Points Essais.
- Bion, W.R. (2002). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2003, dir.). *Une séance de cours ordinaire, « Mélanie, tiens, passe au tableau »*. Paris : L'Harmattan, collection Savoir et Formation.
- Blanchard-Laville, Cl. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Beillerot, J. et Mosconi, N. (1996, sous la direction de). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (1998, dir.). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2000a, dir.). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2000b, dir.). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2002a, dir.). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Boimare, S. (1999/2012). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Boltanski, L. (1990). *L'Amour et la justice comme compétences*. Paris : Métailié.
- Boltanski, L., Thévenot, L. (1987). *Les économies de la grandeur*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations Pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil, coll. « Liber ».
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (1992). *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.-Y. (2007, dir.). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
- Bouvier, A., Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à penser*. Traduction française de J. Piveteau et J. de Chambert. Paris : Retz.
- Bruner, J S (1997). *L'Éducation, entrée dans la culture* Paris Retz
- Bucheton, D. (2009, dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.
- Chapuis, V. (2012). *La créativité dans le GEASE, entre apports exogènes et présence endogène*. Mémoire de master 2 recherche *Conseil et Formation en Éducation*. Montpellier : université Montpellier 3.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chauvigné, C., Étienne, R. (2010). L'implication des acteurs dans l'analyse de pratiques. *Les cahiers du CERFEE*, n° 27-28, p. 97-113.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n° 38.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : éd. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : éd. La Pensée sauvage.
- Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue ?* Psychanalyse et éducation. Paris : Inter Éditions.
- Cifali, M. (1995). Démarche clinique, formation et écriture. *In Réfléchir sur la pratique, un levier pour la formation professionnelle des enseignants*. Bruxelles : de Boeck.
- Clerc, F. (1992). *Enseigner en modules, secondes générales, technologiques et professionnelles*. Paris : Hachette éducation.
- Clot, Y. (1995). *Le Travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte (La Découverte/Poche, 2008).
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°1 | avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 13 mars 2013. URL : <http://educationdidactique.revues.org/106>.
- Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme ?* Paris : la Découverte poche.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte, coll. « Cahiers libres ».
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psycho-sociaux..* Paris : La Découverte, Cahiers libres.
- Collectif (1996). Analysons nos pratiques professionnelles. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, dossier coordonné par E. Busienne et M. Tozzi.
- Collectif (2006). Conférence de consensus sur l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants les 25 et 26 janvier 2006. Téléchargeable sur le site :

- <http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/conferences-de-consensus/lanalyse-des-pratiques-dans-la-formation-des-enseignants/> (consulté le 8 octobre 2009).
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Paris : ESF.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Le Seuil.
- De Raymond, J.-F. (1980). *L'improvisation*. Paris : Vrin.
- Dejours, Ch. (1980, nouvelles éditions augmentées en 1993 et 2000). *Travail, usure mentale - De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris : Bayard éditions.
- Dejours, Ch. (2008). *Travail et usure mentale*. Paris : Bayard.
- Dejours, Ch. (2009). *Travail vivant : 1 sexualité et travail*. Paris : Payot.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : UNESCO/Odile Jacob.
- Delvolvé, N. (2006). Métacognition et réussite des élèves. *Cahiers pédagogiques*, téléchargeable gratuitement à l'adresse suivante : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des->, consulté le 10 mars 2013.
- Derouet, J.-L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1985). *Éléments pour une sociologie des établissements scolaires*. Paris : INRP, *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, p. 5-22.
- Desgagné, S., Larouche, H., Dumoulin, M.-J., Audet, G., Pepin, M. (2012). S'appropriier un savoir par cas : une utilisation de récits de pratique en formation à l'enseignement. Montréal : communication au colloque de l'ACFAS.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Dominicé, P. (1998). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Draelants, H. (2006). Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication et organisation* [En ligne], 30 | 2006, mis en ligne le 21 juin 2012, consulté le 10 octobre 2013. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/3471>.
- Dubet, F. (1990). *Les Lycéens*. Paris : Seuil.
- Durand, M. (1998). L'enseignement comme « action située » : éléments pour un cadre d'analyse. Communication présentée à la IV^e Biennale de l'Éducation et de la Formation. Paris.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Durkheim, E. (1894, éd. de 1967). *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris : PUF.
- Durkheim, É. (1902). *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- Eliacheff, C. (2000). *À corps et à cris*. Paris : Odile Jacob Poche.
- Eliacheff, C., Heinich, N. (2002). *Mères-filles, une relation à trois*. Paris : Albin-Michel.
- Ennebeck, P. (2002). L'analyse des pratiques en formation ; un engouement à questionner. *Approche*, n°8. Académie de Lille : IUFM, p. 43-46.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- Étienne, R. (2003). Chef d'établissement. In D. Groux *et al.* *Dictionnaire encyclopédique d'éducation comparée*. (pp. 118-121). Paris, Los Angeles, Genève et Fukuoka : L'Harmattan. *La*
- Étienne, R. (2004). L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et en formation dans la perspective d'une socialisation démocratique. Dossier des *Cahiers du CERFEE*, n° 20. Montpellier : PULM.
- Étienne, R. (2005). Professionnalité et professionnalisation, une alternative en formation de formateurs à et par l'analyse de situations ou un faux dilemme ? In D. Millet et B. Séguier (dir.). *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation*. Paris : Seli Arslan, p. 189-200.
- Étienne, R. (2008). Du jugement et de l'évaluation en analyse des pratiques. Un sujet délicat, une pratique problématique. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, dossier *Les enjeux de l'analyse de pratiques en formation* coordonné par S. Nadot et F. Duquesne-Belfais. Suresnes : INS HEA, n° 41, p. 171-181.
- Étienne, R., (2009). L'analyse des pratiques entre recherche(s) et formation, des aller et retour significatifs *Les Cahiers du CERFEE*, n 26 p. 127-143.
- Étienne, R., Baldy, A., Baldy, R., Benedetto, P. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette.
- Jacob, F. (1987). *La Statue intérieure*. Paris : éditions Odile Jacob.
- Étienne, R., Amiel, M. (1995). *La communication dans l'établissement scolaire*. Paris : Hachette Education.

- Étienne, R., Lerouge A. (1997). *Enseigner en collège ou en lycée : repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Colin.
- Étienne, R., Picques, P. (2003). Dossier des *Cahiers Pédagogiques*, n° 416 consacré à l'analyse des pratiques professionnelles sous le titre « Analysons nos pratiques 2 » (p. 8-59), Paris.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L., Perrenoud, Ph. (2009). *L'université peut-elle former les enseignants ?* Bruxelles : de Boeck Université.
- Étienne, R., Clavier, L. (2012). *L'évaluation dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, collection évaluer dirigée par Jean Aubégnay et Loïc Clavier.
- Étienne, R., Vinet, J., Vitali, J. (dir., à paraître). *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?* Paris : L'Harmattan, Pratiques en Formation.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, n° 51, p. 89-104.
- Feyfant Annie (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants?. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°87. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=87&lang=fr>
- Foucault, M. (1969). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1920, traduction de S. Jankelevitch). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1973). Préface à l'ouvrage de A. Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon*. Toulouse : Privat et (1992). *Œuvres complètes*, t. XVII. Paris : PUF.
- Fumat, Y. (1996). D'un ensemble confus à un réseau de causes : le GEASE. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 23-24.
- Fumat, Y. (2008). Penser ensemble les situations éducatives. In M. Cifali, Fl. Giust-Desprairies (dir.). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : de Boeck, Perspectives en Éducation et Formation.
- Fumat, Y., Vincens, Cl., Étienne, R. (2006, éd. originale 2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.
- Galpetitfaux, N., Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 51-61.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'Imaginaire Collectif*. Toulouse : Erès. réédité en collection de poche 2009.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser*. Paris : Téraèdre.
- Grau, S., Étienne, R. (2010, 2ème édition). La formation des enseignants. *Cahiers pédagogiques*, Hors-Série Numérique, téléchargeable sur www.cahiers-pedagogiques.com.
- Guérin, G. (1988). *L'enfant inconcevable : histoires de femmes*. Paris : Acropole.
- Hadji, Ch. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : de Boeck.
- Honneth, A (2000). *Lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Houssaye, J (1988/2000). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Icher, F. (1994). *La France des compagnons*. Paris : Éditions La Martinière.
- Imbert, F. (1998). Le partage de la parole. In J.-B. Paturet (éd.). *Vers une socialisation démocratique*. Paris : Théétète éditions.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF.
- Jacob, F. (1987). *La statue intérieure*. Paris : Odile Jacob.
- Jean, A. (2009). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes professionnels d'ajustement ? Quelle utilisation pour leur professionnalité ?* Thèse de doctorat sous la direction de R Étienne. Lille : ANRT.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Kaës, R. (1999). : *Les théories psychanalytiques des groupes*. Paris : PUF, Que sais je ?
- Kapferer, J.-N. (1987). *Rumeurs, le plus vieux média du monde*. Paris : Le Seuil.
- Klein, M. (1967). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Klein, M., Rivière, J. (1984). *L'amour et la haine*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Knibiehler, Y. (2001, dir.). *Maternité, affaire privée, affaire publique*. Paris : Bayard.
- Knibiehler, Y. (2002). *Histoire des mères et de la maternité en occident*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Lacan, J. (1981). *Séminaire, III, Les psychoses, 1955-1956*, Paris : Seuil.
- Lafortune, L., Jacob, S., Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Lamy, M. (2002). Propos sur le GEASE. *Expliciter*, n° 43, p. 1-13.

- Lantheaume, F., Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lapassade, G. (1965/2006 pour la 5^{ème} éd.). *Groupes, organisations, institutions*. Paris : Economica/Anthropos.
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*. Paris : La Découverte.
- Leblanc, S. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Montpellier : université Montpellier 3.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives, les réponses à 90 questions*, 3^e édition. Paris : Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence - Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Eyrolles, collection Ressources humaines.
- Le Boterf, G., Barzucchetti, S., Vincent, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation. étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Lelièvre, Cl., Nique, Ch. (1994). *Bâtisseurs d'école, Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Nathan pédagogie.
- Leplat, J., Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, pp. 49-63.
- Leroi-Gourhan, A. (1965). *La Mémoire et les rythmes*, tome II de *Le Geste et la parole*. Paris : Albin Michel, Sciences d'aujourd'hui.
- Lessard, Cl. (2004). Les savoirs professionnels des enseignants : comprendre les apports des sciences humaines et sociales. In Cl. Lessard, M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud, *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : de Boeck, p. 7-30.
- Lévi-Strauss, Cl. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Lipovetsky, G. (1985). *L'ère du vide*. Paris : Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir*. Paris : Gallimard.
- Loba, A. (1960). *Kocumbo étudiant noir*. Paris : Flammarion.
- Lourau, R. (1969). *L'instituant contre l'institué*. Paris : Anthropos.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : éd. de Minuit.
- Marciano, P. (2001, coord.). L'amour maternel (dossier). *Spirale*, n° 18, Érès.
- Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième, in A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique*. (pp. 149-154) Paris : Université Paris 7.
- Martucelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Folio Essais.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In Marcel, J.F. & Rayou, P. (dir). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.
- Meirieu, Ph. (1984). *Apprendre en groupe*. Volumes 1 et 2. Lyon : Chronique Sociale.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot.
- Molinier, P. (2010). *Les enjeux psychiques du travail*. Paris : Payot.
- Monneraye, Y. de la (2005). Sujet et analyse de la pratique professionnelle en formation initiale. In M. Altet, Y. de la Monneraye, S. Faes ; Ch. Orange, T. Perez-Roux (dir.). *L'analyse de pratiques en questions*. Collection *Ressources*, n° 8. Nantes : IUFM des pays de Loire, p. 35-41.
- Montagner, H. (1988). *L'attachement : les débuts de la tendresse*. Paris : Odile Jacob.
- Montessori, M. (1934). *L'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Morin, E. (1997). Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. Communication au Congrès International "Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université " (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997) ; texte publié dans *Motivation*, N° 24, 1997 et téléchargeable en ligne : <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php>. Consulté le 17 février 2014.
- Mucchielli, R. (2006, 15^e édition). : *La dynamique des groupes*. Paris : ESF.

- Obin, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris : Hachette Education, pédagogies pour demain.
- Papay, J. (2008). Avec Jacque Ardoino : Temps, éducation et formation. *Le Sociographe*, n° hors série, www.le-sociograph.org.
- Pasquet, G.-N. (2008). Entretien avec Ardoino : « la multiréférentialité n'est pas un pari inutile ». *Le Sociographe*, n° hors série, www.le-sociograph.org.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Payet, J.-C. (1997). Le “ sale boulot ”, division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les annales de la recherche urbaine*, n°75, p. 19-31.
- Peretti, A. de (1991). *Organiser des formations*. Paris : Hachette éducation.
- Peretti, A. de (1996). Le groupe d'approfondissement personnel. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 45.
- Perrenoud, Ph. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. Paru in *Éducation & Recherche*, n° 2, p. 198-212.
- Perrenoud, Ph. (1993). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance. In E. Billi et al. (dir.). *Éducation physique et sportive. La formation au métier d'enseignant*. Paris : Éditions de la Revue *Éducation physique et sport*, Dossiers EPS n° 27, p. 49-60.
- Perrenoud, Ph. (1999). De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants. In E. Triquet et C. Fabre-Col (dir.). *Recherche (s) et formation des enseignants*. Grenoble : IUFM, p. 89-105.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique sociale.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L. (2008, dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N., Nicolet, M. (1988, eds). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset (CH) : Del Val.
- Peyrat-Malaterre, M.-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe*. Bruxelles : De Boeck.
- Piaget, J. (1974a). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974b). *La Prise de conscience*. Paris : PUF.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Reuter, Y. (2007, sous la direction de). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Rey, A. (2013, dir.). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : éd. Le Robert.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand, & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes*. Paris : PUF, p. 217-243.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Robbes, B. (2009). *Du mythe de l'autorité « naturelle » à l'autorité (éducative) de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentations et action*. Lille : ANRT.
- Robbes, B. (2013). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*. Amiens : scerén-Cahiers pédagogiques, collection repères pour agir.
- Robert, P. (1972). *Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*. Paris : Société du Nouveau Littérature.
- Robo, P. (2003). Vers des Groupes de Formation à l'Analyse des Pratiques Professionnelles. http://probo.free.fr/ecrits_app/vers_des_gfapp_cahiers_pedagogiques.htm, consulté le 25 septembre 2012.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.

- Rueff Escoubès, Cl. (sd). La souffrance au travail : dénoncer, oui, mais ensuite proposer. Introduire le Dispositif Institutionnel Mendel (DIM) dans les organisations. <http://www.alternatifs.eu/journal/psycho/Souffrance-Travail-Dispositif-Institutionnel-Mendel.html>, consulté le 1^{er} mai 2013.
- Samurçay, R, Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay, P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès.
- Sartre, J.-P. (1965). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris : Hermann.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New-York : Basic Books. Trad. par Heynemand, J. et Gagnon, D.(1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques, coll. Formation des Maîtres.
- Schön, D.(1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D., (1991). *Cases in reflective practice*. New-York : Teachers College Press.
- Schwartz, Y. (2009). Les renormalisations. In *Manifeste pour un Ergo-engagement* d'Yves Schwartz. Paru dans *Travail et Ergologie – entretiens sur l'activité humaine – tome II* Sous la direction d'Y. Schwartz et L. Durrive. Toulouse : Octarès.
- Simondon, G. (1969). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Solar, Cl. (2001). *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*. Bruxelles : de Boeck, Perspectives en éducation et formation.
- Spinoza (1955). *Éthique. Œuvres complètes*. Paris : nrf, Pléiade.
- Sylvère, A.(1980). *Toinou : le cri d'un enfant auvergnat*. Paris : Plon, Terre Humaine.
- Tardif, M. Lessard Cl. et Gauthier C. (1998, dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: PUF.
- Tardif, M., Borges, C., Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : de Boeck, Pédagogies en développement.
- Taylor, F.-W. (1907). *Études sur l'organisation du travail dans les usines*.
- Taylor, F.-W. (1912). *Principes d'organisation scientifique des usines*. Paris : Dunod.
- Tozzi, M. (2001). Quelques points forts du colloque. Préface de Tozzi et R. Étienne (dir.). *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* Montpellier : CRDP, p. 7-11.
- Tozzi, M., Étienne, R. (2004). *La discussion en éducation et en formation, un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan, collection *Action et savoir*.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P., Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse d'état, Université de Paris V. Paris : Librairie Honoré Champion.
- Vincens, Cl. (1996). Presque tout sur les « GEASE ». *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 39-40.
- Vincent G.; Lahire, B. et Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Visier, J.-P., Maury, M. (sd). Troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent. <http://www.medecine.ups-tlse.fr/dcem3/module03/17.%20COMPORTEMENT%203-39.pdf> Cours en ligne sur internet consulté le 24 février 2013.
- Vitali, J. (à paraître). Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives (GEASE), un outil des sciences de l'éducation pour les formations aux arts du cirque. In R. Étienne, J. Vinet, J. Vitali, J. (dir.). *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque ?* Paris : L'Harmattan, Pratiques en Formation.
- Wallon,H. (1970, éd. Originale 1942). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Paris : PUF.

Table des sigles

- 1^{ère} : la classe de première est l'avant-dernière du système secondaire français (élèves de 16 à 17 ans en principe)
- APP : Analyse de pratiques professionnelles
- BTS : les élèves qui passent un Brevet de technicien supérieurs sont en classes de sections de techniciens supérieurs (première et deuxième années après le baccalauréat français qui se situe à la fin des études secondaires)
- CAPES : Certificat d'aptitude pour le professorat de l'enseignement secondaire, concours qui permet le recrutement comme professeur titulaire dans le second degré inférieur ou supérieur en France
- CE1 : Cours élémentaire 1^{ère} année, appellation de la deuxième année de l'enseignement élémentaire en France
- CP : Cours préparatoire, appellation de la première année de l'enseignement élémentaire en France
- CPE : Conseiller principal d'éducation, nouvelle fonction de l'enseignement secondaire qui succède en France dans les années 1970 au surveillant général dont la mission concernait essentiellement la discipline en dehors de la classe
- EPS : Éducation physique et sportive, discipline d'enseignement qui bénéficie d'un corps spécial uniquement dans le secondaire en France
- GAP : le Groupe d'analyse de pratiques a été formalisé en France dans les années 1970 principalement par André de Peretti
- GAPP et GFAPP : les Groupe d'analyse des pratiques professionnelles et Groupe de formation à l'analyse des pratiques professionnelles ont été mis en place au début des années 2000 par Patrick Robo
- GEASE : le Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives a réuni des universitaires et des professionnels de l'éducation. Il est pratiqué dans l'Académie de Montpellier (région universitaire en France) depuis 1985. Il a été introduit par Yveline Fumat et Claude Vincens dans les modules préprofessionnels de l'université Montpellier 3. À partir de 1991, il est proposé dans plusieurs universités d'été par l'équipe de sciences de l'éducation (Éric Auziol, Michel Négrell) et par des professeurs d'école normale ainsi que dans le plan national de formation (Michel Tozzi, Richard Étienne). Pour ses origines, on pourra se référer à notre premier ouvrage (Fumat, Vincens & Étienne, 2003/2006, p. 13-16). Il est actuellement pratiqué dans plusieurs pays francophones tant à l'université que dans des dispositifs de formation professionnelle. C'est le dispositif de référence de ce guide.
- IEN : Inspectrice ou inspecteur de l'Éducation nationale qui est placé sous l'autorité de l'inspectrice ou l'inspecteur d'Académie, à la tête d'un département dans le système éducatif français
- PMI : la Protection Maternelle Infantile est chargée en France du suivi et de la protection des jeunes enfants de leur naissance jusqu'à l'âge de six ans.
- SE : le Surveillant d'externat était un statut de non-titulaire de la fonction publique, essentiellement conçu pour travailler sous la responsabilité du surveillant général. Il a survécu jusqu'au début des années 2000 mais il n'existe plus. Les fonctions sont assurées par toutes sortes de personnes recrutées en contrat à durée déterminée
- SEGPA : la Section d'enseignement général professionnel adapté accueille des élèves de 11 à 16 ans en légère difficulté cognitive ; des professeurs de lycée professionnel les initient à des familles de métiers
- VAE : Validation des acquis de l'expérience, procédure qui permet d'obtenir tout ou partie d'un diplôme en présentant et en soumettant un dossier devant un jury

Table des schémas

Schéma 1 : les relations personnelles (premier gradin)

Schéma 2 : les relations dans le groupe (deuxième gradin)

Schéma 3 : les relations dans l'établissement (troisième gradin)

Schéma 4 : l'arène pédagogique, le parcours complet

Schéma 5 : les trois gradins et leur articulation

Schéma 6 : le réseau de compétences personnelles et collectives à l'œuvre dans l'analyse de situations

Schéma 7 : les métaphores de l'animateur de GEASE... et les dérives possibles

Liste des textes

- Texte 1 – Freud et Eliacheff : *histoires de chats*
Texte 2 - Bourdieu : *l'incorporation de la domination*
Texte 3 - Ricœur : *l'identité personnelle et l'identité narrative*
Texte 4 - Blanchard-Laville : *part professionnelle, part personnelle*
Texte 5 - Alain : *une force collective...aveugle comme la mer*
Texte 6 - Durkheim : *la classe est une petite société*
Texte 7 - Martucelli : *prenons le cas de l'école*
Texte 8 - Clot : *la ténacité des enseignants*
Texte 9 - Dubet : *malentendus dans la tenue des rôles*
Texte 10 - Sylvère : *Toinou et le message du grand-père « le savoir, il faudra pas avoir peur de le voler ! » (le grand-père illettré)*
Texte 11 - Loba, écrivain ivoirien : *la parole d'un Ancien (le grand-père nostalgique)*
Texte 12 - Jacob : *Les disciplines, archipels successifs (le grand-père cultivé)*
Texte 13 - Mendel : *le DIM, un dispositif de concertation et de communication sur le travail*

Liste des récits

- Récit 1 - *Du trichlo sur la prof de maths : elle allait trop vite...*
Récits 2 - *Situations vécues par des responsables de vie scolaire (CPE en France)*
Récit 3 - *L'histoire de Tania qui avait perdu la voix*
Récit 4 - *Sophie et le cri de ralliement « Ooooh !... ». L'envolée des élèves dans la cour*
Récit 5 - *Le malaise de Ghyslaine, puéricultrice*
Récit 6 - *Jean-Michel prendra-t-il le parti des élèves ?*
Récit 7 - *Jonathan pète les plombs*
Récit 8 - *Dominique, une jeune enseignant de SEGPA, subit les assauts d'une enfant-bolide*
Récit 9 - *Karine supporte mal sa directrice*
Récit 10 - *Geneviève déjoue les pièges des parents d'élèves*
Récit 11 - *Des parents qui ne veulent pas voir le rideau tomber*
Récit 12 - *Jean ne veut communiquer que par écrit*
Récit 13 - *Irène et le surveillant récalcitrant*

Liste des mémentos

Mémento 1 - *Abécédaire de la surprise*

Mémento 2 - *Les fondamentaux du Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative*

Mémento 2 - élément 1 : le groupe

Mémento 2 - élément 2 : les participants

Mémento 2 - élément 3 : la finalité visée par le groupe

Mémento 2 - élément 4 : l'utilité sociale de ce groupe

Mémento 2 - élément 5 : le rôle de l'entraînement dans le développement de la compétence à agir

Mémento 2 - élément 6 : les trois valeurs de l'analyse

Mémento 2 - élément 7 : ce qu'est et ce que n'est pas une situation pour le GEASE

Mémento 2 - élément 8 : pourquoi parler de situations éducatives pour le GEASE

Mémento 3 - *La recette du Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative*

Mémento 3 - élément 1 - Les ingrédients du GEASE

Mémento 3 - élément 2 - 1^{er} temps : commencer un GEASE par une phase d'exposition

Mémento 3 - élément 3 - 2^{ème} temps : réussir l'exploration

Mémento 3 - élément 4 - 3^{ème} temps : coopérer pour l'interprétation

Mémento 3 - élément 5 - 4^{ème} temps : la réaction pour boucler la boucle

Mémento 4 - *Repères pour la supervision des animateurs et des équipes*

Mémento 4 - élément 1 : la supervision, définition

Mémento 4 - élément 2 : quatre métaphores pour une animation... et leurs dérives éventuelles

Mémento 4 - élément 3 : les objectifs de la supervision

Mémento 4 - élément 4 : la supervision, limites et perspectives

Liste des fiches

Fiche 1 : l'absence d'un père et la violence d'un jeune enfant

Fiche 2 : relations personnelles avec une adolescente difficile et réaction complexe

Fiche 3 : rôles et statuts mal assumés

Fiche 4 : jeux et enjeux de l'évaluation

Fiche 5 : rapports parents/éducateurs

Fiche 6 : professionnalisation des conseillers principaux d'éducation

Fiche 7 : l'analyse institutionnelle et son apport dans le monde du travail

Aujourd'hui, c'est une banalité dans le monde de la formation que d'inciter les personnes et les professionnels à se former *à* et *par* l'analyse de pratiques. Outre la grande diversité de dispositifs et de références scientifiques que recouvre cette expression, il apparaît aux étudiants, aux enseignants, aux responsables de formation et aux spécialistes de la gestion des ressources humaines que le tournant réflexif pris dans la deuxième moitié du vingtième siècle ne permet pas à lui seul d'entraîner une formation qui serait évaluable en termes de compétences, donc de savoir agir en situation. Il n'entraîne pas immédiatement et automatiquement des effets formateurs et émancipateurs.

Les auteurs de ce guide vont donc plus loin : ils proposent de construire des compétences à analyser les situations éducatives en recourant à un modèle d'intelligibilité, l'arène pédagogique. S'appropriier ce modèle, s'y référer puis transférer ces habiletés dans l'action éducative quotidienne contribue à améliorer la posture réflexive et l'agir professionnel.

En aidant à formaliser les savoirs d'action, puis en établissant leur articulation à des savoirs théoriques, ils montrent comment effectuer, par divers trajets, une *montée en généralité* à partir de situations singulières. L'analyse peut être menée solitairement ou en groupe, en se référant au *Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives* (GEASE) dont ils ont facilité l'émergence et le développement. La supériorité de la formation en petits groupes d'analyse est incontestable et leur longue expérience de pratique ou de supervision des GEASE leur permet de confirmer l'efficacité de ce travail collectif. Mais tout étudiant ou professionnel isolé trouvera dans cet ouvrage un guide simple, complet et utile.

Le récit d'histoires drôles ou dramatiques, souvent conflictuelles mais parfois heureuses, difficiles à démêler, toutes reprises à l'expérience concrète de professionnels de l'éducation et de la formation, le script de séances collectives d'analyse suivies d'exemples d'interprétation, intéressera aussi bien les personnes en formation que les responsables ou les formateurs.