

LES STAGES D'ÉTABLISSEMENT DANS UNE PERSPECTIVE PSYCHOSOCIOLOGIQUE ET CLINIQUE

CATHERINE YELNIK*

Résumé

Parmi les actions de formation continue des enseignants, les stages d'établissement prennent une part de plus en plus importante. La demande, formulée par un groupe de personnes ou une équipe constituée, parfois le chef d'établissement seul, est généralement motivée par des difficultés. Chaque demande recouvre une situation singulière, qui comporte des dimensions et des enjeux multiples et complexes, sur laquelle les acteurs ont des points de vue différents. Les stages « sur site » ne se réduisent pas à de la formation selon le modèle scolaire. Leur conduite présente pour les formateurs, souvent issus de l'enseignement, des difficultés particulières qui mériteraient d'être l'objet d'une réflexion approfondie dans l'institution éducative. Cet article tente d'explicitier, dans une perspective psychosociologique et clinique, une démarche qui met l'accent sur la prise en compte et l'élaboration en groupe des dimensions psychiques de la vie professionnelle, ainsi que sur la construction collective. Elle suppose chez les intervenants une posture qui privilégie l'écoute, l'analyse et une relation de coopération avec les interlocuteurs.

Abstract

More and more in-service training sessions for teachers now take place within secondary schools. The demand may originate from a group of persons, or a team, in some cases the Head alone, and is usually motivated by some difficulty. Each session revolves around a unique situation, on which the different actors may have different views and which includes many complex aspects and dimensions. In those training sessions in schools there is more at stake than training or further education according to the usual teaching-learning

87

* - Catherine Yelnik, Service universitaire de formation des maîtres (SUFOM), Université Paris X Nanterre.

pattern; conducting them presents specific difficulties to the trainer (who is usually a teacher as well) and has not been, so far, the subject of thorough reflexion within the French school system. This article attempts to describe a psychosociological and clinical approach which emphasizes the role of the group in the elaboration of psychic dimensions in professional life and in the collective search for appropriate solutions. This process requires from the consultant a position based on listening, analysing and cooperating with the participants.

Les formations en établissement, dans le cadre de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale, font actuellement l'objet d'une incitation dans les orientations nationales et les cahiers des charges de chaque académie. Elles sont considérées comme plus efficaces pour stimuler l'évolution des pratiques professionnelles que les stages à candidature individuelle. Il est désormais acquis qu'elles ne peuvent plus être des stages délocalisés, reproduits indépendamment des lieux et des personnes, et qu'elles doivent s'inscrire dans la dynamique de l'établissement, en cohérence avec son projet. Si la complexité des dimensions qui entrent en jeu dans ces formations « sur site » est bien connue des psychosociologues dans les entreprises, les services publics ou les associations, elle est peu élaborée à l'Éducation nationale, qu'il s'agisse de leurs modalités ou du positionnement des formateurs. Ceux-ci, pour la plupart issus de l'enseignement, sans aucune formation spécifique, en sont conscients et s'efforcent de construire empiriquement des modalités adaptées, parfois en se formant ou en s'inspirant de modèles existants dans d'autres milieux.

88

Je tente d'explicitier ici comment, après quelques années d'expérience, je conçois ces actions de formation dans des collèges et des lycées. Cette conception, qui se réfère à l'intervention psychosociologique (Dubost, 1987) et à la démarche clinique, a pour premier principe de tenir compte du contexte, des significations et des enjeux des demandes. Parmi ces dimensions, les attentes vis-à-vis des formations « sur site » découlent des analyses que font les différents acteurs des situations et des problèmes qu'ils rencontrent; elles sont fortement influencées par le modèle scolaire. La démarche clinique présentée se traduit notamment par la prise en compte de la réalité de l'établissement, l'analyse des situations singulières et des pratiques, l'élucidation des significations. Elle suppose, chez les intervenants, une posture qui privilégie l'écoute, une relation de coopération avec les acteurs, l'élaboration en groupe des dimensions psychiques de la vie professionnelle, ainsi que la construction collective des éventuelles solutions.

Le contexte : diversité et complexité des demandes, des situations et des points de vue

Ces actions qui portent sur des thèmes « transversaux » (1), sont mises en place en réponse à des demandes multiples reflétant des situations singulières et complexes ; cela va de la commande d'un chef d'établissement, qui a décrété que « ses profs » devaient changer leurs méthodes pédagogiques, à la demande d'aide d'une équipe engagée dans un projet avec une classe, en passant par un regroupement d'individus autour d'un thème, ou une démarche collective pour améliorer les relations dans l'établissement, etc. Divers interlocuteurs gravitant autour des établissements sont susceptibles de formuler ou de transmettre des demandes de formation : consultants, coordinateurs de REP (Réseau d'éducation prioritaire), de district, de l'Inspection académique, etc. Chacun fait son propre diagnostic, son « analyse des besoins », dont le formateur, ne reçoit, au début, que des fragments. Si l'inscription des participants se fait collectivement, elle recouvre des degrés d'implication très divers selon qu'ils ont été à l'initiative de la demande, associés, sollicités par des collègues ou incités, voire « convoqués » par le chef d'établissement.

Dès le premier contact, on vérifie que le même intitulé de stage correspond à des situations et à des demandes très différentes. Même si, d'un établissement à l'autre, les mêmes plaintes s'expriment sur la démotivation ou l'agressivité des élèves par exemple, chacun présente une configuration singulière, selon qu'il est situé dans une zone « sensible » ou tranquille, selon qu'il a connu ou non des incidents jugés graves, selon qu'il existe déjà une dynamique collective... Quoi qu'il en soit, la demande est la plupart du temps motivée par une situation insatisfaisante, un dysfonctionnement, un problème que la formation est supposée aider à résoudre : une augmentation du nombre d'altercations violentes entre élèves, d'insultes proférées en direction des adultes, des résultats plus faibles que la moyenne, des élèves qui ne travaillent pas, un absentéisme chronique...

Telles qu'elles sont formulées, par écrit puis oralement, en présence des intervenants et d'éventuels consultants, les demandes traduisent les analyses qu'en font leurs auteurs à ce moment-là. Elles reposent toujours sur des représentations plus ou moins précises, des théories explicites ou implicites, dont J. Dubost (1987) distingue trois domaines : l'objet, le système et le processus. Par objet s'entend ce qui fait problème et doit changer, les causes et les variables sur lesquelles on pense pouvoir agir ; le système est le contexte dans lequel cette situation s'inscrit pour les demandeurs – une classe, l'établissement dans son ensemble, voire tout le système scolaire, ainsi que

1 - C'est-à-dire liés à la pédagogie et aux relations : travail en équipe, prévention de la violence, projets...

l'ensemble concerné par l'action de formation – une équipe constituée, une catégorie de personnels; enfin le processus désigne la nature du travail qui peut se faire avec l'intervenant. J. Dubost a montré comment chacun de ces niveaux interagissait avec les autres. Ainsi, des causes qu'ils attribuent aux actes de violence ou aux difficultés d'apprentissage les acteurs déduisent des solutions – concluent parfois qu'il n'y en a pas – et se font une idée du type de formation susceptible d'être efficace, c'est-à-dire des savoirs utiles et des modalités de formation. Sont-ils dus aux caractéristiques intrinsèques des individus, à des facteurs économiques, sociaux, politiques? Sont-ils des symptômes dont il faut rechercher le sens? L'institution, les professeurs, exercent-ils des formes de violence sur les élèves? Les réponses sont liées notamment aux conceptions de l'enfance et de l'adolescence, certains enseignants ayant des visions très déterministes et fixistes des capacités ou des compartements des élèves: « *Ils sont comme ça* ».

Les idées que les acteurs se font du problème, de ses causes et de leurs marges de manœuvre influent également sur la définition qu'ils donnent du sous-ensemble auquel s'adresse la formation demandée. Peut-on enrayer l'absentéisme chronique de certains élèves, par exemple, par une action pédagogique des professeurs dans le cadre des classes, par des mesures réglementaires plus strictes du côté de l'équipe « vie scolaire » ou par un faisceau d'actions de soutien de différentes natures (remise à niveau, écoute...) impliquant toutes les catégories de personnel? Quelle place doit prendre l'équipe de direction dans le processus? La composition du ou des groupes et toute la conception du dispositif de formation dépendent des réponses, plus ou moins réfléchies, que les uns et les autres donnent à ces différentes questions. De nombreux thèmes en formation continue renvoient à des questions plus générales, qui déterminent la place qu'on lui accorde: est-on convaincu que les améliorations éventuelles relèvent de l'action des professionnels de l'école, au niveau de chaque établissement, ou bien s'agit-il de moyens, de choix politiques, d'autres structures? Quelles sont les finalités du système scolaire: enseigner, éduquer, socialiser? Et qu'en est-il du désir de chacun de se mobiliser?

L'influence de la forme scolaire

Tous ces niveaux (« objet, système et processus ») peuvent évidemment donner lieu à des divergences de points de vue, entre individus, entre différentes fonctions (enseignants, personnel d'éducation, de direction, médico-social) et avec l'intervenant lui-même, qui a ses propres conceptions. Mais les méthodes de travail mises en œuvre dans la formation, la « pédagogie », constituent un sujet sensible à l'Éducation nationale. Certes, tout adulte en formation professionnelle, quel que soit son domaine d'activité, son niveau d'instruction et l'objet de la formation, a des représentations plus ou moins claires de ce qu'est apprendre ou se former efficacement. Mais les éta-

blissements scolaires étant des lieux de formation – ne dit-on pas « formation initiale » pour distinguer le premier et le second degré de la formation d'adultes ? – « il y a, comme le dit L. Demailly (1991), un jeu de miroir et de contamination complexe entre la forme de la formation (le rapport formateur/formé) et l'objet de la formation (le rapport enseignant/élèves) ». Dans le milieu scolaire, les professeurs comme les décideurs pensent généralement la formation comme un enseignement, selon la « forme scolaire » (Ranjard, 1992, Demailly, 1991), c'est-à-dire comme un apport de savoirs « objectifs », généralisables, de techniques reproductibles, dont l'acquisition permettrait de faire face à toutes les situations. Les savoirs sont pensés comme des objets qu'on possède ou pas et « la formation en termes de manque à combler » (Giust-Desprairies et Hans, 1996). On s'attend à ce que le formateur les expose, de même que le maître fait une leçon, voire même selon le schéma « la théorie d'abord, les exercices d'application après ». On imagine difficilement que quelqu'un qui ne connaît pas l'établissement ou qui n'est pas un expert sur le thème, puisse être d'une aide quelconque, précisément du fait de son extériorité et de compétences d'un autre ordre.

Par ailleurs, les démarches coopératives de réflexion et de construction collectives ne sont guère répandues dans le milieu scolaire. Les professeurs, centrés sur leur discipline, seuls face à des groupes d'élèves, ne conçoivent pas toujours l'importance des dimensions organisationnelles et relationnelles, que ce soit dans les classes ou dans l'établissement, où des décisions importantes se prennent pourtant. Quand ils en perçoivent les effets sur les apprentissages, ils pensent n'avoir aucune prise sur elles. Dans la relation pédagogique, l'enseignant est celui qui sait et qui a les réponses aux questions, qu'il pose d'ailleurs souvent lui-même ; ce modèle rend difficile d'imaginer qu'il est possible d'apprendre aussi de ses pairs, de résoudre des problèmes ou de construire des savoirs à plusieurs, en mettant en commun les ressources de chacun, alors que personne, au départ, ne connaît le résultat.

Une approche psychosociologique et clinique

Toutefois, si cette culture contribue à modeler les attentes vis-à-vis de la formation, elle ne les détermine pas inexorablement. Le fait de s'attendre à quelque chose qu'on connaît ne signifie pas qu'on y adhère ni que l'on est fermé à une autre approche. Les modalités classiques de transmission ne sont pas toujours bien acceptées par les professionnels quand ils sont mis en position de récepteurs. De nombreux professeurs sont conscients des limites du modèle magistral avec leurs élèves. Lorsque, à la première rencontre pour mettre en place un stage d'établissement, dite « négociation » ou « analyse de la demande », l'intervenant annonce qu'il souhaite entendre ce qui a conduit à demander un stage pour pouvoir le construire, la surprise fait souvent place à un certain soulagement. Certes, il arrive que cette entrée en matière pro-

voque de l'impatience et de l'agressivité: « On a perdu son temps, on n'a rien appris », lui dit-on. Mais le plus souvent, quand les préoccupations des personnes ont été écoutées, que la démarche a été explicitée, que des pistes de travail ont été proposées, les tensions tombent et un véritable travail s'amorce. À la fin, dans bien des cas, l'expérience d'un nouveau mode de travail est un motif de satisfaction. Dans un collège, par exemple, une équipe qui animait des lieux de parole pour les élèves demandait une demi-journée de techniques d'animation; à l'issue de la négociation, c'est un travail d'accompagnement et de régulation qui a commencé et s'est étendu sur trois ans. La demande d'entendre quelqu'un expliquer « comment faire pour... » s'est transformée en réflexion continue sur les raisons d'être du dispositif lui-même, son fonctionnement, sa place dans l'établissement, ainsi que d'autres aspects. En général, les points de vue sur les situations évoluent au cours du processus. Des dimensions de la demande émergent qui n'étaient pas conscientes ou ne pouvaient être énoncées au début. On touche là aux limites d'une analyse préalable « des besoins » ou « de la demande », qui serait suffisamment objective et univoque pour en déduire un dispositif.

La réalité de l'établissement

Une autre compasante essentielle des stages d'établissement réside dans le fait qu'à la différence des stages à inscription individuelle, la vie de l'établissement interfère inévitablement dans l'espace de formation. Pendant les réunions, il arrive que des élèves passent la tête par la porte de la salle, qu'on entende des hurlements dans les couloirs, que des participants soient appelés au dehors... Le stage étant étalé dans le temps, l'état d'esprit, les préoccupations du groupe ne sont plus tout à fait les mêmes d'une réunion à l'autre. L'intervenant est parfois informé d'incidents qui viennent d'avoir lieu, de manière plus ou moins confidentielle, par le principal ou par les membres du groupe. Ces derniers sont tellement pleins des tensions, des débats qui agitent l'établissement que le travail prévu s'avère impossible. La demande est parfois formulée à la suite d'événements traumatisants, une émeute d'élèves, un suicide... Le thème du stage (« l'autorité et la loi », par exemple) peut recouvrir une grave crise de relations entre la direction, les enseignants et les personnels d'éducation. L'intervenant peut difficilement faire abstraction de ce qui mobilise les personnes.

Comme dans d'autres stages, les pratiques, les situations vécues – élèves ou classes difficiles, conflits entre collègues, avec la direction – constituent, à travers les discours, l'essentiel du matériel; elles impliquent, à des degrés divers, les personnes présentes, qui ont leur propre point de vue. Les relations interpersonnelles et fonctionnelles, les affinités, les conflits passés ou actuels, les appartenances syndicales, statutaires, dont l'intervenant ignore tout ou presque, constituent l'arrière-plan des discussions. Celui qui s'expose en faisant part de ses difficultés avec un élève ou une classe prend toujours un risque. À la différence d'un groupe d'analyse des pratiques

ou de stages qui réunissent des personnes ne se connaissant pas, les échanges en établissement peuvent mettre à jour des divergences profondes concernant les rôles respectifs, les attitudes éducatives et pédagogiques, par exemple, et avoir des conséquences immédiates sur les relations. Les pratiques collectives et institutionnelles sont nécessairement évoquées : la manière dont les incidents sont traités, la circulation de l'information, les modes de communication et de collaboration, les règles, les usages, les normes en vigueur ; comment professeurs et élèves sont écoutés, soutenus par les collègues, les CPE, la direction. Les réflexions et les idées produites dans le groupe circulent dans l'établissement, provoquant des remous, mais aussi le désir de tenter de nouvelles pratiques, de faire des projets, des propositions pour l'ensemble de l'établissement.

L'éucidation des significations

L'action de l'intervenant, selon le contexte et les problématiques, s'apparente à l'accompagnement méthodologique d'une démarche de projet, à l'animation d'un groupe de parole, à la conduite d'une analyse de situations, à l'étude de problèmes, à la régulation d'une équipe... ce qui peut justifier le recours à diverses techniques. Mais une approche psychosociologique clinique privilégie toujours l'analyse et l'éucidation par les participants, même si l'objectif à terme est d'aboutir à des changements réels et de répondre à la question « que faire ? ». Il s'agit d'abord de comprendre, plutôt que de chercher des responsabilités, qui équivalent trop souvent à des fautes et génèrent de la culpabilité. L'analyse contribue à montrer la complexité des situations, à dépasser les interprétations simplistes (« *les élèves s'en moquent d'avoir zéro* » ou « *c'est parce qu'ils sont de milieu défavorisé* »). Elle met en évidence ce que chacun des protagonistes joue dans l'interaction, sa logique propre, ce que certains compartiments violents recèlent de peur, de détresse. L'apparition de dessins injurieux, les dégradations de matériel, la multiplication d'agressions physiques ou verbales peuvent rarement être imputées à une cause unique, telle que les actes ou les paroles d'une personne, une négligence ou une mauvaise décision, l'influence néfaste d'un « leader », ou encore le manque d'autorité d'un professeur ; ils résultent d'un enchevêtrement de circonstances et d'attitudes de plusieurs acteurs et sont souvent des symptômes, des signes qui persistent tant qu'ils n'ont pas été déchiffrés. Parce que les conduites individuelles ne sont pas indépendantes de leur contexte ni de celles des autres individus, l'analyse prend en compte les dimensions groupales, organisationnelles et institutionnelles. L'émotion d'un professeur qui raconte comment il a été violemment bousculé par un groupe d'élèves à la porte du collège a des résonances particulières chez les collègues présents selon leurs relations avec lui, selon que cet incident était ou non connu d'eux, leur rappelait des faits similaires... Le travail à partir de ce fait ne se centre pas uniquement sur le ressenti du narrateur et des collègues présents ou sur d'éventuelles dissensions interpersonnelles, il peut conduire aussi à expliciter les attentes de rôles et les modalités singulières d'articulation entre les fonctions d'enseignement, de direction et d'éducation dans

cet établissement précis. Par exemple, en cas de conflits avec des élèves, pourquoi les professeurs ont-ils recours à la direction et non aux CPE ; pourquoi ces derniers ont-ils du mal à faire leur place, se sentent-ils dévalorisés ? L'histoire de l'établissement, certains événements douloureux et jamais élaborés collectivement refont surface et éclairent la situation présente.

Les métiers d'enseignement et d'éducation, comme tous les métiers de relations mais plus encore parce qu'il s'agit d'enfants et d'adolescents, mettent en jeu des dimensions affectives, conscientes et inconscientes. La psychanalyse, comme théorie du fonctionnement psychique, a montré que des fantasmes, des désirs inconscients, des phénomènes transférentiels y étaient à l'œuvre (Filloux, 1974 ; Cifali, 1994 ; Imbert, 1996 ; Blanchard-Laville, 2001). Que les savoirs scolaires s'adressent à l'intellect et à la part rationnelle de l'individu ne les empêche pas de se manifester, de façon d'autant plus irruptive qu'ils sont méconnus ou déniés. Les professeurs et tous les personnels de l'établissement, s'ils ne sont pas psychologues, n'en ont pas moins à supporter (au sens d'en être les supports) et à contenir les mouvements pulsionnels inhérents à l'enfance et à l'adolescence, ne serait-ce que leur intolérance à la frustration, leur résistance à la tâche ; ils sont les cibles de projections, d'attaques contre eux et contre le cadre, « forces de déliaison qui procèdent des ports psychotiques et destructives de l'individu » (Sirota, 1995a). Faute d'avoir une place dans les pensées, les « attaques contre les liens » (Bion) ont un effet de sidération et laissent les protagonistes désespérés. S'en dégager implique de prendre conscience de « son propre rapport à la violence, et du sens des résonances en soi des sentiments d'impuissance, de disqualification et d'humiliation auxquels renvoient les agressions » (Sirota, 1995a).

94

C'est pourquoi le travail d'élucidation clinique s'appuie sur la description de situations singulières et l'expression « des significations qu'elles prennent pour des sujets singuliers ou en groupe » (Giust-Desprairies, Hans, 1996). Cela implique une parole « vraie », au-delà des consensus de façade et des discours généraux, et exclut qu'on puisse assister à une formation « pour voir » ou en « représentant les collègues », avec pour mission de leur rendre compte du stage, ou de leur « passer ses notes ». Le travail d'élaboration passe par la reconnaissance en soi de « la conflictualité interne », de « cette partie d'eux-mêmes dont les enseignants ne veulent rien savoir » au nom de la rationalité et de l'idéal de maîtrise (Giust-Desprairies, 1999). « La mise en mots dans une activité de pensée » permet de mettre à distance ses affects, de mieux comprendre les conduites des élèves et d'être moins atteint. Pouvoir « déposer et pour partie élucider dans ce lieu, sans honte ou culpabilité excessive, l'agressivité et la négativité accumulées dans leurs rapports aux élèves » apporte une certaine sérénité et libère une énergie « jusque-là mobilisée et captée dans la mise en œuvre d'organisations purement défensives » (Sirota, *op. cit.*). Les situations paraissent moins redoutables et la transformation du regard se traduit par des atti-

tudes nouvelles qui ont des effets sur le climat d'une classe ou sur les relations avec tel élève. « Le plaisir de parler et de comprendre ensemble », le travail de « pensée à plusieurs », l'expression des malentendus rendent possible une régulation, restaurent des liens distendus entre les adultes et ouvrent à de nouveaux modes de fonctionnement.

La posture de l'intervenant

Ces processus sont favorisés par la posture de l'intervenant, et d'abord par son écoute. Aucun programme, aucun contenu, aucun savoir ne s'imposant *a priori*, ce dernier ne fait donc pas une « prestation sur » le thème du stage. S'il apporte, sous forme de documents ou d'exposés, des informations, des connaissances, des clarifications théoriques issues de différentes disciplines ou des comptes rendus d'expériences, c'est toujours en relation avec les problématiques du groupe et dans l'hypothèse que les personnes sont disponibles pour se les approprier. Ouvrir un espace de parole suppose de ne pas l'encombrer par son souci de rassurer ou de répondre aux demandes manifestes en apportant des solutions toutes faites, par les idées qu'on a pu se faire des problèmes à travers son expérience, sa connaissance d'autres établissements ou ses approches théoriques favorites. « Répondre c'est maîtriser, le maître des réponses, c'est le maître tout court » (Enriquez, 1976). L'intervenant instaure avec le(s) groupe(s) et les différents interlocuteurs une relation de collaboration et se situe à leur côté dans une posture de non-savoir, de questionnement, de recherche. Pas plus qu'eux, il ne connaît à l'avance l'issue du processus. Sa parole est aussi une parole de sujet; les positions qu'il soutient, ses propositions d'analyse ne se présentent pas comme vérité absolue mais comme relevant de choix théoriques, voire éthiques, qu'il s'efforce d'explicitier si le besoin s'en fait sentir.

95

Écouter implique d'accueillir les paroles avec empathie (Rogers), sans corriger, sans évaluer (même positivement, car ce serait encore se positionner en juge) et de travailler à partir des questionnements et des points de vue des participants. Si le groupe refuse une proposition, que ce soit sur un point de méthode, de conceptualisation ou d'analyse, c'est qu'elle n'est pas recevable ou pas pertinente à ce moment-là. Les résistances, inhérentes au processus, ne sont pas à vaincre; elles seront éventuellement dépassées. L'expérience psychosociologique de la formation d'adultes a montré qu'on ne fait pas évoluer les représentations et les attitudes par des discours rationnels ou d'autorité. « Le principe qui traverse tous les modes d'analyse est l'affirmation que le changement des conduites humaines implique la collaboration libre du sujet aux changements, ce qui n'exclut pas ses résistances; que c'est par sa conscience, puis sa compréhension des situations et des phénomènes que le sujet accédera à une possible transformation même du réel » (Beillerot, 1998). Un espace n'existe pas sans un cadre, qui délimite un lieu et un temps, distincts et en décalage par rapport à d'autres instances, et définit un ensemble de règles concernant la participation, les prises de parole, ce qu'on peut et ce qu'on ne peut

pas y faire – en l'occurrence, aucune décision engageant l'ensemble de l'établissement ne peut y être prise. S'il est peu directif sur les contenus, en revanche, l'intervenant garantit ce cadre et s'efforce de maintenir un climat de confiance, de respect mutuel nécessaire aux échanges et à la poursuite des objectifs. Sa responsabilité peut impliquer d'« endiguer » des participants qui donneraient libre cours à des stratégies destructrices ou des scénarios pervers (Sirota, 1995 b). Cela exclut qu'il se situe sur la même échelle hiérarchique que les acteurs de l'établissement. Ni égal, ni supérieur, ni représentant d'une autorité extérieure, ni « courroie de transmission », il est ailleurs, à distance égale de tous, parfois en tiers, dans un rôle de médiation. Cela suppose de sa part une grande vigilance pour résister à des complicités, des alliances ou des rivalités fondées, le cas échéant, sur son appartenance à la même catégorie statutaire, et pour réguler son rapport à l'autorité dans ses relations avec le chef d'établissement. C'est seulement à cette condition qu'il peut éventuellement aider à résoudre des conflits, à restaurer une parole interrompue et une relation sereine et fructueuse entre les différents partenaires. Cela ne va pas de soi pour les formateurs internes à l'Éducation nationale, qui y exercent souvent une autre fonction pour une part de leur service.

Les processus psychiques à l'œuvre

Comme dans tout groupe, des processus psychoaffectifs ne peuvent manquer de se faire jour dans le dispositif lui-même. L'écoute clinique porte aussi sur ce qui se passe entre les participants, entre eux et l'intervenant, ainsi qu'éventuellement d'autres interlocuteurs qui ne sont pas physiquement présents, chefs d'établissement, parents d'élèves. L'évocation de situations difficiles, la confrontation des points de vue et leurs remaniements suscitent ou réactivent des émotions, de l'anxiété, des tensions et des conflits internes à chacun. Une partie de l'agressivité que les professeurs reçoivent des élèves se (re)porte parfois sur l'intervenant. Le dispositif peut avoir des effets inattendus, voire pervers, à l'encontre des objectifs poursuivis, mais qui révèlent des dynamiques sous-jacentes : par exemple la manière dont les groupes se constituent peut renforcer des clivages, des rivalités, des positions de dépendance, de dévalorisation. À cet égard, la position du chef d'établissement a toujours une incidence, selon qu'il soutient ou non la formation, selon qu'il y participe ou non et selon la manière dont il en parle.

Les processus comprennent l'implication de l'intervenant. Le travail qui se fait réellement dans l'espace de formation est le résultat d'une rencontre entre des personnes singulières. Consultants et formateurs comprennent ce qui leur est donné à voir et à entendre avec leurs « grilles d'analyse », leur expérience, leur formation, leur sensibilité, leurs valeurs, leur rapport à l'objet ; en conduisant l'action qui lui est confiée, chaque intervenant met en œuvre ses modèles pédagogiques, plus ou moins théorisés, son « style » et ce qu'il se sent capable ou a envie de faire. Son « désir de former », d'intervenir, est sous-tendu par des enjeux personnels, conscients ou

inconscients (Kaës, 1984), fantasmes de réparation, règlements de comptes, projet « orthopédique » de rectifier ce qui ne va pas... Les enseignants, du fait de leurs habitudes et des représentations qu'ils ont du processus de formation, se mettent parfois dans une position d'élèves passifs qui écoutent sans s'impliquer et placent l'intervenant dans une position d'autorité, voire de toute-puissance ; cela peut flatter chez ce dernier, qu'il soit enseignant lui-même ou non, le plaisir de parler et d'être écouté. La tendance à « nourrir » et à vouloir rassurer les stagiaires par l'appart de textes, de documents, d'exposés théoriques ou d'exemples, tient davantage à sa propre angoisse inconsciente qu'à une réelle prise en compte des participants et de leur environnement.

Objet de mouvements transférentiels de leur part, il n'en est pas exempt vis-à-vis d'eux. « Les questions travaillées au cours du processus, les discours des acteurs, leurs prises de position, les affects et résistances mobilisés [...] résonnent bien évidemment en écho avec ce qui sous-tend les engagements de l'intervenant, son histoire, ses propres valeurs, idéaux, désirs et demandes » (Hans, 1997). Telle personne, tel propos suscitent en lui irritation, sympathie, associations d'idées ; l'agressivité, l'angoisse, les mouvements dépressifs dans le groupe peuvent l'affecter, voire le submerger. Sa vigilance et son intuition doivent s'exercer également à percevoir et contrôler autant que possible ses propres mouvements (contre)-transférentiels. Comme les professeurs avec leurs élèves, le formateur doit « supporter le transfert sans le renvoyer ni l'interpréter de manière défensive » (Diet, 1989), sans par exemple livrer une interprétation concernant une personne en particulier qui pourrait la blesser et altérer la confiance du groupe. Même si l'on sait que « le désir d'emprise fait partie du désir de former » (Bailetto, 1982), « il s'agit de laisser l'espace suffisamment libre pour que l'autre élève ou formé puisse apprendre, imaginer, élaborer, penser, autrement dit, ne pas saturer l'espace compulsivement de ses propres objets psychiques » (Resnik, 1994, Blanchard-Laville, 1996, 2001). L'espace de formation, comme celui de la classe, doit exercer une « fonction contenante », ce qui suppose de la part du formateur la capacité d'« accueillir et de transformer les éléments psychiques et émotionnels désorganisés, déliés, bruts, [...] de métaboliser les éléments négatifs qui lui sont adressés » (Blanchard-Laville, 2001).

La dimension collective

On le voit, cette démarche met l'accent sur deux dimensions que l'on oppose parfois, à tort : la réalité psychique, subjective et intersubjective, d'une part, et le travail collectif, d'autre part. Le bon fonctionnement de l'école est trop souvent conçu comme relevant des qualités et des compétences individuelles de chacun de ses agents, malgré les injonctions réitérées au travail d'équipe et à l'exercice de sa responsabilité dans l'établissement. Alors qu'il est beaucoup question du rôle de socialisation de l'école, on pourrait dire, comme J. Beillerot (1999), « que ce sont les adultes qui sont en manque de socialisation, si l'on veut bien comprendre la

socialisation comme la capacité à s'humaniser et à construire avec d'autres personnes des actions professionnelles et sociales visant à réaliser missions, fonctions et tâches dont chacun est chargé ». Les enseignants auraient, si l'on en croit P. Ranjard (1984), des difficultés à se situer dans des relations d'égal à égal et à soutenir les tensions, les conflits inhérents à tout travail de groupe.

Par ailleurs, le modèle scolaire de formation entretient l'illusion que l'empilement de savoirs intellectuels ou la maîtrise de techniques apportent des réponses aux problèmes et permettent, en quelque sorte, d'en être épargné une fois pour toutes ; comme si, après un stage de deux ou trois jours, chacun devait savoir comment s'y prendre pour qu'il n'y ait plus d'agressivité, plus de conflits et pour que les élèves écoutent et apprennent. Il faut bien se rendre à l'évidence, si l'école n'a pas pour fonction de traiter les pathologies, elle n'en est pas pour autant épargnée : le système scolaire accueille tous les enfants ou presque, dont certains sont dans des « états-limites ». Il n'est plus possible de méconnaître que l'école est un lieu de manifestations pulsionnelles destructives, dues, pour une part, aux relations conflictuelles que certaines familles entretiennent avec elle, mais qui sont aussi inhérentes à la situation scolaire elle-même, et au-delà, à tout groupe, à toute organisation. Des « éléments négatifs attaquent le cadre et les liens » et sont « source de dérégulation, de crise et de souffrances chez les professionnels » (Barus-Michel et al., 1996 ; Pinel, 1996). On ne peut plus faire comme si ces difficultés, ces souffrances étaient propres à quelques individus défaillants, malades ou insuffisamment formés. Elles sont « inhérentes à la position de celui qui souhaite installer et maintenir le lien didactique », affirme même C. Blanchard-Laville sous le titre *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2001). La capacité des enseignants et des éducateurs à faire face à l'anomie, à la violence, au refus de l'école et de l'autorité, aux difficultés d'apprentissage non seulement ne s'acquiert pas en écoutant des discours savants mais encore ne s'exerce pas de manière individuelle, cloisonnée, chacun dans sa classe ou dans son bureau. Les études sur « l'effet établissement » montrent l'importance de la mobilisation collective, de la cohérence et de la solidarité des acteurs. Les stages d'établissement, beaucoup en témoignent, sont des occasions de faire l'expérience et de ressentir les bénéfices d'un travail collectif.

Conclusion : le rôle de la formation professionnelle continue

Le rôle de la formation professionnelle continue est de faciliter les adaptations nécessitées par l'évolution du public scolaire et les choix politiques pour le service public (celui du collège unique, notamment). Il s'agit d'aider les acteurs de l'école à faire face aux turbulences, à soutenir les attaques dont ils sont les objets de la part des élèves et de certaines familles, quand ce n'est pas de leur propre hiérarchie ou de leurs collègues. Cela suppose d'abord de ne pas les nier, ni leurs effets psychiques,

individuels et collectifs : un établissement entier peut être souffrant. La plainte (Natan-son, 1994) ne peut être dépassée que si elle est d'abord entendue, ce qui suppose des « espaces conteneurs » dans lesquels « les matériaux psychiques acquièrent le statut d'objets de travail commun » et qui permettent le « retraitement du négatif » (Pinel, 1996). Il s'agit d'aider les enseignants à sortir de l'alternative entre d'un côté le laisser-faire, la démission (qui n'est pas toujours le fait des parents) et de l'autre, la répression, l'autoritarisme à l'ancienne, ou encore entre l'impuissance, la « résistance à l'idée qu'on y peut quelque chose » (Giust-Desprairies et Hans, 1996) et la toute-puissance liée à l'idéal de maîtrise, qui pèse si lourd sur eux.

Le système éducatif devrait favoriser l'invention de modalités originales, qui contribuent à entretenir le désir, l'énergie et la créativité nécessaires pour enseigner et éduquer, souvent mis à rude épreuve, ainsi qu'à accroître les compétences collectives. Cela n'exclut ni un travail personnel (« sur soi »), ni un perfectionnement en didactique des disciplines, ni l'acquisition de techniques mais supposerait de se dégager de certaines pesanteurs culturelles et institutionnelles. Le temps nécessaire, par exemple, ne peut pas être calculé, comme il l'est souvent dans les programmes de formation, sur la même base qu'une conférence. D'une part, le processus décrit ici, qui n'est pas un « discours sur », prend « plus de temps qu'il n'en faut pour le dire » ; c'est souvent à la fin du stage, après deux ou trois jours, qu'une dynamique s'amorce dans l'établissement. D'autre part, de même que la formation professionnelle d'un individu n'est jamais achevée mais doit être « continue », à plus forte raison un établissement, qui change constamment avec les mouvements d'élèves et de personnels, ne peut jamais être considéré comme suffisamment outillé. Son accompagnement devrait être continu lui aussi, et non consister dans une accumulation de petits stages successifs. Enfin, la posture et les compétences requises des formateurs-intervenants étant assez éloignées de celles en vigueur dans l'enseignement, nécessitent d'être pensées dans leur spécificité ; leurs pratiques et les difficultés, qu'ils ne peuvent pas manquer de rencontrer dans ce type de travail, devraient, pour eux aussi, faire l'objet d'une réflexion et d'une élaboration collectives.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAÏETTO M.C. (1982). – *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF.
- BAÏETTO M.C. (1982). – « Clinique et formation », *Éducation Permanente*, n° 65, pp. 125-137.
- BARUS-MICHEL J., GIUST-DESPRAIRIES F., RIDEL L. (1996). – *Crises, approche psychosociale clinique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- BEILLEROT J. (1991). – « Les compétences collectives et la question des savoirs », *Cahiers Pédagogiques*, n° 297, pp. 40-41.
- BEILLEROT J. (1998). – « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 19-24.
- BEILLEROT J. (1999). – « Qui socialiser à l'école ? », *Revue Internationale de Psychosociologie*, n° 12, pp. 29-33.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1996). – « Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre », in Beillerot J. & al., *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, pp. 17-49.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). – « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, pp. 9-22.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). – *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C. ET FABLET D. (coord.) (1996). – *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. ET FABLET D. (coord.) (1998). – *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. ET FABLET D. (coord.) (2000). – *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan.
- CIFALI M. (1994). – *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- DEMAILLY L. (1991). – « Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels », *Recherche et Formation*, n° 10, pp. 23-35.
- DIET E. (1989). – « Le transfert dans le groupe-classe », *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 12, pp. 103-109.
- DUBOST J. (1987). – *L'intervention psychosociologique*, Paris, PUF.
- ENRIQUEZ E. (1976). – « De la formation et de l'intervention psychosociologiques », *Connexions*, n° 17, pp. 137-159.
- FILLOUX J. (1974). – *Du contrat pédagogique*, Paris, Dunod (rééd. L'Harmattan, 1996).
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1999). – « La rationalité comme défense dans la relation éducative », *Revue Internationale de Psychosociologie*, n° 8, pp. 81-92.
- GIUST-DESPRAIRIES F. ET HANS D. (1996). – « Les enjeux actuels de l'intervention psychosociologique dans les milieux de la formation », *Éducation Permanente*, n° 127, pp. 161-169.
- HANS D. (1997). – *Intervenir en lycée et collège : éléments pour une analyse psychosociologique de l'établissement scolaire aujourd'hui*, thèse de doctorat, Université Paris X Nanterre.

- HANS D. (2000). – « Réflexions autour des figures de l'autorité dans l'établissement scolaire aujourd'hui. L'exemple d'une intervention en collège », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, pp. 65-96.
- IMBERT F. (1996). – *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF.
- KAËS R. & al. (1984). – *Fantasme et formation*, Paris, Dunod.
- KAËS R. & al. (1987). – *L'institution et les institutions, études psychanalytiques*, Paris, Dunod.
- MICHELOT, C. (1997). – *Le processus de l'intervention-consultation*, thèse de doctorat, Université Paris X Nanterre.
- NATANSON M. (1994). – *Des lieux pour se plaindre*, Vigneux, Matrice.
- PECHBERTY B. (2000). – « De la formation à l'intervention : analyse des pratiques chez les enseignants du secondaire », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, pp. 163-187.
- PINEL J.-P. (1996). – « La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soins et de rééducation », in Kaës R. & al., *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels. Éléments de la pratique psychanalytique en institution*, Paris, Dunod, pp. 49-79.
- RANJARD P. (1984). – *Les enseignants persécutés*, Paris, Robert Jauze.
- RANJARD P. (1992). – « Enseignement et formation », *Recherche et Formation*, n° 11, pp. 107-117.
- SIROTA A. (1995 a). – « Un lieu dans l'école pour se représenter les transformations du travail enseignant », *Éducation Permanente*, n° 122, pp. 17-35.
- SIROTA A. (1995 b). – « Agressions perverses dans les groupes de formation et leur endiguement », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 24, pp. 157-169.