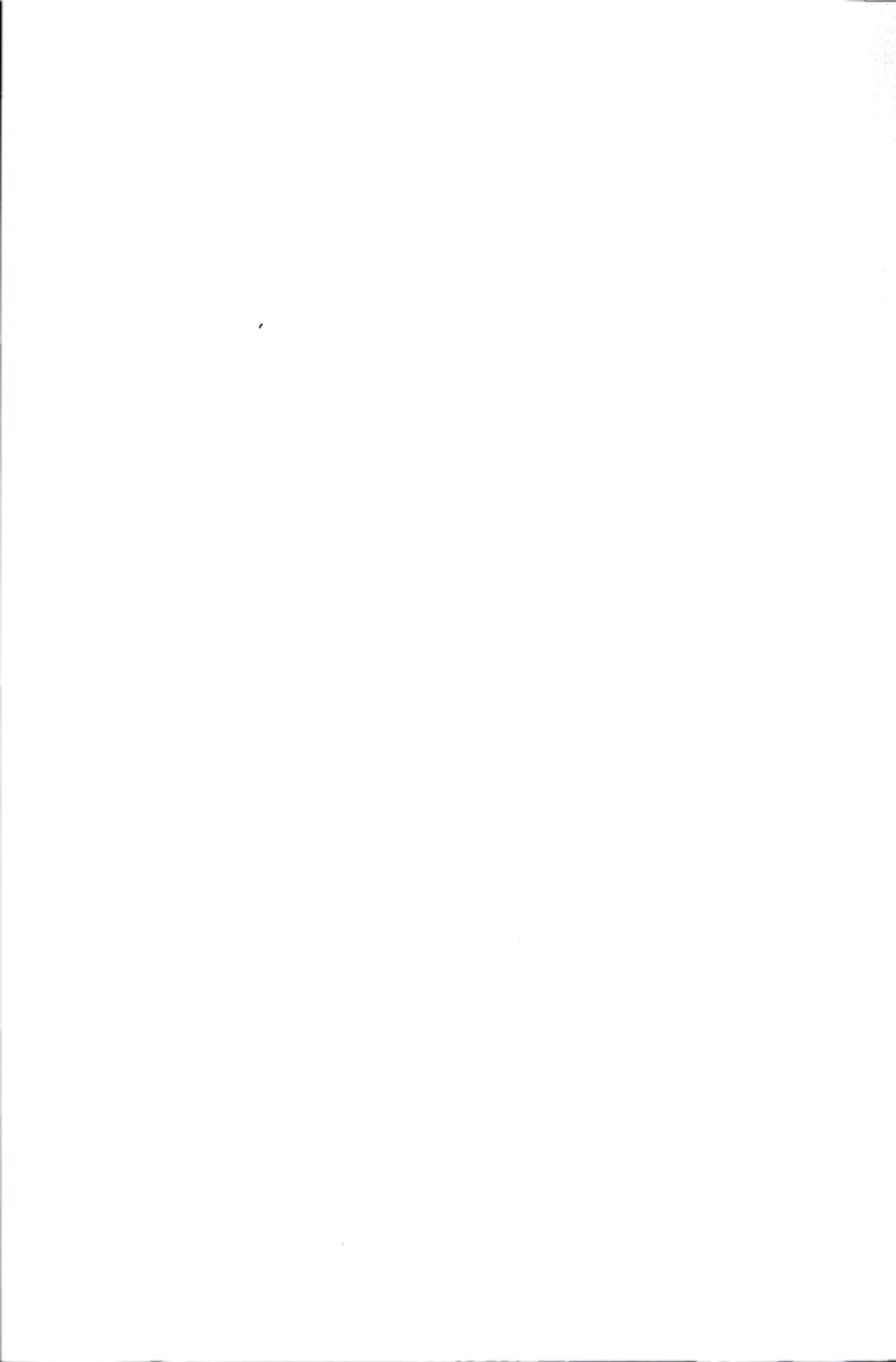


- SHULMAN L. S. (1987). – « Knowledge and teaching : foundation for a new reform », *Harvard Educational Review*, n° 51, pp. 1-22.
- TARDIF M., LÉVESQUE M. (1988). – Conclusion, in Raymond D., Lenoir Y., *Enseignants de métier et formation initiale*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, pp. 267-278.
- TARDIF M., GAUTHIER C. (1996). – « L'enseignant comme acteur rationnel », in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenouds P., *Former des enseignants professionnels*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 209-237.
- TOCHON F.V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.



L'ÉVALUATION D'UN DISPOSITIF CLINIQUE DE FORMATION À L'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES

MARIE-CLAUDE BAÏETTO, FRANÇOISE CAMPANALE,
Ludovic GADEAU*

Résumé

Les auteurs décrivent la transposition dans le cadre de la formation initiale des enseignants du premier et du second degré d'un modèle clinique fondé sur le référentiel psychanalytique. Dans sa réalisation concrète, le modèle prend la forme d'un dispositif groupal centré sur l'intersubjectivité et l'analyse des pratiques éducatives, appelé Séminaire clinique d'analyses des pratiques éducatives (SCAPE). Les conditions spécifiques de sa mise en œuvre (les moniteurs de groupes n'étant pas des cliniciens de formation) ont conduit non seulement à questionner les effets d'une approche de type clinique sur les professeurs stagiaires, mais aussi à interroger la faisabilité d'une telle transposition.

Abstract

This paper describes the transposition of a clinical model founded on the psychoanalytical system of reference, onto the preservice training of primary and secondary school teachers. In its concrete implementation, this model consists of a group system centered on intersubjectivity and the analysis of educational practices called SCAPE (clinical Seminar in Analysis of Educational Practices). The specific conditions of its implementation (the group instructors were not trained clinicians) have led not only to question the effects of a clinical type of approach on the trainees but also to wonder about the feasibility of such a transposition.

191

* - Marie-Claude Baïetto, Françoise Campanale, Ludovic Gadeau, IUFM de Grenoble.

Préambule

Depuis longtemps dans le secteur médico-social, dans celui de l'éducation spécialisée (hors éducation nationale) et plus récemment dans les secteurs hospitaliers spécialisés (1), on a pris en compte la nécessité d'un travail d'analyse sur les pratiques professionnelles fondé sur des techniques groupales. Pour l'essentiel, les besoins de réflexion sur les pratiques professionnelles dans leur dimension inter-relationnelle ont donné lieu à des techniques groupales issues du courant psychanalytique (2). Il n'est guère que dans le champ de l'éducation nationale que ce type d'outil – qu'il prenne la forme de groupe d'analyse des pratiques, de groupe Balint, qu'on le nomme groupe de parole ou groupe de supervision – n'ait pas trouvé à se développer.

Pourtant les arguments ne manquent pas pour considérer comme légitime sinon nécessaire le fait d'avoir à ré-interroger sa pratique, ses positions psychiques, dès que l'on exerce un métier où la relation à l'autre constitue une part essentielle du travail.

Le métier d'enseignant exige non seulement des compétences disciplinaires et didactiques, il suppose aussi des compétences pédagogiques spécifiques qu'on peut qualifier de psychologiques (qualités relationnelles et aptitudes réflexives référées à la dimension intersubjective). Ces dernières ne sont que très secondairement prises en considération quand elles ne sont pas totalement ignorées (dans les épreuves des concours par exemple).

Chacun vient au métier d'enseignant avec des désirs (conscients ou inconscients), des attentes, des représentations de l'exercice du métier qui lui sont propres, une histoire personnelle et des expériences de vie qui ont participé à la mise en forme de sa structure de personnalité..., autant d'éléments qui concourent à le singulariser et à signifier qu'il n'entre pas *ex nihilo* dans sa pratique d'enseignant. Tout au contraire, chaque dimension de sa personne contribue à asseoir une *préforme* (plus ou moins structurée et souple selon les sujets) de ce que sera son style futur d'enseignant.

L'exercice de toute pratique éducative, parce qu'il relève du champ relationnel et intersubjectif, exige bien de la part de celui qui s'y engage tout à la fois la capacité

1 - En psychiatrie et pédopsychiatrie en premier lieu, puis rapidement dans les secteurs spécialisés dans les pathologies lourdes ou chroniques (cancers, pathologies rénales, pulmonaires, cardiaques, polyhandicaps, gériatrie, soins palliatifs, etc.). En ces lieux, le personnel médical est exposé à une souffrance non réductible à la maladie elle-même, avec laquelle il a à composer.

2 - Par les développements de M. Balint, et les apports provenant de l'école française, essentiellement du courant fondateur initié par D. Anzieu et R. Kaes.

de se *décentrer* et l'aptitude à se *mettre à distance*. Pour ce faire, le jeune enseignant doit pouvoir trouver les conditions d'une élaboration *après coup* des situations non maîtrisées auxquelles il est confronté dans sa pratique quotidienne.

Les enseignants se heurtent régulièrement à des situations éducatives complexes, qu'il s'agisse du comportement singulièrement « *troublé* » de tel ou tel élève, de manifestations dérangeantes du groupe classe ou encore de relations tendues avec certains parents d'élèves. Certaines situations révèlent leur gravité par leur intensité, d'autres par leur caractère répétitif, les effets sur la relation grossissant au fil du temps sans que l'enseignant puisse, malgré les efforts de compréhension qu'il tente de déployer, en changer le cours (3).

Cela nous a conduits à mettre en place à l'IUFM de l'Académie de Grenoble et dans le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles d'une part, des collèges et lycées d'autre part, un groupe d'Analyse des Pratiques dont l'appellation est *Séminaire clinique d'analyse des pratiques éducatives (SCAPE)*.

LE SÉMINAIRE CLINIQUE D'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Ce Séminaire (4) prend la forme d'un travail d'élaboration portant sur les aspects de la pratique éducative des enseignants qui relèvent du champ relationnel et de la dimension interpersonnelle (5). Les groupes sont constitués d'environ quinze professeurs des écoles stagiaires (PE2) ou professeurs des lycées et collèges stagiaires (PLC2), qui se réunissent pour des séances de deux heures, selon un rythme à peu près bimensuel, sous la conduite d'un *moniteur*.

193

Les visées

Il s'agit dans le Séminaire de travailler sur la dimension intersubjective engagée dans la pratique enseignante. Dans l'*après coup*, le travail de réélaboration par le groupe de problèmes singuliers ou généraux, liés à l'exercice du métier, produit des effets tant dans le registre des affects que dans celui des représentations. Il permet de

3 - Cf. Gadeau (1995).

4 - Le SCAPE fonctionne depuis l'année universitaire 1992-1993.

5 - Sont exclus comme objets de réflexion les aspects relevant de la didactique et de l'ingénierie pédagogique.

prendre de la distance et/ou de se décentrer par rapport aux situations interrelationnelles vécues (6) (enseignant/élève, enseignant/classe, enseignant/pairs, etc.).

Le Séminaire a pour but de familiariser chacun à l'exploration des situations éducatives et interrelationnelles enseignant-élèves, en tant que ces situations constituent des objets complexes. Il vise à permettre aussi de reconnaître, très progressivement, et d'accepter que, dans le registre interpersonnel, il n'existe pas de réponse univoque, que le travail d'élaboration laisse toujours un reste, une part d'inconnu, quelque chose de non-maîtrisable, d'irréductible au savoir.

De façon sans doute plus indirecte les professeurs stagiaires pourront se sensibiliser aux facteurs relevant de l'équation personnelle dans la perception, la compréhension et le traitement des situations scolaires.

Un cadre clinique

L'appellation « clinique » traduit en fait ici deux spécificités : l'une porte sur l'objet du Séminaire, l'autre sur la technique de conduite du Séminaire.

• L'objet : il s'agit du matériel qui alimente les séances. Ce matériel extrait de la pratique ou du vécu de chacun, est travaillé, parlé, sous l'angle relationnel et interpersonnel mais aussi, même si c'est de manière plus indirecte, intrapersonnel. Chacun des membres est invité à parler, à partir de sa pratique d'enseignant, de ce qui fait question pour lui dans la relation à l'autre (7). L'objet est ainsi à la fois circonscrit et large : circonscrit au sens où l'on élimine du champ d'interrogations les problèmes relatifs aux aspects didactiques ou pédagogiques de la pratique, et large au sens où les interrogations soulevées, par le fait même du rapport à l'autre sont infinies dans leur diversité. Il s'agit de mettre en parole et offrir au travail de pensée du groupe : l'angoisse ou la culpabilité ressentie à l'issue d'une parole proférée en conseil de classe / ce qui a été éprouvé à la suite d'une confiance faite par un élève / ce qui est ressenti lors du rapport tendu avec une classe entière, etc. Dans tous les cas, chacun tente de ne parler qu'en son nom propre. C'est dire si l'acte de parole est au cœur du dispositif groupal proposé. Le cadre clinique (cf. *infra*) est là pour en per-

6 - La mise à distance et le décentrement, qui touchent ici respectivement les dimensions de l'affect et de la représentation, peuvent rejoindre ce qui est nommé distanciation (analyser ses conduites pour les réguler) et décentration (questionner ses représentations pour interpréter ses conduites d'un autre point de vue et les faire évoluer) dans le modèle de l'autoévaluation, proposé par F. Camponale (1997).

7 - Cet autre pourra être un élève, une classe, un collègue, un parent, etc.

mettre l'émergence et favoriser une sensibilisation à la dimension intersubjective. Par sensibilisation à l'intersubjectivité, on entend le travail de pensée qui doit amener à sentir combien la perception de l'autre (élève, parent, collègue, etc.) et la qualité des échanges relationnels sont en fait le produit d'un rapport psychique complexe soi-autre, combien ce qui se crée entre l'autre et soi est un produit de la rencontre, combien ce qui fait symptôme chez l'autre ne saurait être réductible à une observation objectivable.

- Le cadre clinique : la démarche de conduite du groupe se spécifie par la différence que l'on peut faire entre travail en groupe et travail par le groupe. Ce cadre clinique se caractérise par :
 - Un dispositif d'unité groupale favorisé par : un agencement spatial en cercle, l'invite faite aux membres de s'adresser au groupe autant qu'aux personnes, l'idée que le groupe est considéré comme auto-théorisant. Il s'agit d'introduire un fonctionnement groupal qui soustrait chacun, moniteur compris, autant que faire se peut à un savoir préétabli à valeur explicative sur l'autre.
 - Le statut du dire : confidentialité, spécificité de l'organisation du temps de l'exposition d'une situation professionnelle, obligation faite de respecter l'autre dans ce qu'il dit autant que dans ce qu'il est, solennité mise dans la prise de parole.
 - L'expression des affects : la confrontation à la pratique de classe, qu'elle se fasse sous la forme de stages accompagnés ou de classes en responsabilité, met très vite en tension toutes sortes d'écarts : entre théorie et pratique, entre attendu et réalisé, entre fantasme et réalité... Mais plus encore, parce qu'enseigner est un métier où l'on s'expose, le professeur stagiaire est d'emblée sollicité psychologiquement à des niveaux subtils et souvent profonds, relevant du champ affectif et relationnel. C'est ce champ qu'il s'agit d'explorer par un travail de groupe conduit comme un *dispositif de médiation* favorisant un processus de réélaboration.
 - La position de moniteur : différente de celle de *formateur*, elle se caractérise par le renoncement à tout ce qui pourrait favoriser une position modélisante (transmission de ses propres valeurs, de ses propres savoirs, jugements sur ce qui se dit, etc.). Le moniteur a pour tâche de guider le groupe dans son travail de réflexion en se défaisant de sa position classique de formateur. Imaginairement, il est implicitement mis par les membres du groupe en position de « sujet-supposé-savoir » (8). Cette position imaginaire est non seulement utile mais nécessaire au travail de pensée du groupe, travail qui ouvrira progressivement à des modifications représentatives (décentrement, déliaison affect-représentation, lectures plurielles de la situation-classe évoquée, etc.). Le moniteur doit veiller à ne pas donner une assise réelle à cette position, à défaut de quoi, il prive le groupe de sa

8 - On lui prête un savoir sur ce qu'il convient de faire dans telle ou telle situation. Souvent ce savoir prêté à l'autre, mis en position d'expert (de formateur), s'exprime dans la demande en termes de « recettes » ou de « ficelles ».

capacité élaborative, de sa propre dynamique « maïeutique » et il entretient l'idée que toute situation-problème relevant du registre intersubjectif contiendrait en soi ou exigerait une solution *a priori*. C'est aussi parce que le moniteur ouvre un espace qui autorise du « savoir » chez l'autre – c'est-à-dire la passibilité d'une élaboration propre – que les membres du groupe peuvent réaliser qu'il n'y a pas de sens définitif attribuable à chaque objet travaillé, que le sens échappe en permanence, glisse, se déplace à l'infini.

- Le travail de réélaboration se fait à partir des matériaux amenés par les participants. Le travail de groupe, ayant pour visée la prise en compte tout à la fois de la réalité extérieure, de l'équation personnelle et du point de vue d'autrui, doit favoriser le repérage d'indices, de forces, de conflits souterrains qui échappent habituellement à celui qui est en prise directe avec l'événement. Il s'agit d'un travail de réélaboration qui concerne celui qui s'expose en soumettant un problème et aussi les autres membres du groupe. Le problème, qui sert de base au travail de réflexion, sera en partie extrait de son contexte pour être suffisamment généralisé et partageable. Le travail d'élaboration n'est pas centré sur la personne qui a apporté la situation, mais sur les dimensions problématiques que le moniteur identifie comme étant partagées par le groupe. Ainsi l'exposant s'efface derrière l'objet qu'il a présenté, et l'objet devient dès lors un objet collectif. Se dégagent de nouveaux éléments de travail, qui s'éloignent *suffisamment* du caractère factuel de la situation-problème d'origine pour que chacun puisse y accrocher sa propre expérience.

Écueils à éviter

Adopter une perspective clinique dans la conduite de groupe en formation initiale des enseignants, c'est aussi éviter deux types d'écueils majeurs : celui de la « dérive interprétative » et celui de la « recette pédagogique ».

À l'instar des groupes Balint, le SCAPE n'est pas un lieu thérapeutique, c'est un lieu de réflexion sur la pratique enseignante. Dans les deux groupes, le travail collectif porte uniquement sur la sphère professionnelle et se donne comme limite de ne pas aborder la sphère privée. Cette limite est, dans les groupes Balint, consubstantielle aux notions de « transfert privé » et de « transfert public » (9). Pour nous, la limite s'instaure surtout sur la base du déplacement de l'objet travaillé, déplacement de l'exposant à l'exposé. En effet, à l'opposé des groupes Balint, le travail de réflexion et d'analyse est moins centré sur le rapporteur du cas que sur le cas lui-même. En ne centrant pas le travail de réflexion sur l'exposant, on offre à chacun des membres du

9 - Remarquons que le « transfert privé » de M. Balint renvoie aux « motivations cachées » du comportement de l'exposant que M. Balint (1964) dit ne pas aborder non plus.

groupe un engagement psychique plus grand (comme si la situation professionnelle évoquée pouvait avoir été la sienne) (10). Ce déplacement n'est évidemment que partiel car les questions du groupe s'adressent toujours (dans un premier temps au moins) à celui qui a énoncé la situation vécue. L'exposé du cas permet à l'enseignant de s'entendre lui-même, « de s'éprouver dans le récit qu'il fait » (11) et les questions du groupe lui offrent la possibilité d'éclairer les trous ou les zones d'ombre dans la trame de son récit, de prendre appui sur de nouveaux angles d'approche le décentrant quelque peu de son vécu originel, ce que Balint avait déjà largement souligné. En invitant à faire de l'objet singulier du rapporteur un objet collectif appartenant au groupe, on ouvre ainsi un espace virtuel aux mouvements d'identification/désidentification pour les membres du groupe et on évite les dérives toujours possibles d'interventions (12) de caractère interprétatif, qu'elles viennent du moniteur ou des membres du groupe dont les effets persécutifs ne sont pas à démontrer. Par cette opération de glissement apparent de l'exposant vers l'exposé, on atténue les mouvements défensifs dont chacun est susceptible de se parer lorsque certaines formations psychiques sont mises en jeu (le narcissisme et l'instance idéale notamment). Le groupe œuvre alors comme un « révélateur modulé », comme une « boîte à écho » adaptée à ce que chacun peut entendre et comprendre *hic et nunc* (13). Tel est le sens général que nous donnons à l'analyse clinique des pratiques éducatives.

D'autre part, il s'agit d'éviter que le travail de réflexion en groupe ne devienne un lieu de production de « recettes pédagogiques ». Nous entendons par « recette pédagogique » :

- toute attitude individuelle ou groupale qui viserait à rechercher et à offrir une réponse ou une solution plus ou moins univoque à la singularité et à la complexité du problème rapporté par l'enseignant ;
- toute pratique de groupe qui transforme le moniteur en transmetteur de savoirs ou de savoir-faire. On sait que la demande de « recettes », de « ficelles », est forte chez les enseignants débutants, que ce soit auprès de pairs plus aguerris ou de leurs formateurs.

Pour nous, toute situation concrète, évoquée et appropriée dans sa mise en travail par le groupe, est à entendre comme un symptôme (14), dans la mesure où son

10 - Cf. Baïetto, Gadeau (1995a).

11 - Cf. Missenard (1982).

12 - Qu'elles viennent du moniteur ou des autres participants, elles présentent un caractère sauvage dès lors qu'elles ne s'appuient pas sur l'analyse du transfert.

13 - Pour une approche plus fouillée de l'idée de *mise en écho*, voir Gadeau (1988).

14 - La situation rapportée dans sa problématique insistante, répétitive, peut être considérée comme « symptôme » professionnel, exprimant la demande du sujet enseignant. Chaque situation peut s'entendre comme métaphore d'un mal-être enseignant. Nous parlons aussi de

déchiffrage n'est jamais univoque et toujours porteur d'un reste qu'on ne peut combler.

LE PROBLÈME D'UNE FORMATION D'ENSEIGNANTS PAR LA CLINIQUE

Cette recherche s'inscrit, on le voit, dans un contexte spécifique, celui d'une formation *par la clinique* où la psychanalyse est inspiratrice d'un cadre, et donne son axe à notre démarche (15).

Pour des raisons d'ordre institutionnel et des contingences matérielles, il ne pouvait pas être possible de recruter des cliniciens pour animer les groupes d'analyse des pratiques. Le recrutement ne pouvait se faire que parmi les personnels (16) en poste ou associés à l'institution. C'était donc une gageure que de concevoir un dispositif fondé sur une démarche clinique et sur un référentiel psychanalytique, qui soit conduit par des personnes n'étant pas, pour la plupart, des spécialistes de la conduite de groupe et n'ayant aucune compétence spécifique en matière de psychologie clinique ou de psychanalyse.

Aussi, la mise en place du dispositif clinique a nécessité, avant la mise en route effective du Séminaire puis dans son accompagnement, le développement d'une formation de formateurs à la conduite clinique des groupes. Tout moniteur reçoit, préalablement à la prise en charge d'un groupe, une formation de base lui permettant une première assimilation du cadre clinique régissant le fonctionnement de groupe. Il participe ensuite à un groupe de supervision qui a lieu en moyenne toutes les deux séances de SCAPE. Le groupe de supervision fait partie des obligations du moniteur quelle que soit son ancienneté dans le dispositif.

On voit que la structure générale du dispositif est en fait double, le SCAPE proprement dit et le groupe de supervision. Elle est même triple si l'on inclut le groupe de recherche qui depuis l'origine a accompagné et étudié son fonctionnement.

symptôme car ce qui reste obscur, ignoré du professeur stagiaire, c'est la jouissance qu'il rencontre dans la situation évoquée.

15 - Nous avons montré dans une autre publication la spécificité de l'usage du référentiel psychanalytique dans ce type de formation et la distinction que l'on peut opérer entre les groupes de type Balint et le Séminaire clinique d'analyse des pratiques tel que nous le concevons (cf. Baietto, Gadeau, 1995a).

16 - Ils sont pour la plupart formateurs à l'IUFM, de divers champs disciplinaires ou des Sciences de l'éducation pour les groupes de SCAP PLC2, ou instituteurs-maîtres-formateurs (IMF), conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) pour les groupes SCAP PE2.

Dans le cadre du groupe de recherche, nous avons été amenés tout naturellement à nous interroger sur la faisabilité de la transposition d'un modèle clinico-psychanalytique dans un tel contexte. Ce qui fait nécessiter dans une situation professionnelle donnée (éducation spécialisée, psychiatrie) peut apparaître comme inadéquat ou inopportun dans un autre. Une approche clinique de l'analyse des pratiques est-elle pertinente pour des enseignants en formation initiale ?

Le Séminaire Clinique d'Analyse des Pratiques se présente comme une expérience qui s'adresse tout à la fois aux professeurs stagiaires et aux formateurs qui ont accepté de s'investir dans une formation pour devenir *moniteurs* de groupes (17). Comment des formateurs se représentent-ils la position de moniteur, telle qu'ils pensent l'occuper ?

Aussi, notre étude s'est-elle centrée sur deux pôles :

- le premier concerne les professeurs stagiaires : on s'est intéressé aux effets du séminaire sur l'évolution des pastures dans l'exercice du métier ;
- le second concerne les formateurs mis en position de moniteurs : on a cherché à saisir comment chacun tentait de s'acquitter de sa tâche de moniteur, à quelles résistances ou souffrances il pouvait être confronté.

Les objectifs de notre investigation sont doubles : dégager des éléments permettant d'orienter les évolutions nécessaires du dispositif et questionner la formation de formateurs qui a préparé et accompagné chaque moniteur dans sa prise de fonction.

Investigation du côté des stagiaires

Le travail effectué dans le SCAPE par les professeurs stagiaires ne débouche pas sur des productions concrètes, observables, témoignant du développement de compétences professionnelles en action. Comment alors évaluer les effets de cette modalité de formation, qui vise une plus grande sensibilisation à la dimension inter-relationnelle inhérente au métier d'enseignant ?

Nous avons choisi d'observer des évolutions de représentations sur ce que signifie *Être enseignant* et sur le sens attribué à *l'Analyse des pratiques*. Nous avons recueilli aussi les commentaires des participants sur les effets que pouvaient avoir eus le SCAPE dans leur formation.

Le but de l'investigation est de voir si les significations et les effets attribués à ce lieu de parole vont dans le sens d'une prise en compte de l'intersubjectivité dans la relation éducative.

17 - Pour une vue plus détaillée du dispositif lui-même, de la façon dont il a été mis en place au plan institutionnel, se reporter à Baietto, Gadeau (1995a) et (1995b).

Méthode

Il a été demandé (dans une démarche de type test-retest, en octobre puis en avril) à 60 stagiaires, de renseigner, de façon anonyme, un questionnaire ouvert comportant les questions suivantes :

- « Quelle définition personnelle pourriez-vous donner de ce qu'est être un enseignant ? »
- « Analyser sa pratique, quel sens cela a-t-il pour vous (18) ? »

Après la deuxième passation, en avril, les premiers questionnaires remplis en octobre (questionnaires 1) ont été redonnés aux stagiaires afin qu'ils comparent leurs réponses de début d'année avec celles qu'ils venaient d'écrire (questionnaires 1 bis). Ils ont alors été invités à se prononcer sur les effets qu'ils attribuaient au Séminaire dans les modifications qu'ils constataient, à travers un questionnaire complémentaire :

- « Vous venez de prendre connaissance de vos réponses du début de l'année, commentez-en les modifications. En quoi le SCAPE y a-t-il joué un rôle ? ».

Les réponses (19) aux questionnaires 1 et 1 bis ont été traitées, question par question, par une analyse de contenu qualitative et catégorielle (20). Une première lecture flottante a fait émerger de grandes catégories de réponses par regroupement de sens. Les items s'y rapportant ont ensuite été quantifiés pour le questionnaire 1 puis pour le questionnaire 1 bis afin de mettre en évidence l'importance respective de ces représentations en début de Séminaire et en fin. La comparaison montre les grandes tendances des évolutions. Puis, nous avons dépouillé de façon thématique les réponses du questionnaire complémentaire pour dégager le rôle que les stagiaires attribuaient au SCAPE dans leurs évolutions. Les mêmes rubriques se dégageant des réponses des PE2 comme de celles des PLC2, nous n'avons pas jugé utile de distinguer les données relatives à chacun des échantillons dans l'analyse.

18 - Afin de comprendre comment pouvait se traduire concrètement pour eux l'analyse des pratiques dans leur pratique professionnelle future, deux autres questions ont été ajoutées : « Confronté à une difficulté professionnelle, que faites-vous ? », « Qu'attendez-vous du travail en équipe avec d'autres enseignants ? ».

19 - Divers aléas ont fait que nous n'avons disposé des trois documents donnés à renseigner (le questionnaire 1 d'octobre, le même questionnaire 1 bis d'avril et le questionnaire complémentaire) que pour 33 stagiaires : 12 PE2 et 21 PLC2.

20 - Nous avons déjà utilisé cette méthode inspirée de Bardin (1993) pour traiter des recueils de représentations concernant l'évaluation (cf. Camponale, 1995).

De la difficulté à « Être enseignant »

Pour des enseignants stagiaires, en début de formation comme six mois plus tard, être enseignant, c'est d'abord faire acte d'Instruction, c'est-à-dire « transmettre des connaissances aux élèves »/« des savoirs » (termes les plus utilisés), les inciter à apprendre ou les mettre en situation de le faire.

C'est aussi Éduquer, pour certains d'entre eux (42 % en octobre, 52 % en avril) : « Aider les enfants à vivre avec les autres et à découvrir l'organisation de la société », « aider le jeune à entrer dans une vie d'adulte responsable et citoyen, conscient du monde qui l'entoure ». La dimension relationnelle de ce métier émerge davantage, après six mois de pratique de la classe et de formation.

Après six mois de formation, si Être un enseignant c'est toujours d'abord Instruire, les définitions fournies tout en reprenant souvent les mêmes termes s'avèrent plus développées et plus diversifiées. Elles témoignent davantage de l'idée d'aide, de partage, d'écoute, de compréhension. La seule action didactique, conçue un peu étroitement en octobre comme transposition « d'un savoir scientifique en savoir enseignable » et formulation d'objectifs, n'est plus considérée comme suffisante pour que les élèves apprennent. Il faut aussi établir des relations interpersonnelles (46 %). Être enseignant c'est devenu aussi « être proche des élèves et se soucier de leurs difficultés », « leur proposer des projets motivants et être à l'écoute de leurs propositions », « faire savoir aux élèves qui on est, apprendre à connaître qui ils sont », les « connaître et reconnaître », les « comprendre pour pouvoir les aider », « adapter son discours, ses attitudes ». Et ce n'est pas facile : « L'enseignant ne peut refuser le dialogue avec ses élèves ». L'enseignant est une personne qui développe des attitudes favorables au dialogue, qui « établit des relations avec les autres » (élèves, enseignants...), qui « instaure un système de communication » au sein de la vie scolaire.

Mais, on peut s'étonner que cet élargissement de la transmission des connaissances au dialogue pédagogique, à la relation éducative ne touche qu'environ la moitié des enseignants stagiaires. Il s'agit pour eux d'opérer une véritable mutation, qui est à assumer brusquement. D'étudiants, ils deviennent d'un coup pour de jeunes enfants, pour des adolescents, des « personnes de référence », des adultes « garants des valeurs morales », au « pouvoir social important qui marque l'individu-élève ». Aussi, la mission leur paraît-elle lourde : C'est « un devoir et une responsabilité », « c'est participer à la construction d'une société ayant ses normes, ses valeurs ». Il faut « donner de soi avec sincérité, objectivité et compétence ». Tous ne se sentent pas encore prêts à travailler sur leurs attitudes. L'un d'entre eux, en avril, récuse devoir porter la responsabilité « des problèmes rencontrés par les jeunes », tout en étant conscient de « jouer un rôle prépondérant dans la vie de l'élève ». Les

enseignants stagiaires essaient alors d'identifier d'autres acteurs, mieux à même, pensent-ils, d'aider les enfants et adolescents : assistante sociale, éducateur, psychologue scolaire ; autant d'acteurs un peu mythiques qu'ils n'ont d'ailleurs encore jamais rencontrés et dont ils déplorent l'absence dans les établissements.

En somme, après six mois de formation, on peut inférer des discours des enseignants stagiaires que la moitié d'entre eux ont une conscience plus ou moins claire de la dimension inter-relationnelle de leur métier. La fonction du Séminaire est d'aider à cette prise de conscience. Quel sens les enseignants stagiaires confèrent-ils progressivement à l'Analyse des pratiques ? Comment le SCAPE y a-t-il contribué ?

Analyser sa pratique : qu'en est-il de la dimension interpersonnelle ?

En début d'année, trois quarts des stagiaires (75 %) attribuent à *Analyser sa pratique* un sens d'autocritique. Il s'agit pour eux d'une évaluation technique plus ou moins outillée des effets de son action sur les performances des élèves : « Définir des objectifs... chiffrer le taux de réussite des élèves... redéfinir ses objectifs... », « savoir ce qui a été compris ou pas », « bilan personnel pour adapter certains contenus ». Cette représentation correspond aux évaluations de séquences d'enseignement qu'ils sont incités à faire dans les modules de didactique disciplinaire. Quelques autres (16 %), aux formulations moins précises, avancent qu'il s'agit de « prendre du recul » par rapport à sa façon d'enseigner, d'intervenir auprès des élèves pour « se remettre en cause ».

Dix séances de Séminaire plus tard, un peu plus du tiers des stagiaires (36 %) conserve une représentation de l'analyse de sa pratique comme auto-bilan des effets de son enseignement dans le souci davantage exprimé de trouver des « remédiations » pour les élèves. Un peu plus encore (40 %) considèrent qu'ils sont davantage impliqués, qu'il s'agit de tenter de « comprendre les mécanismes qui vous font agir pour en changer les conséquences, en modifier les interprétations par les élèves ». La compréhension des relations interpersonnelles dans le milieu professionnel a pris le pas sur l'analyse uniquement didactique des situations de classes. Du « regard objectif sur ses méthodes pédagogiques », analyser sa pratique est pensé maintenant comme « prendre du recul, savoir analyser ses erreurs pédagogiques, mais aussi savoir se remettre en cause au niveau personnel et relationnel par rapport aux enfants, par rapport aux enseignants », ou encore : « être prêt à se remettre en cause en matière de pédagogie, de relationnel, et ne pas systématiquement remettre en cause l'élève ».

Un quart des stagiaires (24 %) confère même à cette modalité de formation un sens d'évolution personnelle, de renouvellement dans son rôle professionnel grâce aux échanges dans un groupe : « Prendre du recul sur sa pratique grâce au regard et

aux paroles des autres ». Pour quelques-uns, l'analyse régulière de ses pratiques dans un collectif est une nécessité pour l'enseignant : « Analyser sa pratique, c'est avant tout être responsable et par là même entrer dans une discipline de travail et ne pas rester dans un système de pensée. »

Le travail effectué dans le SCAPE a transformé les représentations de plus de la moitié des stagiaires en ce qui concerne l'Analyse des pratiques. La représentation largement dominante de l'analyse de sa pratique comme évaluation chiffrée des effets de son enseignement sur les élèves, s'est muée en prise de distance sur le déroulement de la classe et sur les relations interpersonnelles en jeu, pour interroger ses comportements, ses conceptions. En somme, analyser sa pratique est devenu : adopter une attitude réflexive pas seulement pour agir sur l'autre mais aussi pour agir sur soi. La réflexion *par le groupe* permet de comprendre que chacun n'est pas pour rien dans ce que manifeste l'autre.

Cette évolution du sens conféré à l'analyse de sa pratique, qui prend en compte non seulement l'interaction mais l'interrelationnel, objet en travail dans le Séminaire, nous semble particulièrement significative des effets de ce dernier.

Le Séminaire clinique : un espace en rupture dans le dispositif de formation

Quel rôle les stagiaires attribuent-ils au SCAPE dans leur formation ? Rappelons que c'est le seul module dont le contenu n'est pas prédéfini, même en partie, et qui est exclu de l'évaluation terminale.

Invités à s'exprimer sur cette modalité de formation « à chaud », au moment de sa clôture, certains stagiaires ne disposaient pas de suffisamment de recul pour se prononcer. Quelques-uns sont surpris comme gênés par cette modalité de formation, sans contenu disciplinaire, qui leur demande une implication personnelle, qu'ils ne sont pas encore prêts à consentir. Aussi, si tous commentent leurs évolutions au cours de ces six mois de formation, certains stagiaires (30 %) soit laissent sans réponse la question concernant les effets du Séminaire (18 %) soit estiment qu'il n'a joué aucun rôle (12 %) et que leurs évolutions sont dues essentiellement aux occasions qu'ils ont eues par ailleurs de travailler en équipe. D'autres disent avoir vécu, dans le SCAPE, une modalité de formation différente des autres et importante pour leur formation professionnelle.

Ce qui ressort, c'est surtout une grande diversité des positions et commentaires (21), témoignant de la singularité des processus de professionnalisation. Aussi, plus

21 - Nous avons d'ailleurs retrouvé cette diversité dans une analyse de contenu d'expressions libres sur le Séminaire rédigées par une centaine de stagiaires (cf. Baïetto, Campanale, Gadeau et al., 1998.)

qu'une quantification des satisfactions, nous intéressent les différents effets attribués au SCAPE.

Le SCAPE est considéré comme un moment où l'on peut prendre du recul, réfléchir sur ce métier dans lequel on débute. Sa dimension interdisciplinaire enrichit : « *Le Séminaire a sans aucun doute poussé chacun d'entre nous à s'ouvrir sur les autres matières enseignées par les personnes du groupe. Il nous a poussés à parler de nos pratiques et à échanger nos expériences.* » Il donne « *des habitudes de dialogue* », d'échanges avec les collègues sur des difficultés, sans crainte d'être jugé, ce qui aide à les résoudre. « *L'association des différents discours... a permis de rendre la notion de responsabilité dans l'éducation comme importante* », a provoqué une réflexion sur l'autorité, une « *prise en compte plus importante de l'élève* ». « *Le Séminaire m'a montré que notre attitude en classe, nos interventions jouent un grand rôle sur le compartement des élèves !* »

On peut dire que le Séminaire a fortement contribué, pour les deux tiers des stagiaires qui l'ont investi, à l'adoption d'une posture (22) compréhensive dans les relations interpersonnelles en jeu dans la classe et au-delà dans l'établissement scolaire. Le cadre clinique leur a permis de parler cette mutation qu'ils vivent en devenant enseignants, de développer et d'élargir cette attitude réflexive que réclame la professionnalisation du métier d'enseignant (cf. Paquay, 1996). D'ailleurs, certains d'entre eux, l'année suivante, alors qu'ils sont en exercice dans un établissement, manifestent le souhait d'un tel travail en groupe avec un moniteur extérieur et réclament la création d'un Séminaire clinique d'analyse des pratiques en formation continue.

Mais, cette formation, parce qu'elle est par essence impliquante, peut être mal vécue par certains. Doit-elle être malgré tout imposée à tous, à ceux qui ne s'y sentent pas prêts *a priori* ? Il est difficile de trancher : c'est le seul module de formation centré sur la dimension intersubjective et donc la seule occasion pour la plupart d'en faire l'expérience. Le caractère obligatoire et l'inconfort qu'on lui associe ne sont pas sans interroger d'ailleurs les formateurs dans leur rôle de moniteurs.

Investigation du côté des moniteurs

Le Séminaire clinique, en tant que dispositif, est un lieu où les moniteurs doivent aussi s'inscrire dans une dynamique de formation continue qui les familiarise avec une conduite de groupe de type clinique. Y est travaillé ce qu'implique la position du

22 - Posture : « position prise par un sujet en fonction d'un système d'attitudes et de regards adoptés vis-à-vis de partenaires, de situations, d'objets, dans le cadre de pratiques sociales » (Ardoino, 1990, p. 31).

moniteur, en particulier tout ce qui est de l'ordre du renoncement à ce qui favoriserait le maintien de la position classique de formateur modèle, de formateur qui apporte un savoir, qui évalue et qui contrôle.

Nous avons voulu entendre les moniteurs sur la manière dont ils disent assurer leur fonction. L'étude porte sur treize entretiens semi-directifs réalisés à partir de deux questions initiales (« Que serait une bonne séance ? », « Comment s'est déroulée la dernière séance conduite ? »). L'analyse des entretiens a permis de dégager dans un premier temps quelques thèmes saillants, ils ont été repris ensuite pour une analyse plus organisée et plus fouillée. En outre, nous avons pu, quelquefois, à partir du matériel recueilli, aller au-delà du contenu manifeste du discours tenu, pour approcher ce qui relèverait d'un contenu latent, et dans ce but, nous avons tenté une autre lecture, une lecture en quelque sorte ouverte à l'inattendu.

Redisons que dans le cadre clinique, le moniteur a une place particulière : délaissant la position classique de porteur de savoirs, il occupe une autre position autorisant le travail d'élaboration par le groupe, position où il s'agit de fonctionner principalement avec l'imprévu du contenu des séances, donc avec du manque à savoir. Il y a là un risque accepté, mais difficile à tenir, les moniteurs engageant dans cette pratique leur propre subjectivité ou encore un désir. Cependant, il n'est pas possible dans notre contexte, d'approcher ce qu'il en serait d'un désir propre à chacun. Par conséquent au mieux, nous dégagerons ce qui viendrait faire obstacle à la démarche clinique, ou encore ce qui est mis en avant comme bénéfique recherché pour répondre à la difficulté de la tâche.

Enjeux de la position du moniteur

Ce qui s'exprime en premier lieu dans les discours tenus comme enjeu majeur, est de savoir occuper cette place de moniteur, c'est-à-dire de parvenir à respecter le cadre clinique en conformité avec un modèle de conduite de groupe SCAPE. Mais pour tempérer un tel enjeu, il est dit que cette tâche n'incombe pas au seul moniteur, il appartient aussi aux stagiaires de se conformer aux indications données, donc d'oser parler d'eux-mêmes, et de comprendre ce dont le Séminaire est porteur au niveau de l'écoute et du respect de la parole d'autrui. Par exemple, il n'est pas concevable que trop d'agressivité s'exprime et demeure, tant entre professeurs stagiaires qu'envers le moniteur, ou plus banalement vis-à-vis des élèves ou d'autres partenaires de l'enseignant.

Tenir le cadre clinique pour un moniteur implique comme nous le disions, un renoncement à transmettre ses savoirs et ses valeurs propres ; or l'abandon de cette place d'avoir à enseigner ou à former peut être reçu comme une perte difficile à soutenir. Vient alors une interrogation sur l'utilité du rôle de moniteur de SCAPE, sous la forme

« quel est mon rôle, à quoi suis-je utile ? », interrogation qui paraît venir ici en écho à celle qui est émise par certains stagiaires quand ils questionnent à propos du faible profit qu'ils pourraient retirer d'un tel travail de groupe. Cependant, pour lever cette interrogation présentée par certains moniteurs, et qui est aussi une inquiétude, une issue se présente par l'intermédiaire d'une sorte de glissement : le savoir à transmettre se trouve remplacé par de l'aide à apporter aux stagiaires en difficulté. Le désir d'être utile, d'accompagner, de soutenir le stagiaire dans ses problèmes divers peut être particulièrement vif. L'atteste, dans certains cas, le fait que la demande d'une relation privilégiée de la part d'un stagiaire, par exemple à l'issue d'une séance, est reçue plutôt avec satisfaction. Au-delà toutefois, une telle demande est aussi perçue comme une reconnaissance de sa propre valeur de moniteur. Elle n'est donc pas vraiment interrogée comme elle pourrait l'être quant aux limites du travail effectué par le groupe, elle n'est pas perçue non plus comme demande établie dans le cadre d'un transfert véritable qui reste néanmoins à resituer dans sa dimension imaginaire à l'égard du moniteur. Cette demande est plutôt considérée ici comme réelle et gratifiante pour un moniteur qui, là, est certain d'être utile. Une autre issue à la question de l'utilité de son engagement consiste à attendre de la tâche de moniteur une compréhension améliorée des autres fonctions assurées ailleurs comme celles d'enseignant, de formateur...

Derrière les attentes exprimées, se dessinent les figures de l'idéal véhiculées par le dispositif du SCAPE, car la tâche est considérée comme importante et ce type de travail nécessaire, même indispensable pour des enseignants. En liaison, certaines représentations du SCAPE s'énoncent en termes injonctifs tendant à constituer un discours commun : « *Il faut... que les stagiaires s'impliquent* », « *il ne faut pas en rester au cas particulier* », etc. Un savoir sur le SCAPE se précise donc à travers un certain nombre de points de « doctrine », qui jouent sans doute le rôle de symboles identitaires. De la sorte, le recours aux mêmes mots, à ce qui est avancé comme des évidences qui ne sont pas soumises à questionnement, permet sans doute d'étayer une position difficile à tenir pour le moins, au début de la prise en responsabilité de la conduite d'un groupe de SCAPE.

Mais qu'est-ce qui est avancé quant à ce qu'apprennent vraiment les stagiaires à partir du travail effectué dans un groupe ? Ce qui est dit dans un premier temps, c'est une certaine déception par rapport à leur peu d'engagement, et à leur difficulté à approfondir ou à s'avancer devant le groupe en tant que personne enseignante. Ensuite souvent, les stagiaires sont estimés ne pas être à la hauteur de la « formation » proposée. Une résistance pour des moniteurs à dépasser ces représentations, peut entraîner quelquefois l'abandon du dispositif qui s'est avéré alors par trop décevant.

Malaise dans la position de moniteur

En effet, la fonction est rude et génère des incertitudes, de l'inquiétude, de l'anxiété, même de l'angoisse et les remarques sont abondantes sur la lourdeur et la pénibilité de la tâche. On peut considérer de façon générale que le désir d'enseigner est sensiblement « coloré » d'oblativité, c'est-à-dire du désir de donner. Puisqu'il ne s'agit pas ici de transmettre des connaissances, ou de transmettre un savoir constitué, le moniteur se devra de composer avec un certain sentiment de vacuité. Or ce qui s'avère le plus anxiogène dans la conduite du groupe de SCAPE est d'accepter l'inconnu de chaque séance. C'est pourquoi les moniteurs font souvent appel à des « roues de secours » (23) avant d'accéder à une position plus sécurisée.

Il arrive parfois que des groupes de stagiaires paraissent bloqués dans leur rigidité de pensée, voire leur agressivité même silencieuse à l'égard du moniteur. Il en découle alors pour celui-ci une étrange fatigue ou « un sentiment d'insuffisance ». D'autres moniteurs évitent d'aborder de manière trop directe leur angoisse. Peut-être la méconnaissent-ils en s'abritant derrière des difficultés relevant du cadre, du groupe, des stagiaires, ou encore d'un manque de compétence de leur part, une absence de « savoir-faire » ?

Un autre malaise, voire une certaine culpabilité peuvent aussi se manifester à partir de l'écart ressenti entre ce que chaque moniteur tente d'assurer de sa fonction avec ses aléas et ses difficultés, et ce qui lui apparaît comme souhaitable d'une pratique de moniteur. D'autant plus que souvent et dans un premier temps le travail effectué dans le Séminaire peut se représenter comme la recherche par le groupe de solutions plurielles, recherche non pas d'un savoir mais de savoirs sous forme de solutions possibles. Mais parler en termes de résolution, proposer une démarche de type explicatif, c'est se situer en dehors d'une approche compréhensive de ce qui se joue dans la relation maître-élève ; le stagiaire peut alors rester à distance (à l'abri) et faire l'économie de la question essentielle : « et moi, là-dedans ? ». Conscients de cette dérive, des moniteurs demandent aux responsables du dispositif de leur transmettre le savoir qui les rendrait enfin aptes à occuper sans dommage la position clinique. Mais quand il s'agit de faire en sorte que soit appréhendé qu'il n'y a pas de solution idéale aux situations relationnelles problématiques vécues en classe, il n'y a de dépassement possible de cette question qu'en engageant le processus d'une formation par la clinique (24).

23 - Telles que documents vidéo, des articles, des documents-témoignages...

24 - Une formation par la clinique est à distinguer d'une formation à la clinique, qui inclut un savoir conceptualisé.

Quelques bénéfices

À l'inverse du malaise précédemment évoqué, une certaine satisfaction est constatée, qui concerne le type de relation qui peut s'établir avec les membres du groupe. Quand les stagiaires sont écoutés, aidés, rassurés même, l'angoisse présente dans le groupe a été surmontée puisque tous disent se sentir à l'aise ! Seront alors privilégiés l'absence de conflits, le consensus, et le bien-être au sein du groupe (25). La confiance installée est valorisante et l'aveu que les jeunes enseignants font de difficultés n'est pas sans satisfaire une certaine curiosité pour l'autre. De plus les stagiaires offrent de la sorte comme un miroir à celui qui l'écoute, puisque lui-même est la plupart du temps aussi un enseignant, qui peut connaître encore des difficultés similaires. C'est bien quand la relation d'aide est installée par un moniteur qui devient une personne recours en cas de grand désarroi d'un professeur stagiaire, que satisfaction et réassurance dans l'utilité de sa tâche sont avancées. Mais dans un cadre clinique un tel positionnement du moniteur est à interroger.

Néanmoins, si les moniteurs poursuivent leur activité, c'est qu'ils disent en récolter d'incontestables bénéfices. Cela concerne essentiellement un « savoir » nouveau, celui qui est acquis par le biais de l'expérience et de la formation de formateurs et qu'ils pensent pouvoir réinvestir ailleurs. C'est aussi l'impression formulée d'un acquis et d'un enrichissement personnel.

Certains moniteurs expriment leur satisfaction quand ils perçoivent l'évolution de stagiaires comme positive, en référence aux visées du SCAPE. Ajoutons que les demandes de certains enseignants stagiaires pour que le SCAPE puisse continuer après l'IUFM les confortent encore dans leur engagement dans cette fonction.

Perspectives

Au demeurant, après quatre ou cinq ans de conduite de groupes SCAPE, une évolution des moniteurs les plus anciens semble se manifester, évolution qui irait dans le sens d'une appropriation de la démarche clinique. Ainsi, nous tenons comme un indicateur de cette évolution le fait pour un moniteur de pouvoir conduire un groupe, sans avoir à prendre appui sur sa propre expérience professionnelle d'enseignant. La position du moniteur met en travail la dépendance envers l'idéal (26) de la bonne conduite d'un groupe qu'il soit constitué de stagiaires ou d'élèves dans une classe. On peut alors avancer que le moniteur qui engage une telle évolution commence à se dégager de la dépendance envers l'imaginaire du bon SCAPE ou du bon ensei-

25 - Cf. aussi Baietto, Gadeau (1998).

26 - Cf. Baietto (1985).

gnant. Il lui est alors possible de s'acheminer vers une certaine déconstruction de la position classique de formateur modèle pour occuper davantage la position de moniteur.

Un autre aspect de la dimension du travail sur l'imaginaire concerne la question de l'appréhension de l'autre en chaque stagiaire, de la part du moniteur. En un premier temps, le stagiaire est plutôt reconnu comme semblable à soi. Il serait là aussi admissible – mais c'est à réinterroger constamment – d'aller vers une ouverture à ce qui est différence en chacun, donc à l'inconnu de l'autre, conduisant ainsi vers un véritable désir de découverte orienté vers l'autre.

POUR CONCLURE

L'espace de travail du Séminaire clinique d'analyse des pratiques est défini par ces deux limites : ni lieu thérapeutique, ni lieu de transmission de savoirs. D. Anzieu avait, dès 1975, montré la passibilité et même la nécessité de l'interprétation du transfert dans les groupes de formation autant que dans les groupes thérapeutiques. Que signifie en termes de modifications psychiques un travail groupal qui a pour objet la dimension intersubjective et qui proscrie de son fonctionnement l'outil qu'est l'interprétation ?

L'étude, dont nous venons de rendre compte, montre qu'une approche clinique de l'analyse des pratiques est pertinente pour des enseignants en formation initiale. La transposition d'un modèle clinico-psychanalytique dans le contexte institutionnel décrit s'avère viable. Mais le travail d'investigation conduit autour du Séminaire clinique a mis en évidence un certain nombre d'éléments utiles pour faire évoluer le dispositif.

- Le SCAPE se révèle, pour les professeurs stagiaires, être une initiation à..., un premier contact avec une démarche nouvelle qui souvent les déroute ou les intrigue bien avant qu'ils n'en saisissent le sens.
- Les effets du Séminaire sur la formation professionnelle sont moins repérables par des *régularités* que l'on retrouverait à l'échelle des groupes que par des *singularités*, des traits propres à chaque membre et traduisant la spécificité de leur trajectoire dans le Séminaire.
- Cependant, on sent l'émergence d'une pensée de ce qu'implique l'intersubjectivité, à savoir l'inextricable liaison « soi-autre », issue de chacun des partenaires (élève/maître, etc.).
- L'existence du dispositif dans le cadre de la formation initiale et surtout son caractère obligatoire, là où le volontariat devrait être *a priori* de rigueur, constituent

d'une certaine façon une gageure (27). La structure du dispositif clinique proposé se montre cependant suffisamment opératoire pour réduire ou supporter le paradoxe apparent.

La situation de moniteur est difficile à assumer. L'appropriation d'une position clinique se soutient d'un travail lent, aux trajectoires incertaines, de « déconstruction » de représentations fantasmatiques sur lesquelles se fonde ou s'alimente la position classique de formateur. Cette appropriation doit se situer pour chaque moniteur entre deux limites : d'une part, une adhésion rigide, voire paralysante, au cadre, qui entraîne un surcroît de tension, un sentiment de culpabilité à chaque écart par rapport à la « doctrine » ; d'autre part, un refus s'opérant plus ou moins à l'insu du sujet, qui ainsi, fait fi du dispositif et ne se situe jamais véritablement en tant que moniteur. Les résultats de cette étude renforcent l'idée qu'une formation en continu à la démarche clinique pour les moniteurs est indispensable pour ce type de travail (28). La construction de cette position n'est assurément pas sans rappeler ce qui est à l'œuvre chez les professeurs-stagiaires eux-mêmes. Pour les uns comme pour les autres, nul doute que l'on touche là à ce qu'il en est du travail psychique de l'appropriation de l'identité professionnelle.

Si cette étude a bien mis en évidence d'une part l'importance attribuable à l'acte de parole et d'autre part, l'évolution vers l'adoption par les jeunes enseignants d'une posture essentiellement compréhensive quant au champ des relations interpersonnelles, elle suggère aussi la nécessité d'avoir à inscrire l'espace de formation, qu'est le Séminaire clinique, dans une réflexion sur l'articulation entre la formation initiale et la formation continue. Par exemple, s'agissant des moyens à mettre en œuvre pour contourner l'obstacle que constitue le caractère obligatoire de la formation, il s'agirait d'évaluer les incidences d'une option de type « volontariat », en termes de parcours individualisé de la formation, de besoins de formation dûment identifiés, etc.

27 - En effet, on ne peut pas imposer à quelqu'un de s'impliquer dans ce qu'il dit, ni même de dire tout court, ou même encore de supporter d'avoir à entendre un poir s'expanser à travers l'énoncé d'une situation professionnelle. Si l'expérience nous montre que, quel que soit le niveau d'implication, la parole de chacun semble respectée, c'est quelquefois au prix d'une certaine gêne (peut-être même une angoisse), notamment au regard de ceux qui s'impliquent davantage. Cette gêne, qui quelquefois se traduit par des paroles du type « mais ce qui se fait dans le Séminaire, c'est de la psychothérapie de groupe ! », confirme qu'il y a probablement dans l'approche clinique des limites indépassables dans la configuration d'un « Séminaire obligatoire ».

28 - Une recherche en cours approfondit ce qu'il en est de la dynamique psychique à l'œuvre dans l'appropriation de la démarche clinique chez le moniteur.