

# **LA PLACE DU SUJET DANS LE PROCESSUS D'INNOVATION**



# Innovation, institution, résistance

*Gilles Monceau, professeur en sciences de l'éducation, université Paris-VIII,  
responsable d'un groupe de recherche à l'IUFM de Versailles*

Depuis quelques années, je mène des recherches autour du concept de résistance en éducation. En répondant à cette commande de conférence, j'ai l'occasion de développer une approche « institutionnaliste » de l'innovation en milieu scolaire, en montrant que les résistances rencontrées (ou provoquées ?) par les acteurs innovants peuvent avoir un intérêt analytique. J'illustrerai mes propos d'exemples pris dans l'histoire récente des pratiques pédagogiques, plus particulièrement parmi celles proches de l'analyse institutionnelle, ainsi que dans des situations rencontrées lors de mes interventions en établissement d'éducation. Je tenterai de mettre mon exposé en résonance avec les réflexions qui ont eu lieu durant toute cette semaine de travail.

## L'innovation qui dure

Il existe deux courants de pédagogie institutionnelle. L'un d'eux est connu sous le nom d'« autogestion pédagogique<sup>62</sup> ». Lorsqu'il en est question aujourd'hui, c'est le plus souvent en référence aux expériences d'il y a trente ans. Pourtant, durant ces trente années, le courant de pédagogie institutionnelle autogestionnaire a continué à vivre<sup>63</sup>. Il a même été très médiatisé en 1996 à propos des réponses à apporter à la violence à l'école. Le lycée expérimental de Saint-Nazaire ou le lycée autogéré de Paris sont alors apparus au journal télévisé de 20 heures. L'émission *Envoyé spécial* leur a également consacré un reportage. Quelque chose que l'on croyait terminé revenait sur le devant de la scène au moment où un problème grave secouait l'institution scolaire<sup>64</sup>.

L'analyse institutionnelle accompagne durablement des expériences pédagogiques. Prenons l'exemple du lycée autogéré de Paris (LAP). Il est né de la volonté de militants pédagogiques qui étaient bien souvent aussi des militants syndicaux et politiques. Lors de sa création, les conditions

62. Lapassade G., *L'Autogestion pédagogique*, Gauthier-Villars, 1970. Fonvieille R., *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Anthropos, 1997.

63. Boumard P., Lamih G. (dir.), *Les Pédagogies autogestionnaires*, Ivan Davy, 1995.

64. J'observe le même phénomène en janvier 1998 avec un reportage, extrêmement favorable, sur l'école primaire Vitruve dans l'émission télévisée *La Marche du siècle*. L'autogestion pédagogique (dont le nom n'est pas prononcé) semble être le remède à tous les maux scolaires !

politiques étaient favorables (ministère Savary). Le plus surprenant n'est donc pas la naissance du LAP mais sa persistance. Si cette expérience dure, comme certaines écoles «nouvelles» qui existent depuis plus de cent ans, c'est que ces structures ont une capacité d'institutionnalisation que je dirais consciente. Ces équipes pédagogiques innovantes, souvent à la marge du système, sont restées maîtresses de leur devenir. Elles n'y sont pas parvenues en restant campées sur un dogme ou un fonctionnement immuable. Au contraire, elles réalisent un travail permanent d'analyse interne, parfois sous la forme de crise<sup>65</sup> et s'ouvrent souvent à des intervenants et à des chercheurs extérieurs<sup>66</sup>. Elles ont des contacts avec des universités et des liens avec le mouvement associatif. Ces équipes ont pris conscience d'une articulation entre le pédagogique et la politique. L'expérience qui se mène dans un établissement avec des élèves et des enseignants singuliers est sous-tendue par une analyse politique qui prend en compte les évolutions sociales. Ceci engendre bien sûr des contradictions à l'intérieur de ces établissements. Les principes fondateurs sont mis à l'épreuve de l'environnement socio-politique.

Le LAP réussit le tour de force de n'avoir qu'environ 30 % de réussite au baccalauréat et d'être pourtant soutenu par le rectorat. C'est qu'une partie de ces élèves, en voie de déscolarisation, n'aurait pas obtenu l'examen sans le LAP. Cet établissement permet donc à des élèves d'obtenir le bac alors que ses enseignants sont plutôt réservés sur celui-ci. Il y a d'autres expériences similaires dans lesquelles des équipes pédagogiques s'autorisent à redéfinir les critères d'efficacité en refusant d'être évaluées sur le seul taux de réussite à un examen. On sait qu'il est relativement facile d'obtenir 90 % de réussite au baccalauréat en sélectionnant l'entrée dans l'établissement.

Ces innovations pédagogiques interrogent l'ensemble de l'institution scolaire en bousculant ses évidences et ses repères ordinaires.

## Quelques concepts issus de l'analyse institutionnelle

À partir de ces expériences durables, il faut prendre en compte le rapport que ces équipes innovantes entretiennent avec l'institution. C'est ce que l'analyse institutionnelle appelle l'« implication », et c'est le premier concept que je préciserai. Je ne prétends pas à l'universalité de mes définitions, les concepts et les notions que j'utilise sont posés dans le champ de cohérence et avec les outils de l'analyse institutionnelle. Durant ces journées, il a souvent été question de nos relations avec l'institution scolaire mais il est rare d'en parler en termes d'implication. Inversement,

---

65. Elman B., « Gestion du temps au lycée autogéré de Paris », *POUR*, n° 144 (« Analyse institutionnelle et éducation »), Groupe de recherche pour l'évaluation et la perspective, L'Harmattan, 1994 ; et du même auteur : « Le Lycée autogéré de Paris et la libre fréquentation », in P. Boumard et A. Lamih (dir.), *Les Pédagogies autogestionnaires*, *op. cit.*

66. Boumard P., *Les Savants de l'intérieur, l'analyse interne de la société scolaire par ses acteurs*, Armand Colin, 1989.

lorsque nous parlons d'implication, c'est souvent pour signifier un investissement volontariste. Remarquons que celui-ci fait souvent l'objet d'une injonction. Il y aurait comme un devoir d'implication.

Il est peut-être nécessaire de rappeler que les enseignants, quel que soit leur comportement, sont impliqués dans l'institution scolaire. Ils émarquent au budget de l'Éducation nationale, manifestation la plus claire d'une implication économique. Il y a également des implications politiques. Le fonctionnaire est par définition au service de l'État mais cela ne dit rien de la réalité de ses pratiques. Dire que l'enseignant (fonctionnaire d'État) doit appliquer les décisions ministérielles dans le cadre des principes républicains est une affirmation politiquement légitime mais ce n'est pas un énoncé scientifique. Cela ne dit rien de la manière dont les choses se passent réellement, cela ne dit rien des modalités réelles d'implication des enseignants.

Ce qui précède m'amène à distinguer différents aspects de l'institution. Dans la mythologie pédagogique, la première innovation de Célestin Freinet est d'enlever l'estrade. Cela ne touchait donc qu'un élément matériel. C'est ce que nous appelons la «base matérielle» de l'institution. Notre implication dans l'institution s'exprime donc également par les relations que nous entretenons avec sa base matérielle. Lorsque nous assistons à une conférence, nous avons quelques idées sur la manière dont cela va se passer. Il n'est pas nécessaire de nous mettre d'accord sur tout. L'institué se manifeste dans ce que nous faisons sans même y penser : nos habitudes, nos normes comportementales et sociales.

Quand un collègue nouvellement nommé arrive dans un collège, il y trouve des éléments connus. Il n'est jamais venu dans cet endroit mais il y a pourtant des repères. Il sait qu'il y a un principal, il a une idée de l'organigramme et de la géographie de l'établissement. À une époque, les lycées étaient quasiment tous réalisés sur le même plan, manifestation de la manière dont la base matérielle (ici, les locaux) traduit l'institué. Dans un collège inconnu, vous trouverez assez facilement la salle des professeurs. S'il y a une Segpa, elle a de bonnes chances de se trouver à l'extrémité de l'établissement. Ces repères sont relativement rassurants, sécurisants. Dans le même temps, ils nous contraignent en rendant certaines choses impossibles. Ils limitent certaines initiatives, certaines rencontres. Si la Segpa est située en dehors des espaces de l'enseignement général, les opportunités de rencontres informelles entre les enseignants spécialisés et les autres seront limitées. Or ce sont ces rencontres informelles qui font le tissu social de l'établissement. Notre perception de l'institué oscille plus ou moins consciemment entre sécurité et enfermement. Nous actualisons l'une ou l'autre selon les situations.

L'institué n'est pas l'institution, si nous suivons la théorisation de René Lourau : ce n'est que son premier moment<sup>67</sup>.

L'institution ne s'identifie pas à l'institué, elle est dynamique. La prétention d'universalité de l'institué est niée par la particularité du second moment du concept d'institution : l'*instituant*. Cette dialectique insti-

67. Lourau R., *L'Analyse institutionnelle*, Éditions de Minuit, 1970/1981.

tué/instituant est présente dans les travaux de Cornelius Castoriadis. Dans ce couple de l'institué et de l'instituant, l'un n'existe que par rapport à l'autre. L'instituant met en cause les habitudes, les normes, les manières de penser. Tout d'abord, en mettant en évidence leur existence même. S'il y a un consensus total et permanent sur ce qu'il y a à faire dans un établissement, sur la ligne politique, sur les méthodes pédagogiques, sur la manière de s'adresser aux élèves, etc., alors il n'est pas possible d'analyser ce consensus. L'institué se prend alors pour l'institution, pour l'universalité.

Comment des enseignants peuvent-ils réaliser qu'ils pratiquent de la même manière depuis quinze ans ? Peut-être parce qu'un collègue nouvellement arrivé s'oppose à un fonctionnement qui, pour eux, était le seul possible. C'est par la manifestation d'un instituant, quelque chose qui dit « non », que nous saisissons l'institué. Mais nous sommes ici dans une approche binaire qui oppose ce qui ne bouge pas à ce qui voudrait bouger. Il est facile d'adopter une vision simpliste opposant le conservatisme de pratiques plus ou moins réactionnaires au progrès, voire à la vie.

L'apport original de la théorie de l'institution conçue par René Lourau réside dans le troisième moment du concept, celui d'*institutionnalisation*. Lorsqu'il y a confrontation entre l'institué et l'instituant, ce dernier n'est pas soit absorbé, soit rejeté.

Si je considère que l'instituant peut s'actualiser dans une pratique innovante, celle-ci n'est pas soit écrasée soit généralisée. Au contraire, il y a un incessant travail d'élaboration institutionnelle : des éléments de cette pratique innovante sont repris – éventuellement lestés de leurs visées initiales – par l'institution. D'autres éléments sont ignorés. L'intérêt pour un socianalyste<sup>68</sup>, à la fois dans la théorie et dans la pratique d'intervention en établissement, est d'approcher ce mouvement d'institutionnalisation. Comment se diffusent certaines pratiques innovantes ? Que se passe-t-il quand une pratique innovante s'institutionnalise ? Quelles en sont les conditions et les effets ?

## Le bégaiement de l'institution

Le mouvement d'institutionnalisation n'est pas à sens unique, ce n'est jamais l'« autoroute ». Il n'est pas possible de dire qu'une innovation pédagogique a réussi. Tous les cheminements d'innovateurs qui ont été décrits pendant ces journées montrent bien qu'il y a des flux et des reflux. Il y a des effets de mode mais aussi des engagements personnels et collectifs, des conditions économiques, politiques et sociales plus ou moins favorables. Il y a des époques où certaines pratiques sont rejetées et d'autres où les mêmes pratiques sont recommandées, voire commandées. Ce phénomène est directement perceptible par les enseignants dans leur établissement. Lorsque nous sommes pris dans ce mouvement d'institutionnalisation et que ce en quoi nous avons cru, dans lequel nous

---

68. La socianalyse étant l'analyse institutionnelle en situation d'intervention.

avons investi, est pris dans le reflux, il y a « crise identitaire<sup>69</sup> », selon Florence Giust-Desprairies. Cependant, par-delà les individus, il y a un mouvement plus global de l'institution.

Cette semaine, dans un groupe de travail, il a été question d'un musée scolaire en collège. Cette expérience a été mise en rapport avec la pédagogie de Célestin Freinet. Elle aurait tout autant pu être rapprochée de celle d'Adolphe Ferrière ou bien encore de celle de Comenius (1592-1670). Ce type de pratique est innovant à répétition, comme si l'institution était prise de bégaiement. Il en va de même pour le dispositif « conseil<sup>70</sup> », si important dans toute pédagogie coopérative. Cette pratique a parfois été condamnée ou moquée comme démagogique ou fautrice de troubles. Elle est redécouverte aujourd'hui dans des établissements du secondaire.

## Effets paradoxaux de l'institutionnalisation de l'innovation

Dans nombre d'établissements sensibles, le constat est souvent fait d'une impossible communication ou d'une parole empêchée. La violence, les dysfonctionnements de l'établissement sont souvent considérés par ses acteurs comme étant la conséquence d'un manque d'information, de malentendus, ou encore d'un déficit d'écoute<sup>71</sup>.

La réponse semble donc se trouver dans la libération de la parole. Mais l'instauration, par exemple, des conseils de classe d'élèves pose immédiatement des problèmes importants. Les rapports risquent de se compliquer entre un professeur qui pratiquerait le conseil avec l'une de ses classes et ses collègues. Il y a en effet des précautions à prendre qui paraissent évidentes à ceux qui ont pratiqué les pédagogies coopératives : ceux dont il sera question doivent être présents au conseil. Or, quand l'idée de conseil est reprise, quand elle s'institutionnalise dans le système éducatif, quand elle s'actualise dans un établissement scolaire, cette condition n'est que rarement respectée. C'est ainsi que l'enseignant chargé de ce conseil dans une classe va entendre ses élèves parler... des pratiques de ses collègues, de la façon dont ils s'adressent aux élèves et de leurs modes d'évaluation. Les enseignants impliqués dans ce type de démarche nous demandent alors une méthodologie, voire une déontologie, qui permette de se prémunir contre les effets non souhaités (ceux-ci étant prévisibles, ce serait manquer de rigueur que de les dire « pervers ») de ce dispositif. La solution semble alors être d'établir des règles du type : « Ne pas parler d'un enseignant absent. » Le conseil se trouve alors réduit et transformé en un conseil de la discipline de son animateur. Le projet de départ est compromis.

69. Voir p. 141, l'intervention de Florence Giust-Desprairies.

70. Qui réunit enseignants et élèves.

71. Ce type de diagnostic-écran est formulé quasiment dans les mêmes termes dans les établissements de l'Éducation nationale et dans ceux de l'éducation spécialisée. Il motive souvent les commandes de socialanalyse.

Une autre règle magique, plus souvent appliquée, est : « Rien de ce qui se dit ici ne doit sortir de cette pièce. » La confidentialité instaure alors une relation de confiance – donc privilégiée – entre ce professeur et ces élèves-là. De plus, cette règle, généralement peu efficace, désamorce par avance la portée politique de la parole échangée (c'est-à-dire ses effets éventuels sur l'organisation et le fonctionnement de l'établissement). Dans cette institutionnalisation du conseil comme technique susceptible de porter remède à certains problèmes, il a simplement été oublié que, dans une classe coopérative, le conseil est justement une instance politique (où se prennent des décisions organisationnelles) et qu'elle s'accompagne d'autres dispositifs socio-pédagogiques<sup>72</sup>. La classe coopérative intègre très bien les technologies les plus modernes : la publication assistée par ordinateur remplace l'imprimerie ; la télécopie ou le courrier électronique dynamisent la correspondance scolaire. En revanche, le transfert des techniques coopératives dans un environnement non compatible (pour rester dans le vocabulaire informatique) risque d'engendrer d'autres effets – voire de créer des problèmes nouveaux – que ceux observés dans le milieu (coopératif) d'origine. Ainsi, une innovation dont on espère qu'elle favorise la régulation sociale peut tout à fait produire des difficultés nouvelles (au minimum la défiance muette des collègues de l'innovateur dans le cas du conseil).

Ce type d'effet paradoxal, si souvent observé, nous rappelle que l'on ne peut faire si facilement l'économie de l'analyse des contradictions qui travaillent certaines innovations pédagogiques et l'institution scolaire. Dans ce cas précis, les enjeux politiques (et pas seulement thérapeutiques) de la parole de l'élève.

Durant ces journées, certains ont dit que lorsqu'une innovation s'institutionnalise, quand elle réussit, c'est qu'elle n'est pas loin d'échouer. En analyse institutionnelle, nous disons souvent que l'institutionnalisation transforme l'instituant en son contraire. Il y a dans une innovation ce que l'on pourrait appeler la « prophétie initiale ». Par exemple, dans le cas du conseil, il y a la visée politique de Freinet. Sa pédagogie, engagée politiquement et socialement, dépasse l'enceinte scolaire : il organise des coopératives avec les agriculteurs de sa région, il milite syndicalement et politiquement. Cette pédagogie s'inscrit dans un projet de transformation sociale. Freinet parlait d'émancipation, mais ses techniques isolées, déplacées, peuvent produire de l'aliénation. Lui-même condamnait dès 1926 la pratique du texte libre dans les classes traditionnelles. Le conseil peut également devenir une instance de contrôle de la parole des élèves, voire un espace dans lequel on va tenter de leur transmettre une « bonne manière » de penser. Dans toutes les expériences faites dans le cadre de l'apprentissage de la citoyenneté, la création de conseil de classe ou d'établissement est devenue une tarte à la crème.

Mais, alors, comment enseigner les valeurs républicaines et la citoyenneté ? L'instruction civique est insuffisante tant qu'elle reste un discours tenu par les représentants de l'institution. Il y aurait donc un comportement à avoir,

---

72. Monceau G., « La méthode de lecture : apports sociopédagogiques », in *Freinet et l'École moderne*, I. Davy, 1997.

une organisation à mettre en place, pour que l'élève éprouve la citoyenneté. Cela peut-il se mettre en place dans une heure banalisée, une fois tous les quinze jours par exemple ? Qui est dupe ? Si, de plus, la parole ne doit pas sortir de la salle de classe, l'élève n'est « citoyen<sup>73</sup> » qu'entre quatre murs. Dès qu'il sort dans le couloir, il retrouve un autre statut.

## Reconnaissance, résistance et transversalité

Il y a là des mouvements, des contradictions, auxquels nous devrions être particulièrement sensibles. Ainsi, à travers des choses qui se sont dites ces jours-ci, il apparaît qu'une non-reconnaissance de la hiérarchie équivaut pour quelques francs-tireurs à une médaille. Le sens de leurs actions, le sentiment de leur légitimité peuvent leur être donnés par leur non-légitimation hiérarchique ou administrative. Ceci semble peut-être curieux, mais certaines équipes innovantes durent parce qu'elles sont fédérées par un esprit de résistance, l'idée d'une lutte à mener face à une situation inadmissible ou à une autorité devenue mauvais objet.

Le franc-tireur<sup>74</sup> doit assumer sa marginalité dans le système. Comment fait-il pour durer, pour résister, malgré tout ? Il est probable que celui qui refuse d'être reconnu par l'institution possède une transversalité suffisamment forte, c'est-à-dire un réseau d'appartenances et de références, plus ou moins visibles. Beaucoup d'enseignants atypiques se sont formés hors de l'éducation nationale. Les mouvements pédagogiques ont joué et jouent encore un rôle important. Ce sont des contre-institutions pédagogiques que l'institution scolaire semble ignorer<sup>75</sup>. Elles sont à sa marge bien que constituées de professionnels qui lui appartiennent. Ces contre-institutions ont leur histoire propre, leurs fondateurs, leurs luttes internes parfois violentes. L'exemple du schisme des pédagogies institutionnelles issues du mouvement Freinet en est très représentatif<sup>76</sup>.

Dans ces organisations extérieures (GFEN, ICEM, CRAP ou autres), le débat est souvent bien plus intense, plus ouvert sur les enjeux sociaux fondamentaux de la pratique pédagogique que dans les stages de formation continue de l'Éducation nationale. En IUFM, la place des mouvements pédagogiques est plutôt minime, pourtant nous y formons à utiliser des outils qui viennent de ces mouvements, qui ont été élaborés dans des contextes singuliers. Bien souvent, nous n'en donnons même pas l'histoire, les visées initiales, le projet. Ceci n'empêche d'ailleurs pas certains enseignants d'en retrouver tout de même les intentions en les utilisant.

73. Encore que l'élève ne deviendra citoyen qu'à dix-huit ans.

74. Le parcours de l'un d'eux, Raymond Fonvielle (instituteur, collaborateur de Célestin Freinet, à l'origine des pédagogies institutionnelles mais également impliqué dans la conception des instructions officielles), en est représentatif : *De l'écolier écauré à l'enseignant novateur*, Ivan Davy, 1996.

75. Bien que les cadres de l'Éducation nationale ne les ignorent pas et que leur influence se lise dans certaines réformes.

76. Ardoino J., Lourau R., *Les Pédagogies institutionnelles*, PUF, 1996.

## Personnifier l'institution

À ce stade, je crois utile de faire une précision. Lorsque, comme ces jours-ci, nous parlons d'institution en disant : « mon rapport à l'institution », « moi et l'institution », « l'individu et l'institution », « l'institution veut », « elle ne veut pas », « elle me punit », « elle me reconnaît », c'est qu'une volonté est supposée à l'institution. Elle devient une personne. Alors est-ce que, comme pour les coquilles Saint-Jacques évoquées par Philippe Bernoux<sup>77</sup>, l'institution serait un acteur ? Lorsque nous en parlons ainsi, nous sommes dans l'imaginaire, mais cela a peut-être pour fonction de nous éviter de dire de qui nous parlons. Il y a bien une personne qui, à un moment donné, prend la décision. Elle le fait au nom de l'institution, mais ce n'est pas l'institution dans sa globalité qui « décide » de notre sort particulier, même si l'illusion en est puissante.

L'analyse institutionnelle propose l'image de l'« institution ventriloque ». L'institution parle par le ventre en parlant par nos bouches. Nous sommes tous impliqués dans l'institution scolaire, cependant nos implications peuvent y être différentes : certains peuvent s'y identifier totalement et être légalistes, obsessionnels du règlement. À l'autre extrême, des personnes ne se sentent jamais concernées par ce qui se passe.

## Coordinateurs et chargés de mission

Pour reprendre des exemples qui ont été discutés ici, il n'est pas indifférent qu'un enseignant soit évalué par un inspecteur s'identifiant à l'institution, croyant parler pour elle, ou bien par un inspecteur qui, de façon empirique, a un peu analysé son rapport à l'institution. Ce dernier sait bien qu'il y a des contradictions institutionnelles, qu'il y a de la falsification et de la dissimulation dans tous les établissements (et pas uniquement chez les élèves). Ses représentations ne sont pas surdéterminées par le « il faut ». Dans cette rencontre, nous devons également considérer le rapport que l'enseignant inspecté entretient avec l'institution. S'il se voit comme étant écrasé par elle, il ne prend sans doute pas d'initiative et attend qu'on lui dise ce qu'il doit faire. Une certaine lecture du modèle républicain<sup>78</sup> pourrait même conduire à l'irresponsabilité, le fonctionnaire n'ayant qu'à appliquer successivement des directives changeantes. L'enseignant peut-il, comme l'aiguille d'une boussole, changer si facilement de direction ?

Parfois et pour certains, l'institution, c'est aussi le coordinateur « innovation et valorisation de la réussite ». Sans pouvoir hiérarchique, il ne comprend pas que ses collègues enseignants lui en attribuent un. Le phénomène peut être rendu psychologique : « Le problème est chez les autres, ils ont des tendances paranoïaques, une mauvaise image d'eux-mêmes », etc.

---

77. Voir le texte de l'intervention de Philippe Bernoux, p. 87.

78. Voir les textes des interventions de Florence Giust-Desprairies, p. 141 et 159 et de Jean-Pierre Obin, p. 21.

Ces interprétations permettent alors de nier le jeu des implications : les expériences antérieures, la transversalité (comme l'appartenance éventuelle à un mouvement pédagogique, un syndicat, des groupes plus informels ou la référence à telle ou telle théorie...). Histoire et transversalité alimentent de même les implications professionnelles du coordinateur ou du chargé de mission, et nous en avons eu des exemples dans les groupes de travail ces jours-ci.

## Les résistances, support d'analyse institutionnelle

Poser la question des résistances n'est évidemment pas poser la question des psychologies individuelles. Ma démarche de recherche et d'intervention n'est pas non plus prescriptive, comme peut l'être à certains moments celle d'un animateur du dispositif « innovation et valorisation de la réussite », même si l'étayage y est plus valorisé que le conseil. Il est bien difficile, dans l'accompagnement des équipes innovantes, de faire taire ses propres expériences : « Je sais où ils vont et ils vont échouer », « Il vaudrait mieux que, il faut peut-être que... » Il est tentant de formuler des discours en « il faut » ou bien « vous devriez... ».

La position d'un socianalyste est différente lorsqu'il intervient dans un établissement à partir d'une commande d'analyse institutionnelle. Il s'agit pour nous de mener un travail d'élucidation de ce qui se passe dans cet établissement-là, avec ces gens-là, dans cet environnement-là. L'analyse prime alors sur toute autre activité des professionnels. Cette démarche est éminemment clinique puisque nous visons, dans la particularité de chaque terrain, à dégager des processus de l'ordre de l'universel. Pour les participants, il s'agit d'élaborer ce que l'on pourrait appeler une « intelligence institutionnelle », en travaillant sur les enjeux de leurs situations professionnelles. Ce travail socianalytique va prendre pour support ce que nous appelons des *analyseurs*. Les résistances de l'innovateur, du coordinateur ou de l'administrateur sont des analyseurs potentiels.

Un analyseur est un événement qui a l'intérêt de cristalliser les contradictions de l'institution. Prenons l'exemple du professeur qui ne donne que des notes au-dessus de la moyenne. Ses collègues l'accusent de démagogie. Ils le voient comme un provocateur et le marginalisent. Le déviant va tenir sa position, céder ou bien encore passer des compromis.

S'il y a un intervenant extérieur, un socianalyste éventuellement, il peut pointer le phénomène et initier l'analyse de ce conflit qui n'est pas plus un malentendu qu'un problème de communication. Dans la vie quotidienne de l'établissement, ces petites histoires « passent ». L'intervenant extérieur peut s'en saisir, même si ça n'apparaît pas immédiatement important pour les personnes avec qui il travaille. Ces analyseurs permettent de travailler, non pas en parlant de la réalité de manière distanciée, abstraite, théorique, générale, mais à partir du contexte réel.

C'est ainsi que vont être retrouvés les enjeux de la situation : la fonction de tri de la notation et d'un conseil de classe, les rapports de domination entre les différentes disciplines d'enseignement, le pouvoir du chef d'établissement sur le conseil de classe (pouvoir qui n'est lui-même pas défini une fois pour toutes).

Ce que j'appelle résistances, je les traite comme des analyseurs<sup>79</sup>. Ce ne sont donc pas des choses à faire disparaître, à gommer ou à contourner, ce sont, au contraire, des éléments indispensables à l'analyse. Ainsi, si ce professeur résiste à la normalisation de la notation, quelles questions pose-t-il à ses collègues et à leur manière d'être dans l'institution scolaire ? Ces questions ne sont pas simplement son affaire personnelle, elles vont faire émerger des clivages qui partagent également ses collègues. Lorsque nous travaillons comme cela, les clivages se déplacent rapidement. Les autres participants vont s'autoriser à parler de la façon dont ils fabriquent les notes : « Je me suis aperçu que c'était trop haut, j'ai tout descendu », ou bien encore : « Je sais que pour cet élève c'est un accident, j'ai atténué sa mauvaise note. » Ainsi des inégalités, qui d'un point de vue macrosociologique sont mises en forme dans les « théories de la reproduction », se fabriquent au jour le jour. Ce sont les pratiques scolaires qui les produisent malgré les options idéologiques des différents professionnels. Cela ne signifie pas qu'ils sont coupables, pas plus qu'il ne suffit d'un décret pour y remédier. Cela signifie qu'ils sont pris dans l'institution et qu'à travers eux et leurs pratiques, l'institution parle et agit. Nous sommes maintenant très loin d'une compréhension de l'institution comme réduite à la hiérarchie ou aux instances ministérielles.

Une résistance individuelle à l'institutionnalisation du « tri scolaire » peut-elle infléchir la marche de l'institution ? Certainement pas, car ce n'est pas une affaire individuelle, les enseignants sont nombreux. De plus, ne sont pas seulement concernés ceux qui émargent aujourd'hui au budget de l'Éducation nationale. L'institution a une histoire. Il y a des valeurs, des principes, des habitudes, des manières de faire que nous n'avons pas décidés ensemble, ils étaient là avant nous, même si nous pouvons les transformer. Ces éventuelles transformations dépendent également des conditions sociales, des conditions politiques, des injonctions qui nous sont adressées...

En initier l'analyse dans la particularité des pratiques, c'est en initier la transformation.

## Résistances et puissances

Si les actes de résistance sont des analyseurs, c'est qu'ils activent des contradictions institutionnelles qui s'actualisent en conflits dans les établissements. Nous ne pouvons donc pas parler de résistances sans parler de puissances. Si ça résiste, ça résiste à quelque chose. Nous l'oublions

---

79. Alors qu'une équipe innovante les perçoit plus naturellement comme des obstacles, des freins.

trop souvent, y compris dans certaines sociologies qui ont tendance à voir les résistances comme existant en elles-mêmes. Dans ma thèse, j'ai conceptualisé cette notion de résistance qui souffre un peu, comme celle d'innovation, de la difficulté que l'on a à la saisir. Les sciences humaines, comme les sciences dites « dures », lui donnent des significations très différentes. En sciences de l'éducation même, nous trouvons une grande hétérogénéité. J'ai construit ma propre théorisation en articulant ce qui existait dans l'ensemble de ces disciplines scientifiques et ma pratique de l'analyse institutionnelle.

L'existence de résistances suppose celle de puissances. Ces dernières sont prises dans le mouvement d'institutionnalisation qui fait et défait l'institution et sont étatiquement légitimées.

La première dimension des résistances que je qualifie de « radicales » est dans l'opposition directe à la légitimité étatique. Je ne prendrai qu'un seul exemple, rencontré dans une zone d'éducation prioritaire<sup>80</sup>. Des élèves étaient très souvent absents. Leur mère refusait à l'école le droit de leur imposer une scolarisation régulière. Ce cas peut être interprété par des facteurs psychologiques ou même abordé avec un misérabilisme compatissant. Nous pouvons évoquer une différence culturelle, dire qu'il y a un problème de communication et que les bienfaits d'une scolarisation régulière ont été mal expliqués. Mais cette mère à qui les enseignants finissent par rappeler l'obligation scolaire<sup>81</sup>, à qui le directeur d'école finit par parler de signalement administratif pouvant devenir judiciaire, se révolte véritablement. Elle affirme qu'elle s'est toujours battue toute seule pour ses enfants, que ce ne sont pas les enfants de l'école mais les siens.

Cet exemple, considéré comme marginal, prend pourtant du sens s'il est rapproché de faits similaires datant des fondements de l'école laïque, républicaine, gratuite, obligatoire, etc. C'est l'histoire des petits Bretons et de ces particularismes contre lesquels les hussards noirs, étatiquement légitimés, se sont bagarrés pour réaliser une scolarisation gage d'unité nationale. Il faut accepter de voir ce rapport de force entre l'école qui prend les enfants et la famille, qui, quelquefois, ne veut pas les lui laisser. Ce conflit existe encore aujourd'hui, en particulier mais non exclusivement dans les zones d'éducation prioritaire. Le phénomène varie selon les cas ; des raisons religieuses ou ethniques interviennent parfois. Certaines communautés ne partagent pas ces valeurs dont on veut croire qu'elles font consensus en France. Des enseignants se trouvent alors mis en situation de s'identifier à l'institution, ils en sont parfois eux-mêmes surpris. Ils se battent pied à pied avec une famille, avancent des arguments avec lesquels ils peuvent n'être pas totalement en phase. Ils actualisent ainsi leur appartenance à l'institution.

Les résistances mettent aussi en évidence une autre dimension de la puissance : le contrôle. Le taylorisme n'existe pas que dans l'entreprise, le tay-

80. Mais qu'il arrive aussi de rencontrer ailleurs.

81. En fait « obligation d'instruction », mais qui est de fait « obligation scolaire » pour la plupart des familles qui ne peuvent remplir les conditions d'une « déscolarisation autorisée ».

lisme scolaire existe aussi : division du travail enseignant, découpage en disciplines, primes et accélérations différenciées de carrière. Affirmer la légitimité du contrôle ne suffit pas à désamorcer les résistances. Les enseignants qui continuent à refuser l'inspection-notation en sont un bon exemple. Enfin, de nouvelles formes de résistance, moins visibles, pointent l'apparition d'une autre dimension de la puissance : l'emprise. Ce terme a été diffusé par les travaux de Max Pagès et de son équipe. À travers le cas d'une firme informatique, ils mettent en évidence une emprise de l'organisation sur la subjectivité des individus<sup>82</sup>. Il s'agit d'une captation de l'investissement personnel au bénéfice de l'entreprise. Nous sommes là dans un modèle bien différent de celui du contrôle. Le contrôle nécessite des notes, des sanctions, des primes, des carottes et des bâtons... Avec l'emprise, tout cela n'est plus nécessaire. L'individualisation du parcours de promotion incite à investir toujours plus dans l'organisation, à perdre toute transversalité, à prendre les enjeux de l'organisation pour ses propres enjeux. Cette idée d'emprise a longtemps paru très éloignée de l'Éducation nationale ; pourtant quand vous parlez de votre difficulté dans la place de coordonnateur, il n'est pas sûr que l'on en soit si éloigné. La captation du désir (désir et plaisir d'innover), la satisfaction d'une reconnaissance (ou d'une non-reconnaissance) par l'institution conduisent à investir toujours plus de sa personne et à transformer les enjeux de l'institution en ses propres enjeux personnels existentiels. Nous sommes ici du côté de la puissance, il faut évidemment voir quelles formes de résistance cela implique.

Pour résister au contrôle, il suffit de ruser avec le système. L'exemple d'une enquête dans un établissement a été donné durant cette semaine. Celle-ci a révélé que tous les élèves fraudent, même pour les mots d'absence. Ce phénomène est bien connu des enseignants. Ils le connaissent bien parce que ce sont les pratiques des élèves mais aussi les leurs. Lorsqu'ils rédigent un projet d'équipe, quand ils demandent des fonds, ils « arrangent » le projet, le mettent en forme de manière à le rendre acceptable. Depuis quelque temps, il est demandé de justifier l'utilisation de l'argent obtenu alors qu'auparavant il suffisait de rédiger un projet préalable. Cet affinement du contrôle génère un raffinement du mode de falsification. Ce phénomène est repéré dans l'analyse institutionnelle depuis une trentaine d'années, c'est ce que nous appelons aujourd'hui l'effet Lapassade<sup>83</sup>. Georges Lapassade a conduit l'analyse interne de l'université. Il a montré, qu'en France comme au Québec (où il est intervenu comme expert), plus le contrôle de la présence des étudiants est stricte, mieux les étudiants organisent la fraude<sup>84</sup>. De même, pour le contrôle du déroulement des examens. Ces constats sont transposables à l'activité quotidienne d'un établissement : la puissance active souvent la résistance contre laquelle elle lutte.

---

82. Pagès M., Bonetti M., de Gaulejac V., Descendre D., *L'Emprise de l'organisation*, PUF, 1979/1992.

83. Hess R., Savoye A., *L'Analyse institutionnelle*, PUF, 1993, coll. « Que sais-je ? », n° 1968, p. 79.

84. Lapassade G., *L'Arpenteur*, EPI, 1971.

La résistance à l'emprise se trouve dans le refus de participation, même contestataire. Dans la littérature sociologique, il est question de retrait, de désaffection ou de récalcitance.

## Dialectisation du concept de résistance

Je propose de considérer le concept de résistance selon trois moments, étayés par des travaux réalisés dans différentes disciplines et validés dans le travail clinique d'intervention en établissement. À l'université Paris-VIII, Jacques Ardoino a introduit la *multi-référentialité*<sup>85</sup>. En analyse institutionnelle, cela existe presque par construction, parce que notre champ de cohérence s'est constitué d'apports venant des sciences politiques, de l'ethnologie, de la psychanalyse, de la pédagogie, etc.

Je vais tenter de schématiser l'actualisation des résistances tout en sachant que je serai pris au piège de ce schéma (figure 1, page suivante). En effet, celui-ci va tendre à fixer des processus, des dynamiques. Le mouvement d'institutionnalisation est travaillé par du négatif, par des contradictions. Le dépérissement accompagne l'innovation. Certains éléments tombent en désuétude ou sont rejetés (pratiques, valeurs, mais aussi personnes), même s'ils peuvent réapparaître ensuite sous des formes modifiées (bégaiement dont il était question précédemment).

L'analyse par les résistances, en situation, permet aux professionnels d'analyser les contradictions de l'institutionnalisation et donc de l'innovation<sup>86</sup>. Sous certaines conditions méthodologiques, ces analyseurs permettent presque d'établir une photographie, à un temps *t*, dans une réalité qui évolue sans cesse.

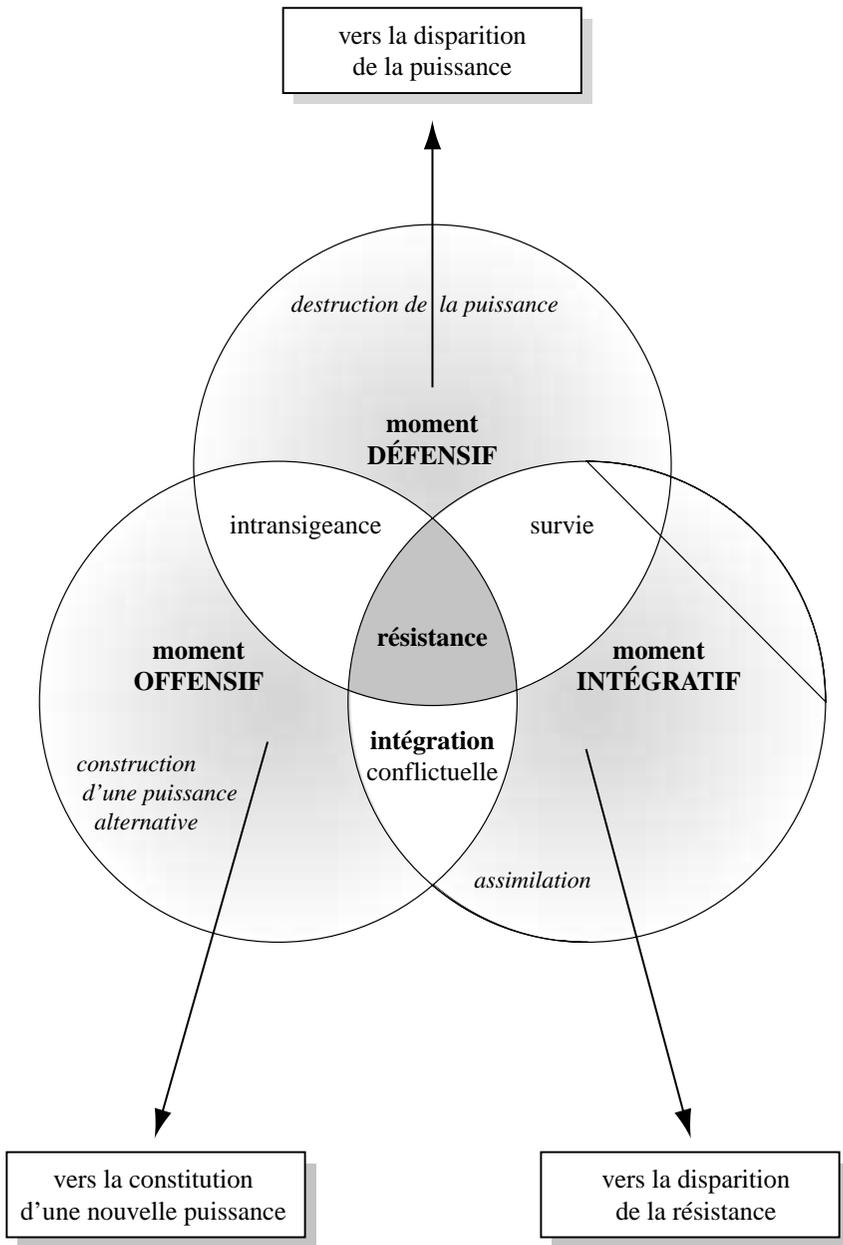
Apparaissent sur le schéma :

- un moment défensif, qui est peut-être le plus facile à saisir, il correspond à ce diagnostic si courant : « Ils résistent pour se défendre, parce qu'ils ont peur » ;
- un moment offensif, nous pourrions parler ici de nos francs-tireurs, qui affirment une volonté propre, un projet alternatif qui peut entrer en conflit avec les pratiques légitimées ;
- un moment intégratif, où la résistance peut « faire avec » l'institution, voire tenter de l'instrumentaliser, par exemple à travers des projets, des demandes de crédits. Dans ce cas, je parle d'intégration conflictuelle. Certaines équipes sont en permanence dans ce paradoxe : demander de la reconnaissance et des moyens tout en refusant d'être conseillées ou contrôlées.

Ces trois moments doivent être pensés comme présents dans toute actualisation d'une résistance (en actes ou en paroles). Il n'y a pas de résistance « purement » défensive. Lorsqu'une équipe se sent menacée, peut-être

85. Ardoino J., « L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation », *Pratiques de formation-Analyses*, Formation permanente, université Paris-VIII, n° 25-26, 1993.

86. L'innovation pouvant se définir comme une dimension positive de l'institutionnalisation.



**Figure 1**

Représentation de la dialectique des trois moments du concept de résistance : extrait de Monceau G., « Le concept de résistance en éducation », *Pratique de formation/Analyse*, n° 33, Formation permanente, université Paris-VIII, 1997.

a-t-elle des raisons d'éprouver certaines craintes. Mais cette même équipe peut aussi avoir un projet-visée<sup>87</sup> qui lui est propre, même s'il n'est pas formalisé. Dans le même temps, elle se pose aussi des questions interrogatives du type : « Comment vivre dans le système malgré tout ? »

Cette approche permet de se poser certaines questions, voire de prendre une certaine distance. Nous sommes pris dans l'institution, nous y sommes impliqués, cela ne signifie pas pour autant que nous soyons responsables de tout ce qu'elle produit. Ce n'est pas non plus une incitation à la déresponsabilisation car une analyse de ses propres implications est possible<sup>88</sup>, elle passe par des dispositifs appropriés : d'écriture, d'analyse des pratiques ou d'intervention externe<sup>89</sup>.

Résister à l'innovation, c'est provoquer l'analyse en actes de l'institutionnalisation. Mais l'innovation peut également être une forme de résistance à l'institutionnalisation lorsqu'elle ne se limite pas à l'application de directives venues d'ailleurs.

---

87. Selon la distinction de J. Ardoino entre projet-visée et projet-programme.

88. Monceau G., « Socialiser les difficultés d'apprentissage pour lutter contre la marginalisation scolaire à l'école primaire », *Cahiers pédagogiques* (« Apprentissage et socialisation »), octobre 1998. Monceau G., *Analyser les implications professionnelles des formateurs d'adultes*, communication au colloque de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, 22 au 24 janvier 1998, université Louis-Pasteur, Strasbourg, 1998.

89. Monceau G., « L'intervention socianalytique », *Pratiques de formation-Analyses*, (« Socianalyse et ethnosociologie »), Formation permanente, université Paris-VIII, 1997, n° 32.



# Processus de construction/déconstruction des identités individuelles et collectives

*Florence Giust-Desprairies, maître de conférences, université Paris-VIII*

Mon intervention sera centrée sur la manière dont l'identité des acteurs du système éducatif est questionnée par les changements culturels et sociaux qui l'affectent. Nous nous interrogerons sur les processus en jeu dans cette remise en cause des identités, nous examinerons ce qui fait obstacle au changement et aux remaniements nécessaires pour que les acteurs du système scolaire éprouvent moins fortement un sentiment de malaise, voire de vacillement identitaire dans les évolutions qu'ils vivent.

## L'institution scolaire comme système culturel

Rappelons, à la suite d'Eugène Enriquez, que l'institution scolaire, comme toute institution, peut être considérée comme un système culturel<sup>90</sup>. Système culturel car elle offre une structure, des valeurs, des normes, un mode d'appréhension du monde, de la réalité, qui vont orienter les conduites de ses différents acteurs. Système culturel aussi parce qu'à l'intérieur de l'institution scolaire, il y a des attributions de place, des attentes de rôles, des conduites plus ou moins stabilisées, des habitudes de pensée et d'action, qui président à l'action collective. Le système développe pour ses acteurs des processus de formation et de socialisation de façon à ce que chacun puisse se définir, se situer par rapport à lui-même, à ses idéaux, aux valeurs qu'il peut y avoir investies. C'est donc un modèle de socialisation qui joue un rôle dans le processus d'inclusion et d'exclusion des membres qui y travaillent. Ce système constitue un référent pour les comportements de ses acteurs. Quand il se trouve perturbé, les contradictions qui y prennent place peuvent devenir si fortes que les acteurs du système souffrent de cette absence ou perte de cohérence.

Il est possible de dire que le système culturel dans lequel s'inscrivent les établissements scolaires définit en partie leur identité. En effet, chaque établissement est un lieu de reproduction, il exprime l'institution et est en quelque sorte son porte-parole. Il possède néanmoins sa spécificité, sa couleur, sa définition propres. Mais, tout en incarnant l'institution, il est

90. Enriquez E., *L'Organisation en analyse*, PUF, 1992.

simultanément un lieu de création à partir duquel le système peut se transformer : il est donc également un lieu du changement. Il convient d'ailleurs de distinguer les changements volontaires, par exemple la mise en place d'une réforme, et les changements inattendus, induits par les évolutions des événements non prévus ou non prévisibles. Cependant, même les changements volontaires peuvent produire des effets de bouleversement, de modifications inattendues en écart avec les logiques prévues, tout changement ouvrant un champ d'incertitude parce que remettant en question potentiellement les équilibres antérieurs.

## **Le changement, facteur de déstabilisation intérieure**

Le changement, parce qu'il est vécu et éprouvé par des individus impliqués dans une situation, est aussi une affaire de regard, de représentation. Les transformations qu'il entraîne viennent affecter et mettre en question l'image que les enseignants se font de leur rôle, de leur place, de leur fonction, de leur mission professionnelle.

Cette question du changement nous ramène donc aux établissements scolaires en tant qu'organisations concrètes à l'intérieur desquelles l'institution prend sens pour chacun. En effet, à côté de ses fonctions sociales et culturelles, l'institution scolaire, dont on a dit qu'elle s'incarnait concrètement dans les établissements, remplit également des fonctions psychiques pour les acteurs qui y inscrivent leur identité professionnelle. Elle mobilise des investissements affectifs et des représentations qui contribuent à la régulation interne et assurent la base de l'identification du sujet à l'ensemble social. L'institution impose des contraintes, des nécessités fonctionnelles liées à la vie intérieure de ses acteurs. Comme la réalité extérieure et la réalité intérieure fonctionnent selon leurs propres modalités, ont leur propre légitimité et poursuivent leurs propres finalités, une partie importante des investissements psychiques mobilisés est destinée à réduire la tension entre ces ordres de logique différents, complémentaires mais aussi contradictoires et conflictuels, et à les faire coïncider avec le système de représentations constitutif de l'intégrité de soi et source de sens pour le sujet. Autrement dit, le sentiment de cohérence, le sentiment d'identité, celui d'une continuité de soi tiennent à cette capacité à faire du lien entre les logiques du monde extérieur et celles de la vie psychique et affective de l'individu.

C'est ainsi que lorsqu'on s'intéresse à la question de l'identité et des conflits d'identité qui concerne toute démarche visant à accompagner le changement, il nous semble difficile de nous en tenir à la seule analyse des structures de l'organisation comme extérieures aux personnes. Au contraire, il est important d'examiner la façon dont celles-ci sont intériorisées par ces personnes. C'est en effet par les processus d'intériorisation, c'est-à-dire la reprise par les acteurs sociaux, dans un montage particulier à chacun, des valeurs et des systèmes de représentation de l'institution, que ceux-ci peuvent vivre un sentiment d'appartenance, éprouver leur intégration dans un ensemble.

Mon propos est de mettre en lumière comment la confrontation entre des modèles intériorisés et des changements dans la réalité fait éprouver la perte d'appartenance et de sens, le vacillement identitaire. Pour aborder cette question de l'intériorisation, je vous propose de reprendre certaines caractéristiques du modèle de l'école républicaine et de voir comment ces logiques ont fait l'objet de processus d'intégration qui peuvent aujourd'hui donner un éclairage sur le malaise des enseignants face aux réalités auxquelles ils sont confrontés dans leurs établissements scolaires.

## Une remise en cause des repères culturels

Le changement de public rend inadapté l'exercice d'un savoir savant, au cœur des principes de l'école républicaine et de la formation, ignorant de la spécificité des élèves. Le passage d'un métier porté par une volonté générale à une profession où chacun décline le sens à partir de logiques propres<sup>91</sup> crée des incertitudes sur la légitimité des contenus et celle du type de relation pédagogique.

Si la démocratie, avec son objectif égalitaire de l'accès de tous au savoir, fait partie intégrante de l'idéal enseignant, l'adaptation que nécessite la massification d'un public adolescent hétérogène entraîne un certain désenchantement : la démocratisation amène dans les établissements scolaires des jeunes de moins en moins disposés à partager les référents des enseignants et porteurs de demandes insuffisamment ajustées à celles de leurs professeurs.

De plus, l'échec scolaire montre que l'enseignement, s'il s'est modifié, ne s'est pas pour autant démocratisé. Malgré l'accroissement des chances pour tous, les écarts entre les groupes se sont maintenus. Autre conséquence de la démocratisation : la sélection n'est plus accomplie par la société mais directement par l'école, la sanction scolaire devenant directement une sanction sociale<sup>92</sup>.

Au niveau institutionnel, les contradictions dans les positions liées aux options idéologiques – avec, d'un côté, ceux qui entendent rester fidèles à la mission d'instruction de l'école, et de l'autre, ceux qui souhaitent la remise en cause du système scolaire – et les conséquences de ces tensions sur les réformes entreprises donnent aux enseignants l'impression d'une perte de soutien par l'administration centrale. Ces derniers ont le sentiment que les conditions concrètes, matérielles et culturelles de l'application des directives ne sont en général pas réunies ou que les fins se réduisent à des procédures<sup>93</sup>. Par ailleurs, les mesures concernant la participation et le pouvoir des usagers, la place prise par les collectivités

91. Jean-Louis Derouet (*École et justice*, Métailié, 1992) distingue, pour sa part, trois logiques : la logique civique, la logique domestique et la logique industrielle.

92. Dubet F., *Les Lycéens*, Seuil, 1991. Demailly L., *Le Collège : crise, mythes et métiers*, Presses universitaires de Lille, 1991.

93. *Ibid.*

locales dans la décentralisation portent atteinte à une composante de l'identité de l'enseignant, à son indépendance. Les études que nous menons avec des équipes ou des groupes professionnels montrent que l'évolution de la société vient de heurter les caractéristiques constitutives du modèle enseignant républicain intériorisées par les enseignants, non seulement dans la conception du travail mais aussi dans la manière d'appréhender les situations<sup>94</sup>. On peut distinguer deux représentations centrales modelant les identités des enseignants :

- l'enseignant transmet des savoirs qui vont permettre l'égalité, la promotion sociale et la démocratie ;
- la culture scolaire trouve sa légitimité dans son caractère universel ; la mission de l'enseignant dépasse les personnes en présence et la spécificité des contextes institutionnels.

## **La concurrence culturelle dans la transmission du savoir**

La reconnaissance sociale des enseignants s'est également affaiblie, et si la demande reste forte, elle prend de plus en plus la forme exclusive d'une pression sur les résultats. Cette dernière résulte d'un changement du modèle culturel. L'école ne détient plus le monopole de la culture et de l'éducation civique. Dans le domaine de l'information, les médias apparaissent plus performants, moins contraignants que l'école et tout aussi légitimes. La télévision devient la source principale de diffusion de la culture générale et de la morale. Enfin, au centre des enjeux sociaux, l'école n'échappe pas aux logiques du marché. Les établissements scolaires sont tenus de montrer leurs performances et leur efficacité est soumise à des évaluations orchestrées par les médias dans des palmarès annuels.

Si la multiplication ou l'effacement des références qui caractérisent la société moderne bousculent les fondements de la culture scolaire et participent du malaise des enseignants, ces derniers sont particulièrement déstabilisés par les changements du rapport à la transmission des savoirs. En effet, la transmission est considérée comme la fonction essentielle de l'enseignement. Elle définit le plus souvent le goût pour le métier, la capacité à se soumettre aux exigences des concours et l'investissement professionnel. La remise en question de l'importance de la transmission des savoirs par les publics scolaires est une source de souffrance importante pour les enseignants parce qu'elle affaiblit leur pouvoir, mais, au-delà, parce qu'elle se présente comme une attaque de l'objet d'investissement au cœur de leur construction identitaire.

Toutefois, la question de la transmission dépasse le cadre des savoirs. Elle concerne en effet l'élaboration des identités elles-mêmes, qui, aujourd'hui, procèdent de la diversité des expériences et des situations dans

---

94. Giust-Desprairies F., « L'école républicaine », *Revue internationale de psychosociologie*, ESKA, n° 2, 1995.

lesquelles les individus sont pris. «À travers ces expériences, les individus construisent le sens qu'ils donnent à leur propre existence dans un monde où l'instantanéité des relations et des communications domine et où la mémoire a largement perdu sa capacité organisatrice : c'est la capacité reconnue à l'individu d'élaborer son propre univers de normes et de valeurs de façon autonome qui tend à s'imposer au-delà des efforts régulateurs des institutions<sup>95</sup>.»

## La modification des rapports interpersonnels

Ce changement culturel touche aussi un autre principe organisateur de l'école républicaine : la désingularisation des rapports interpersonnels, et, de ce fait, il exclut dans son fondement la prise en compte des traits caractéristiques de l'identité au profit d'une centration exclusive sur l'élève. En effet, les principes de l'école républicaine supposent une sociabilité réduite à des statuts et à des rôles qui sont directement reliés à l'institution. Selon ces principes, les enseignants sont porteurs d'un savoir disciplinaire à transmettre. Ils sont les serviteurs d'une légitimité qui les dépasse auprès d'un public non différencié. La jeunesse a acquis une autonomie, une légitimité et elle entre dans l'école avec ses logiques et ses nécessités. Les enseignants sont eux-mêmes sollicités par les jeunes à engager plus directement leur personnalité. «Pour les enseignants comme pour les élèves, l'école est devenue une expérience plus subjective, une expérience qui demande une mobilisation et une mise à l'épreuve de soi<sup>96</sup>.»

## Un clivage entre objectivation et subjectivation

Mon propos n'est pas d'interroger ces principes en tant que tels, mais d'examiner les effets de leur intériorisation sur le malaise enseignant aujourd'hui.

Ce rapport au savoir et à la désingularisation des relations opère une sorte de clivage entre deux sources de significations qui président à la construction que se font les sujets de la réalité. L'une est l'objectivation, qui vise à rendre compte des situations à partir des rationalités qui font autorité dans un système social. L'autre est la subjectivation, qui introduit dans les représentations individuelles et collectives une source de sens qui est à l'intérieur de la personne elle-même. C'est donc une dimension déterminée par la vie psychique des sujets. Ce clivage entre ces deux sources de significations s'accompagne de l'établissement d'une prééminence de la première sur la seconde. Cette prééminence de la pensée rationnelle constitue une sollicitation adressée aux personnes qui construisent une identité professionnelle d'enseignant. Elle est requise dans la formation des maîtres et activée dans les conditions concrètes

95. Hervieu-Léger D., *Le Monde*, août 1997.

96. Dubet F., Martuccelli D., *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, 1996.

de l'exercice du métier. Ce clivage sous-tend des positions qui semblent révéler la manière dont se sont structurées des identités professionnelles et qui font obstacle au traitement par les professionnels des difficultés qu'ils rencontrent.

## Les enjeux de la logique objectivante

La logique objectivante amène les professionnels confrontés à des situations difficiles à vivre pour eux, à avoir recours de façon excessive à la rationalité causale, explicative<sup>97</sup>. Cela signifie que, pour comprendre les difficultés vécues, tenter de sortir du malaise, on cherche des causes. L'idée souvent partagée est que ces causes existent et que la découverte de solutions adéquates dépend du succès de leur recherche. Cette recherche des causes prend souvent la forme d'une demande adressée à un expert et se double d'une demande insistante de solutions (recettes-remèdes).

Cette position s'ancre sur une représentation des connaissances (la connaissance du problème) exclusivement objectives, c'est-à-dire qui font sens en soi. L'attente de solutions ou la recherche de solutions à partir d'un modèle explicatif amènent à une représentation des problèmes qui sont alors considérés comme des faits. Une présentation succincte suffit. Revenir sur les situations pour explorer plus avant la nature des difficultés, c'est se répéter. On accepte juste d'en faire l'inventaire. Ceci entraîne que les solutions doivent précéder la présentation, l'analyse des problèmes. On veut les solutions avant même de poser les problèmes. Cette antériorité des solutions sur les problèmes repose sur une vision souvent peu conscientisée que l'objet dont on veut traiter est un objet décontextualisé, neutre, qui produirait des effets en soi sans toucher à la dynamique porteuse du problème. Cette logique de l'explication amène à traiter des situations en extériorité. On cherche des explications rationnelles à partir d'études fiables ou le discours d'experts (qui peuvent être des enseignants eux-mêmes) et, ce faisant, on dégage la signification d'un problème en dehors des personnes concernées et du contexte où il se pose. Or le temps de l'exploration des problèmes, celui de l'élaboration, nécessite une représentation d'un temps ouvert, tâtonnant, d'allers et retours marqués par des effets d'après-coup. Il nécessite que soient mis en évidence des liens de signification entre les personnes et les situations. Il n'y a de problèmes que les problèmes qu'on se pose.

## La maîtrise de la situation : un idéal

Le traitement des problèmes en extériorité peut être rapproché d'un autre trait identitaire issu du modèle objectiviste. La vision enseignante est sous-tendue par une représentation de la maîtrise. L'idéal enseignant et

---

97. Giust-Desprairies F., « La rationalité comme défense », *Revue internationale de psychosociologie*, ESKA, 1997, n° 8.

l'injonction institutionnelle qui est faite, c'est de maîtriser son sujet. Or on constate que bien des enseignants souffrent de la remise en cause d'une image d'eux-mêmes comme capables de maîtriser les situations par rationalité.

Cette recherche et cette croyance de la maîtrise ne permettent pas de s'ouvrir à une logique compréhensive qui passe par une analyse des situations en intériorité, à savoir au dégagement de significations qui sont déterminées par des positions, c'est-à-dire des modalités particulières de relations à des situations, des événements, des personnes, un sens qui émerge dans les relations et en situation. Cette logique de la maîtrise a pour conséquence d'exclure une représentation positive de la responsabilité, de l'engagement de soi dans un problème rencontré : si les situations sont extérieures à nous, on n'y est forcément pour rien. Mais comment ne pas être en position d'impuissance et de découragement lorsqu'on rend compte des difficultés que l'on vit à partir de situations où on est de fait partie prenante, en termes d'attribution externe de la responsabilité ? Cet attachement à une logique de la maîtrise est d'autant plus éprouvant dans un monde marqué par l'indétermination, la diversité, l'hétérogénéité, la multiplication et l'effacement des références, la pluralité culturelle des publics scolaires et le rapport qu'ils entretiennent à cette spécificité (légitimité, violence), les ajustements problématiques entre les demandes des jeunes et celles des enseignants, la diminution d'une proximité sociale et culturelle entre les uns et les autres due à la massification. Cette recherche des causes externes conduit souvent à une position d'attente passive. Elle ne permet pas de mobiliser des énergies pour entreprendre quelque chose.

## **L'absence d'une prise en compte de l'intersubjectivité**

Par ailleurs, la raison objectivante favorise une représentation arrêtée de soi et de l'autre. L'évincement de la subjectivité empêche de se représenter la relation dans une intersubjectivité, c'est-à-dire une rencontre entre deux ou plusieurs sujets.

Lorsque les enseignants présentent les situations qui leur posent problème, ils se livrent le plus souvent à des descriptions du comportement des élèves. Ce qui est attendu de ces présentations, ce n'est pas de faire émerger de nouvelles significations qui permettraient des remaniements des positions ou des pratiques, mais de dessiner les contours de l'écart entre ce que les élèves sont et ce qu'ils devraient être (logique descriptive, explicative, normative). La polarisation sur les comportements des élèves empêche une représentation dynamique d'une réalité comme processus complexe de construction. Elle laisse de côté les autres variables du contexte tenues pour négligeables, et surtout, non mises en rapport, comme les conduites des enseignants, les logiques institutionnelles, les caractéristiques de la situation, la relation intersubjective, etc.

Or la démarche compréhensive passe par l'émergence de contenus qu'on ne connaît pas, elle procède d'une conception de la connaissance qui

inclut la méconnaissance et la construction de nouveaux liens de significations. Elle est une démarche d'élaboration, qui passe par la reconnaissance de soi et de l'autre dans les situations vécues ensemble (quels que soient les acteurs institutionnels, non seulement les élèves), et les solutions trouvées ne peuvent s'appliquer hors du champ de l'expérience, donc ne peuvent être des solutions en soi, non référées aux situations et aux personnes. Elle invite à porter l'éclairage sur les modalités d'investissement et de désinvestissement des acteurs. Si le métier n'a plus de sens, il s'agit de savoir ce qui donnait ou donne du sens et quels sont les conditions, les événements, les situations qui le font perdre. Or, pour ce faire, il convient de se centrer sur l'expérience des acteurs et que cette expérience soit retenue comme source de significations.

S'il s'agit d'essayer d'approcher les difficultés, la souffrance des enseignants, ce n'est pas par une réduction des causes mais davantage par une exploration de ce qui fait conflit. Le rapport des sujets au sens de leur travail, et au sens en général, nécessite qu'ils puissent rendre compte précisément de ce qu'ils vivent, de leur expérience singulière qui n'est pas réductible à l'observation ou à la description objectivante. Cette recherche du sens n'est ni une recherche d'explication causale, ni celle d'un sens arrêté, caché et à découvrir, mais un processus de construction progressif, ouvert, nécessitant de faire émerger des contenus méconnus mais néanmoins actifs.

La compréhension est un acte de découverte progressive et ininterrompue de significations toujours partielles, provisoires. La signification de cet acte de changement n'est pas à rechercher ailleurs que dans la situation elle-même où il se réalise. C'est en prenant une distance avec des jugements de valeur ou une volonté d'expliquer rationnellement les choses que la souffrance vécue peut être mobilisée et se transformer en autre chose qu'en un repli défensif.

Une approche compréhensive s'intéresse au changement comme processus et non comme résultat causalement déterminé. Plutôt que de chercher les causes ou les conditions susceptibles d'amener tel état recherché et les moyens d'agir sur elles de la façon la plus rapide et la plus efficace, il s'agit, dans cette perspective, de s'intéresser au processus lui-même, au « comment ça change » pour dégager des significations qui restituent le changement dans une histoire, un contexte, dans des enjeux et avec des acteurs.

# Quelques réflexions sur les liens intersubjectifs dans l'établissement scolaire aujourd'hui

## Entre reproduction et changement

*Danielle Hans, maître de conférences, université Paris-X Nanterre*

Quelques préalables sont utiles pour introduire cette communication.

En premier lieu, la question de l'innovation renvoie à celle du changement dans les organisations et au travail permanent de recomposition qui suppose l'élaboration de dynamiques conflictuelles. Selon nous, le changement ne résulte pas d'un passage d'un état à un autre, mais se réalise à chaque moment dans une tension entre des forces de renouvellement et des forces de reproduction. Autrement dit, dans toute organisation, les individus et les collectifs se trouvent confrontés à des situations nouvelles qui les orientent vers des potentialités créatrices ou les maintiennent, au contraire, vers la répétition des formes anciennes.

En second lieu, les études sur l'innovation en éducation prennent souvent pour objet les pratiques des acteurs. Or, poser la question de savoir comment s'élaborent et se diffusent des pratiques nouvelles nécessite, à mon sens, d'interroger les liens qui s'établissent entre les praticiens, que ceux-ci soient initiateurs de projets novateurs ou témoins plus ou moins réservés ou résistants. Dans cette perspective, je centrerai ma communication sur une des relations entre différents acteurs appartenant à un même établissement.

Mes analyses et hypothèses formulées dans cet exposé sont issues d'une recherche menée dans le cadre de ma thèse<sup>98</sup>. Ce travail s'appuie sur une expérience de plusieurs interventions conduites auprès de lycées et de collèges de la banlieue parisienne depuis une dizaine d'années. Nous avons déjà présenté ailleurs ce qui constitue pour nous l'orientation psychosociologique d'une pratique d'intervention<sup>99</sup>. J'évoquerai de nouveau quelques caractères généraux de cette pratique en lycées et

---

98. Hans D., *Intervenir en lycée et collège : éléments pour une analyse psychosociologique de l'établissement scolaire aujourd'hui*, thèse de doctorat en psychologie, université Paris X-Nanterre, décembre 1997 (thèse dirigée par J. Dubost).

99. Giust-Desprairies F., Hans D., « Les enjeux actuels de l'intervention psychosociologique dans les milieux de la formation », *Éducation permanente*, 1996, n° 127, p. 161-171.

collèges afin de permettre un meilleur repérage des éléments sur lesquels s'appuient mes analyses.

## L'intervention en lycées et collèges

L'intervention (dénommée généralement « stage d'établissement ») a pour point de départ une offre à laquelle peuvent « s'inscrire » plusieurs acteurs appartenant à un même établissement<sup>100</sup>. La demande, à l'origine de cette inscription, témoigne à la fois d'un malaise plus ou moins explicite et d'une « volonté » plus ou moins diffuse, plus ou moins ambivalente de changement. Elle peut émaner soit d'un sous-groupe déjà constitué (par exemple, une équipe d'enseignants ayant un projet), soit d'un chef d'établissement soucieux d'impulser des changements pour l'ensemble des personnels, soit d'une instance collective de décision (par exemple, le conseil d'administration), soit enfin d'individus isolés s'associant de manière plus ou moins fortuite à une inscription de « stage collectif », la direction de l'établissement étant, à des degrés variables, partie prenante de cette inscription.

Quels que soient les acteurs à l'origine de la demande, l'intervention engage donc des personnes placées dans une réalité professionnelle vécue en commun. Elle suppose un travail avec un groupe « naturel » ayant une histoire passée, un présent et un avenir communs dans l'établissement. Cette dimension revêt un caractère particulier en établissement scolaire, dans le sens où cette organisation est subdivisée en sous-structures : les unités d'enseignement ou les classes. Celles-ci constituent en elles-mêmes d'autres groupes naturels signifiants, relativement indépendants les uns des autres, qui interfèrent de manière singulière avec le collectif concerné par l'intervention. Ainsi, le dispositif de l'intervention vient, pour un temps défini, créer un espace d'élaboration collective des problèmes, qui met nécessairement en tension les pratiques individuelles de chaque enseignant dans sa classe et la mise en perspective de celles-ci dans l'ensemble plus vaste de l'établissement.

Le travail engagé dans l'intervention s'élabore en liaison étroite avec les problèmes soulevés par les demandeurs et le sens qu'ils prennent dans le contexte particulier de l'établissement. Ce travail, qui repose sur une activité en groupe, se réalise à travers des échanges, des interactions qui révèlent en partie la nature des relations sociales et professionnelles développées au sein même de l'établissement. Différents types de liens émergent au cours du processus de l'intervention, des liens de solidarité, de conflit, de coopération, de suspicion, de confiance, etc., et connotent à certains degrés les rapports sociaux présents dans l'organisation. Intervenir, c'est aussi se mettre entre des parties, dans un ensemble complexe. Dans un lycée ou un collège, cela peut être entre des enseignants et le chef d'établissement, entre des enseignants et leurs collègues, entre des professeurs et leurs collègues, entre des professeurs et leurs élèves, entre le groupe demandeur et l'institution.

---

100. Notre pratique s'inspire très largement de la théorie de Jean Dubost (*L'Intervention psychosociologique*, PUF, 1987).

Au cours de l'intervention, par un jeu de mouvements complexes, nous considérons que le système des liens qui s'établit entre l'intervenant et les demandeurs se donne à voir le plus souvent comme un reflet de ceux présents sur la scène institutionnelle<sup>101</sup>. En d'autres termes, les constructions représentatives déployées sur la scène de l'intervention révèlent des dynamiques qui se nouent sur la scène de l'établissement ou celle de la classe. Ces représentations viennent rendre compte des rapports que les individus et les groupes entretiennent avec leurs expériences de travail, avec les personnes qui y prennent part, avec les structures de l'organisation. Tout au long de la relation de consultation, ce qui est adressé à l'intervenant ainsi qu'aux autres collègues concernés par l'intervention traduit en partie les liens que les individus et les groupes entretiennent entre eux et avec l'organisation. Ce qui facilite ou empêche la relation de collaboration est aussi significatif des relations des acteurs entre eux. (Y compris les élèves, absents physiquement des dispositifs, mais omniprésents dans les représentations des adultes.)

Ces processus conscients et inconscients, liés aux demandes qui nous sont adressées, nécessitent pour nous d'effectuer un travail d'implication et de distanciation. Implication, dans le sens où les questions travaillées, les discours des acteurs, leurs positions, affects et résistances, mobilisés par toute demande d'aide ou de changement, résonnent bien évidemment avec ce qui sous-tend les engagements de l'intervenant, son histoire, ses propres valeurs, idéaux, désirs et demandes. Distanciation, dans le sens où l'analyse de ces implications, l'identification et l'élucidation des mouvements transférentiels et contre-transférentiels, invitent à un travail de dégagement à ré-élaborer sans cesse.

Ces quelques considérations sur une pratique d'intervention vers laquelle nous nous efforçons de tendre supposent des références plurielles, construites dans le cadre d'une psychosociologie clinique des groupes, des organisations et des institutions.

Notons enfin que les analyses avancées ici nous permettent de mieux comprendre le fonctionnement collectif d'un établissement scolaire à un moment donné de son évolution. Il ne s'agit pas d'un schéma immuable mais de dynamiques relationnelles, susceptibles d'éclairer les obstacles et les facteurs facilitant une démarche d'innovation, dynamiques qui interrogent plus particulièrement les liens intersubjectifs dans l'établissement scolaire à travers ses structures, son mode de division du travail, les modalités de collaboration entre les adultes, les composantes des relations enseignants/enseignés et, plus généralement, les formes par lesquelles se conjuguent le « je » et le « nous » dans cet ensemble.

Je présenterai deux dynamiques à partir desquelles s'établissent des liens intersubjectifs dans l'établissement scolaire aujourd'hui. La première est liée à l'existence de deux structures superposées : la classe et l'organisation ; la seconde est liée aux rapports d'autorité.

101. Kaes R. et alii, *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, Dunod, 1996.

## Deux structures superposées : la classe et l'organisation

Un lycée ou un collège se présente traditionnellement comme un ensemble, dont le mode de division du travail et des activités institue des séparations spatio-temporelles qui s'articulent autour de la fonction d'instruction et à partir des matières enseignées. Des lieux et des temporalités spécifiques rythment les activités : c'est principalement l'emploi du temps avec les cours pour l'étude et le travail, mais c'est aussi, secondairement, la cour ou la salle des professeurs pour la détente et le repos des esprits, les couloirs et les escaliers pour les déplacements d'un endroit à un autre, les bureaux pour l'administration des dossiers...

Cette spécificité des espaces et des temporalités implique une organisation où les classes constituent en elles-mêmes des micro-institutions générant leurs propres dynamiques internes. On peut ainsi assimiler l'établissement scolaire à une entité administrative gérant une somme d'« unités sociales » relativement indépendantes les unes des autres, chacun de ces espaces pédagogiques étant « une instance de repérage, d'appartenance... et un contenant, un cadre qui délimite une zone de sécurité, un territoire de la *praxis*<sup>102</sup> ». Autrement dit, le lieu où s'actualisent les liens est principalement la classe, c'est-à-dire la relation enseignant/enseigné, le contrat fondateur de celle-ci étant fondé sur l'obligation liée au devoir d'enseigner et la contrainte liée au devoir d'apprendre, contrat implicite régulé par la loi de l'offre et de la demande de savoir<sup>103</sup>. Pour un professeur, ce qui est signifiant à l'intérieur de cette unité est relativement indépendant de l'ensemble établissement.

Si ce modèle a fait preuve de son efficacité dans le développement de la scolarisation, bon nombre d'évolutions conduisent à l'interroger. Sur le plan social tout d'abord, les établissements scolaires apparaissent fragilisés, d'une part, par les effets paradoxaux liés à la démocratisation et à la sélection scolaire et, d'autre part, par les fractures sociales, économiques et culturelles de notre société moderne<sup>104</sup>. Le contrat fondateur du lien entre le professeur et ses élèves est aujourd'hui à ré-interroger en prenant en compte les évolutions culturelles liées au rapport au savoir et au sens de l'école. La relation enseignant/enseigné passe aujourd'hui par d'autres voies que celles du respect inconditionnel du maître et de la discipline qu'il enseigne. Les savoirs présentés par le professeur ne jouent plus nécessairement le rôle de référents partagés<sup>105</sup>. De nombreux

---

102. Barus-Michel J., *Pouvoir : mythe et réalité*, Klincksieck, 1991.

103. Filloux J., *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*, Dunod, 1974.

104. Debarbieux É., *Violence dans la classe*, ESF, 1990. Ballion R., *Le Lycée, une cité à construire*, Hachette Éducation, 1993. Dubet F., « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école », *Cahiers de la sécurité intérieure*, 1994, n° 15. Payet J.-P., *Collège de banlieues. Ethnographie d'un mode scolaire*, Armand Colin, 1997.

105. Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, 1996. Charlot B., Bautier É., Rochex J.-Y., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1992. Rochex J.-Y., *Le Sens de l'expérience scolaire*, PUF, 1995.

travaux mettent en évidence ces nouvelles données qui fragilisent le monde de l'école.

Sur le plan institutionnel ensuite, l'établissement scolaire est considéré aujourd'hui comme un sous-ensemble collectif ayant à élaborer du projet, de l'histoire, à mettre en lien les acteurs et à ouvrir son système de relations à l'environnement local. Ce nouveau cadre législatif n'est pas sans tension avec la conception individualiste du métier d'enseignant, la séparation des disciplines et les relatives indépendance et autonomie du corps professoral. Comme le questionne un professeur dans une de nos interventions : « Le professeur est-il seul maître à bord dans sa classe ? »

Nos interventions nous conduisent à observer une rupture de l'équilibre que représente ce modèle traditionnel, modèle où l'enseignant jouit d'une relative autonomie dans ses pratiques et ses choix pédagogiques et où l'établissement est exclusivement instance d'organisation. Ainsi, lorsque les liens dans la classe entre l'enseignant et ses élèves se nouent sur le mode de la conflictualité et ne peuvent être élucidés, régulés, ceux-ci se déposent sur la scène de l'établissement. Autrement dit, lorsque se rompt le contrat pédagogique dans la classe, les constructions imaginaires associées aux transferts négatifs dans la relation enseignant/enseignés se déploient sur la scène de l'établissement.

Nous voyons par exemple dans plusieurs lycées et collèges comment des expériences insatisfaisantes des professeurs dans leurs classes tendent à se déplacer au sein de l'établissement, conduisent à une exacerbation des conflits et à une difficulté à maintenir les liens nécessaires au fonctionnement de celui-ci dans son ensemble.

Ainsi, lorsque des élèves sont fréquemment exclus des cours par les professeurs, des conflits se manifestent dans les relations entre enseignants et personnels de la vie scolaire. Cette situation provoque souvent crispations, exaspérations : les enseignants trouvent légitime de renvoyer de leurs cours les élèves « insupportables », et les surveillants ou conseillers d'éducation se sentent mis en demeure d'accueillir ces élèves « chassés » des cours. Dans d'autres circonstances, la confrontation incessante avec les problèmes de discipline et la dépense énergétique et affective qu'elle entraîne (plus particulièrement en collège ; en revanche, au lycée, les problèmes sont surtout liés à l'absentéisme ou au désintérêt massif) amènent les enseignants à fuir l'établissement sitôt leurs cours terminés ou à se replier dans un isolement coupable, à ne pas savoir (ou ne pas pouvoir) « tenir une classe », ou encore à s'associer dans une solidarité professorale défensive pour tenter de neutraliser les auteurs de trouble.

Autre exemple : lorsqu'au sein d'une même classe, il existe des écarts importants dans la manière dont les enseignants définissent, imposent ou négocient les règles de travail avec les élèves. Ces écarts, qui atteignent souvent plus profondément les conceptions et les valeurs associées au métier, produisent de l'incohérence et des repérages incertains. La tolérance de l'un pourra être soupçonnée de laxisme, de séduction, alors que la sévérité sera assimilée à de l'autoritarisme. Ainsi que l'exprime très bien un professeur : « Nous tirons une même masse d'élèves dans des directions contradictoires... On va arriver à un collège à deux vitesses... » Dans certains cas, l'élaboration de ces divergences entre les enseignants

est évitée collectivement par crainte de briser l'unité du corps professoral face à une administration vécue comme non facilitante. Dans d'autres cas, les relations conflictuelles se fixeront entre les enseignants et la hiérarchie. Les problèmes d'indiscipline, d'absentéisme, d'apathie, de refus de travail... vécus dans la classe provoquent des malentendus et des oppositions vives entre la direction de l'établissement et les enseignants. Nous voyons dans une de nos interventions comment cette situation génère chez ceux-ci des anxiétés à l'idée que le chef d'établissement pourrait prendre parti pour les élèves aux dépens des professeurs.

Les dynamiques conflictuelles dans la relation enseignant/enseignés, faute d'être élaborées, entraînent des constructions imaginaires collectives selon une modalité persécutive dans un jeu à trois parties : les enseignants, les élèves et l'instance dirigeante de l'établissement ; les enseignants se sentent abandonnés et incompris par leur chef, ce dernier se sent impuissant à tenir son rôle et à obtenir des enseignants un travail collectif pour mettre en cohésion leurs décisions, les élèves, quant à eux, viennent se plaindre auprès des adultes des injustices que certains enseignants ont manifestées à leur égard.

Ainsi, lorsque l'espace pédagogique d'enseignement n'assure plus sa fonction contenant de délimitation et de différenciation, les mouvements négatifs vécus dans cet espace tendent à se déplacer de la scène de la classe à celle de l'organisation. Les conflits vécus dans la relation enseignant/enseignés se jouent à des degrés divers dans d'autres endroits et avec d'autres interlocuteurs.

## Des rapports d'autorité

Deux types de rapports d'autorité structurent les liens dans l'établissement scolaire.

Des rapports d'autorité enseignants/enseignés s'exercent dans la classe, vécue le plus souvent comme un espace privé et fermé. Les liens s'organisent autour d'un processus de transmission et une relation triangulaire entre un enseignant, un groupe d'enseignés et des savoirs. La vie dans la classe est soumise à des règles qui structurent le travail et l'étude. Les positions des protagonistes sont fondamentalement asymétriques et s'ordonnent selon des rapports d'autorité qui contiennent une double dimension : psycho-affective d'une part et pédagogique d'autre part. La première dimension suppose une symbolique de filiation et des mécanismes identificatoires, renvoie à un lien intergénérationnel et rappelle à ce titre l'archétype de la structure familiale<sup>106</sup>. La seconde, de nature pédagogique ou didactique, s'inscrit dans le registre des savoirs et des méthodes (faire autorité de...). Elle renvoie à une autorité professionnelle et sociale, légitimée par l'institution, dont la finalité est d'assurer la transmission intergénérationnelle des savoirs et de la culture.

---

106. Mendel G., *La société n'est pas une famille*, La Découverte, 1993.

Des rapports d'autorité s'exercent également au sein de la communauté des adultes dans l'établissement par le biais des structures hiérarchiques. Ils tiennent au système d'organisation (dont les traits principaux restent à l'Éducation nationale ceux d'une organisation de type bureaucratique) et aux modes de division du travail et des responsabilités. Dans le cadre d'un service public, l'autorité hiérarchique dans le système d'enseignement en France a plus particulièrement un rôle de contrôle et de conformité aux instructions nationales. Dans les lycées et collèges, rappelons que la hiérarchie s'exerce selon une double voie : l'autorité « administrative », incarnée par le chef d'établissement, et l'autorité « pédagogique », incarnée par l'inspecteur. À l'intérieur de l'organisation, les positions ne sont pas *a priori* irréversibles (un enseignant peut très bien devenir un jour chef d'établissement ou inspecteur) et les relations interprofessionnelles peuvent ouvrir aussi bien à des liens de subordination qu'à des liens de coopération.

Isomorphe à celle exercée dans le champ pédagogique, l'autorité dans l'organisation possède également deux composantes étroitement imbriquées. La première, étroitement liée au pouvoir, renvoie à l'expérience primitive de l'enfant dans sa relation à la personne du père et à la loi<sup>107</sup>. Elle a de fortes résonances psycho-affectives. La seconde s'inscrit dans le monde du travail et des organisations professionnelles, elle implique des rapports de domination, des enjeux de lutte et de reconnaissance par lesquels les individus contribuent à un projet commun, tout en cherchant à faire reconnaître leurs différences et leurs besoins de réalisation dans la confrontation à l'autre.

Ainsi déclinés très rapidement, les rapports d'autorité dans l'établissement scolaire se situent dans deux registres différents : le premier est éducatif et instructif, le second est social. Ce n'est pas la même chose. Le premier s'élabore sur la scène pédagogique, le second sur la scène de l'organisation. Or, ces deux scènes ne sont pas de même nature et comportent leur logique propre.

Le travail que nous avons effectué au cours de plusieurs interventions avec les acteurs des lycées et des collèges nous amène à penser que les significations associées à ces deux scènes sont souvent amalgamées. La collaboration est alors difficile à construire, car toute parole authentique sur la difficulté de l'enseignant à contenir les mouvements perturbateurs dans la classe est vécue sur le mode d'un danger pour soi. Ainsi que le dit un professeur : « Je crains de perdre la face si j'avoue ne pas savoir tenir ma classe... Mon autorité est en jeu... » Nous voyons par cette remarque comment les contenus représentatifs de l'autorité de l'enseignant dans sa classe (aveu de non-savoir) deviennent trop menaçants pour pouvoir se dire en public sur la scène de l'organisation, la norme du bon enseignant faisant autorité de son savoir le conduit à se sentir fragilisé devant ses pairs.

Dans la perspective des interprétations de Mendel<sup>108</sup> et de Barus-Michel<sup>109</sup>, on peut penser que les constructions psychiques inconscientes

107. Enriquez E., *Les Figures du maître*, Arcantère, 1991.

108. Mendel G., *La société n'est pas une famille*, op. cit.

109. Barus-Michel J., *Pouvoir : mythe et réalité*, op. cit.

des individus dans leur rapport aux figures de l'autorité sont recodées en termes éducatifs et instructifs lorsqu'elles sont sollicitées sur la scène de l'organisation. Autrement dit, les rapports sociaux dans l'établissement rejouent inconsciemment, à des degrés divers, les rapports vécus avec les élèves. Ce mouvement signe «l'incapacité du registre social de s'imposer<sup>110</sup>» et est une tentative pour rabattre le jeu social à l'archétype du rapport enseignant/enseignés, et, plus loin, à celui du rapport parents/enfants. On peut comprendre la difficulté des acteurs à construire de la collaboration.

Soulignons que nous rencontrons ce mouvement uniquement dans le cas d'un transfert négatif dans la relation enseignant/enseignés et lorsque les insatisfactions sont suffisamment exacerbées pour atteindre les liens intersubjectifs. Ainsi, lorsque les professeurs ne parviennent pas à contenir les mouvements perturbateurs dans leurs classes («Nous ne pouvons plus enseigner», disent-ils), bon nombre ont recours au chef d'établissement et demandent protection contre des élèves dont ils se sentent victimes. Il semble, dans ce cas, que l'autorité du chef d'établissement n'est pas référée à la loi, mais à une instance parentale qui devrait couvrir l'enseignant et le protéger contre les attaques dont il pense être l'objet.

Lorsque la relation pédagogique ne peut plus se fonder sur des identifications constructives entre le professeur et ses élèves, l'autorité naturelle de l'enseignant ne parvient plus à s'exercer et dévoile son pouvoir. Les protagonistes se livrent à un rapport de force et à une disqualification réciproque. Sur la scène pédagogique, cette situation provoque une agressivité où l'élève fait figure de mauvais objet pour l'enseignant et, réciproquement, l'enseignant fait figure de mauvais objet pour l'élève.

Sur l'autre scène, celle de l'organisation, nous voyons que l'insécurité et les affects, liés à ces expériences pénibles et non gratifiantes vécues dans la classe, suscitent un autre processus de disqualification qui se rejoue entre les enseignants et l'instance directrice de l'établissement. Le chef d'établissement discrédite les enseignants, en évoquant leur incapacité à motiver leurs élèves, et réciproquement, le corps professoral, recherchant une solidarité revendicative, rend le chef d'établissement responsable de tous les dysfonctionnements.

Ainsi, les tensions vécues au cours des pratiques d'enseignement, faute d'avoir été élaborées, se reproduisent au niveau des liens interprofessionnels dans l'établissement. Les conditions psychosociales liées aux figures d'autorité entraînent les acteurs à opérer, à leur insu, des glissements de la scène pédagogique à la scène de l'organisation. Elles peuvent se cristalliser dans un blocage des liens et conduire à une quasi-impossibilité de construire la collaboration. Elles peuvent aussi ouvrir à un renouvellement de ces liens lorsque la conflictualité n'est pas évitée, refoulée, déniée ou enfouie dans les secrets des classes.

Nous voyons dans plusieurs collèges, par exemple, comment la multiplication des exclusions de classe ainsi que les affects pénibles liés à l'usage de sanctions négatives répétées conduisent les acteurs à se réunir et à réfléchir à la complexité de cette situation. Ces mouvements, qui

---

110. *Ibid.*

signent la volonté des adultes à penser les difficultés en termes de responsabilité collective, contribuent souvent à l'émergence de projets ou de pratiques nouvelles. Nous voyons également dans d'autres établissements des acteurs se mettre ensemble en projet après quelques séances, pendant lesquelles une parole est élaborée en groupe sur les tensions nées des pratiques d'enseignement insatisfaisantes et sur l'expérience de chacun dans ses dimensions subjectives.

Dans certains cas, nous observons également des processus de changement lorsqu'il y a possibilité d'un travail sur les représentations des enseignants concernant le groupe. Bon nombre d'entre eux ne disposent pas suffisamment de références pour penser les processus de transmission des savoirs comme participant également d'une activité de socialisation. Lorsque l'enseignement est centré sur la parole du maître, la sociabilité dans la classe reste limitée à des échanges interindividuels (de maître à élève ou d'élève à élève). Médiatisés par des savoirs et des tâches à accomplir, les rapports qui relient l'individu au groupe, ou, réciproquement, le groupe à l'individu, passent ainsi inaperçus. Le travail collectif ouvre nécessairement à des zones de turbulences, de perturbations, qui, lorsqu'elles ne sont pas entendues ou comprises, peuvent conduire l'enseignant à exclure de sa représentation une vision positive du groupe. Nous pensons que cette représentation se transpose dans les relations interprofessionnelles avec les collègues et peut être un obstacle au développement et au maintien des collaborations.

Un travail sur les positions subjectives des acteurs dans leur rapport à l'autorité peut également contribuer à un réaménagement des relations dans l'établissement scolaire. Travailler en partenariat avec des pairs, mener un projet, étudier collectivement des problèmes, élaborer de nouveaux modes d'action et de résolution des problèmes, participer à une œuvre partagée qui nécessite une clarification des rapports d'autorité spécifiques du champ pédagogique, lesquels ne peuvent être réduits à ceux vécus dans le champ de l'organisation.

En conclusion, on peut avancer que le rétablissement (ou l'établissement) des liens de collaboration (et plus loin l'accès à des potentialités créatrices ou innovantes) dépend de la capacité des acteurs à pouvoir élaborer collectivement les mouvements « en négatif » vécus dans leurs situations professionnelles sans craindre de se sentir menacés ou jugés. Cela transite, selon nous, par un travail collectif dans lequel s'installe une confiance suffisante pour permettre de dépasser les oppositions, les antagonismes, les conflits, les divergences. Bon nombre d'établissements ont entrepris cette démarche qui contient en elle-même les traits d'une innovation. L'intervention psychosociologique peut être aussi l'occasion de contribuer à ce travail de transformation.



# Reconnaissance des identités professionnelles

## Logiques sociales et processus psychiques

*Florence Giust-Desprairies, maître de conférences, université Paris-VIII*

Les représentations à l'origine de l'appréhension des personnes et des événements président à notre façon de traiter les situations. La représentation est centrale dans la manière dont chacun les aborde. Prendre en compte les représentations que les enseignants ont du système scolaire – de l'organisation dans laquelle ils évoluent – est donc primordial.

Les organisations n'existent pas en dehors des personnes. Nous n'entretiens pas un rapport d'extériorité avec les organisations mais un rapport d'intériorité. Autrement dit, les caractéristiques des organisations font l'objet de processus d'intériorisation. Et c'est justement la reprise de ces caractéristiques, par des sujets dans un montage particulier, qui posera problème, car elle prédisposera chacun à vivre les événements et les situations de telle ou telle manière. Les choses seraient beaucoup plus simples si nous étions psychiquement à distance de nos organisations et regardions passer le train : le train des réformes, le train des changements, sans y être pour quelque chose, sans être soi-même affecté.

Une évidence a trop souvent été négligée : bien qu'œuvrant à la conservation et cherchant à s'inscrire dans une continuité, les individus, les groupes et les organisations sont en continuel changement. L'état de non-changement n'existe pas. On se bat souvent – nous reviendrons sur la question de la résistance au changement – sur les résistances et sur ce qui apparaît comme des arrêts, des inhibitions. Sans doute ne sommes-nous pas assez attentifs à ce processus de transformation, de déplacement, de perte. Il n'y a pas de véritable changement sans que les individus ou les groupes soient mis en cause dans leurs relations quotidiennes et dans leur détermination sociale concrète. Autrement dit, tout changement implique l'existence de conflits entre les instances internes et externes, tant au niveau de l'individu qu'au niveau des groupes. C'est cette émergence des conflits et la prise en compte de significations nouvelles qui permet de sortir d'une certaine répétition et qui engage une perspective de changement.

La recherche de nouvelles pratiques, l'engagement dans des processus innovants se présente souvent, pour les professionnels, comme une tentative pour trouver une issue à une tension conflictuelle. Il s'agit de sortir du malaise, de retrouver de l'efficacité dans une situation qui met en échec et qui, souvent, fait perdre le sens de son acte et de sa place. Les pratiques innovantes ont cette visée, elles sont une tentative pour retrouver du sens et de l'efficacité.

## L'identité en résistance

Le sentiment demeure que renouveler ses façons de faire ou d'être permet de pallier des insatisfactions qui se présentent toujours comme des problèmes à résoudre. Or, ce n'est pas parce que nous nous posons des problèmes et essayons de les résoudre que ces problèmes ne sont pas, parfois, plus profonds et signes d'un malaise identitaire qui nécessite d'être pris en compte en tant que tel. Mais le fait de se poser des questions d'ordre identitaire ne signifie pas forcément s'impliquer dans des pratiques innovantes. Au contraire, les analyses montrent que bien des acteurs ont tendance à adopter des positions de repli, de plainte, de revendication, plutôt que de construire une réplique par rapport aux problèmes qui se posent à eux. Peut-être chaque enseignant novateur peut-il essayer de comprendre, d'une part, ce qui le fait entrer dans des dynamiques innovantes et, d'autre part, son rapport au conflit et à ce qui serait une sortie, une réplique à des situations de malaise. Ainsi, en comprenant mieux pourquoi sa réponse est une réponse innovante, comprendra-t-il mieux pourquoi d'autres ne peuvent pas s'engager dans la dynamique innovante qu'il impulse.

Il est possible d'avancer dans la compréhension de cette résistance, en posant que, devant la peur, devant le vide éprouvé, le mouvement habituel est de s'accrocher à une identité qui se perd. La représentation qui prévaut – à mon sens, particulièrement dans le monde de l'Éducation nationale – est celle d'une identité à préserver, la vérité de soi étant du côté de ce qui avait trouvé une certaine stabilité. Cette représentation amène à une revendication identitaire : le malaise est compris comme étant le signe d'une perte d'un contenu substantiel qu'il s'agirait de retrouver. Revendication d'autant plus affirmée qu'elle est soutenue par un processus d'idéalisation de l'équilibre antérieur. Face aux difficultés nouvelles, les professionnels ont en effet souvent tendance à magnifier les situations antérieures. Ils reconstruisent le passé, oubliant que ce passé était aussi fait d'ambivalence, de conflits, de difficultés. Or, magnifier le passé est un obstacle au changement parce que les énergies sont mobilisées pour tenter de retrouver ce qui est perdu ou se dérobe. Reprendre avec les professionnels ce passé pour en dégager une figure plus ambivalente peut permettre de les aider à se disposer au changement, selon des modalités autres que celle du clivage entre passé et présent. On peut regretter que l'accompagnement se fasse trop souvent, au contraire, comme une invitation à rompre avec un passé disqualifié.

La position qui consiste à tenir bon – on entend souvent les enseignants dire : « J'essaie de tenir bon » – est liée à la nécessité d'affirmation de soi qui s'ancre sur une fonction importante du moi comme force d'unification et de liaison. Cependant, l'identité, si elle repose sur cette nécessité, ne se caractérise pas par cette seule fonction de liaison, mais davantage par une oscillation entre processus d'unification et processus de rupture. Cette oscillation tient, justement, à la conflictualité inhérente au sujet qui doit remplir des fonctions de régulation pour œuvrer à une intégration suffisante entre des logiques extérieures et des nécessités internes. On oublie la nature conflictuelle du sujet tenu à des négociations

renouvelées pour parvenir à un équilibre toujours provisoire entre extérieur et intérieur. Ces négociations peuvent s'exprimer à travers des tensions, des états d'angoisse, de découragement, voire de dépression ; états qui alternent avec des mouvements d'enthousiasme, de bien-être, des moments où le sentiment dominant est celui d'avoir prise sur le monde et sur soi-même.

Or, dans le milieu enseignant, la difficulté tient, me semble-t-il, d'un vécu dramatisé de la conflictualité. Au lieu de se tenir au plus proche de l'expérience marquée par une oscillation entre des moments d'unification et des moments de rupture, c'est souvent au regard d'un idéal non interrogé que le doute et la remise en cause sont éprouvés comme sentiments d'une rupture dangereuse, comme si l'identité était en train de s'effondrer ou menaçait de l'être. Dans mes remarques préalables, je soulignais que la représentation était au cœur de notre mode d'appréhension de la réalité. Or, vous voyez là comment la représentation que nous nous faisons d'une situation influe sur notre manière de l'aborder et de la vivre. Si dans la représentation que j'ai de moi-même, le doute me disqualifie, en tant que professionnel, j'aurai tendance à dramatiser toute remise en cause de mes certitudes antérieures. J'insiste sur cette dimension de la représentation, en sachant qu'elle est une voie pour aider les autres, vous aider vous-mêmes : explorer le rapport que chacun entretient avec telle situation. Quelle est la représentation que je me fais de la situation et en quoi cette représentation-là me met en danger ou facilite mon rapport à l'autre, au contexte, me dispose à tel type d'expérience ?

## La complexité mouvante des processus identitaires

Je vous propose, maintenant, de revenir sur la notion même d'identité pour en montrer sa complexité mouvante, alors qu'elle est souvent considérée comme un état de l'âge adulte, voire comme une donnée bio-psychosociologique. Être adulte signifierait ne plus être traversé par des conflits majeurs, avoir atteint une sorte de stabilité.

Je voudrais redire que l'identité est une dynamique, un processus et non pas un état, et qu'elle comprend deux faces. Une première face relève du manifeste : c'est la « carte d'identité », la carte de visite qui offre une représentation codée de soi. Elle est ce qui institue l'individu et, dans cette mesure, l'assigne dans un système de repérages objectifs et sociaux, qui existent en tant que tels, quel que soit le traitement subjectif qu'il en fait ou ce qu'il en ressent. C'est par exemple, le fait d'avoir les yeux bleus ou marron, de mesurer 1,80 mètre ou 1,60 mètre...

Mais l'identité du sujet est aussi une représentation de soi, une construction subjective qui s'inscrit dans une temporalité, travail en partie inconscient qui vise à faire du sens à partir de matériaux puisés dans la problématique psychique et les caractéristiques sociales. Qu'est-ce que cela signifie, pour moi, d'avoir des yeux bleus ou des yeux marron ? La façon dont j'habite cette donnée est, certes, liée à la représentation que

je me fais d'avoir les yeux bleus ou marron, mais cette représentation est elle-même inscrite dans une intersubjectivité, c'est-à-dire déterminée par les images qui m'ont été renvoyées et par rapport auxquelles je prends position.

Au niveau psychique, on peut dire que l'identité émerge à travers la construction d'objets qui sont des supports, dans la recherche de satisfactions. Ces objets, qui peuvent être réels ou fantasmatiques, internes ou externes, qui peuvent être des personnes ou des objets partiels, vont donner lieu à des processus d'intériorisation, c'est-à-dire participer de notre équilibre psychique. Nous ne pouvons pas vivre sans ces objets internes qui nous prédisposent par rapport au monde et par rapport à des objets sociaux. Or, nous entretenons avec ces objets des relations d'ambivalence, objets d'amour ou de haine, objets de connaissance ou de méconnaissance, de plaisir ou de terreur, qui peuvent être familiers ou inquiétants. C'est de leur fait que nous devenons héroïques ou peureux dans l'adversité, courageux ou timorés dans le quotidien. Il y a les bons et les mauvais objets internes. Les bons objets nous font avoir une représentation de nous-mêmes et des choses où tout est possible. Les mauvais objets, au contraire – et ils sont souvent plus importants, plus efficaces que les bons – sont plus persécuteurs. Ils nous amènent à nous disqualifier, à disqualifier l'autre, à disqualifier les situations. J'emploie souvent, pour parler d'eux, l'expression d'«ennemi intérieur». Sans doute pouvez-vous faire appel à votre expérience pour savoir qu'il y a souvent un ennemi intérieur qui préside à votre manière de regarder les situations.

Ces objets internes sont des objets constitués qui demeurent actifs, le plus souvent, à notre insu. Ils sont très présents dans notre manière d'investir, de réinvestir d'autres objets extérieurs, des objets sociaux. Le lien est souvent peu fait entre les problématiques internes et la manière dont nous abordons des objets sociaux. Or, examiner ce lien aide souvent à comprendre pourquoi certains objets sociaux représentent pour nous une charge dangereuse ou attractive. Dans nos travaux avec les enseignants, nous remarquons que la manière de regarder un élève a souvent à voir avec des images de soi-même comme adolescent. Ainsi, il arrive que ce qui scandalise ou indigné chez l'autre, renvoie à des parties de soi déniées.

Un autre processus important dans la construction de l'identité sont les identifications. Ce sont des processus complexes d'assimilation des propriétés de l'autre, la personnalité se différenciant, précisément, dans cette pluralité d'identifications à des images parentales ou sociales. Dans le travail avec les enseignants, on observe souvent que l'idée d'une complexité de la personnalité, d'une pluralité des identifications est peu présente. Les élèves sont le plus souvent décrits par leurs comportements, dans une objectivation de ceux-ci peu propice au dégagement de significations à l'œuvre dans la situation. Il faut se rappeler qu'un élève, quel que soit son âge, est dans une période de construction identitaire. Lorsque j'anime des stages sur l'identité pour des enseignants, ceux-ci sont souvent très étonnés quand je leur rappelle qu'ils ne sont pas seulement en train de livrer un savoir, mais qu'ils sont aussi en train de se présenter comme des modèles identificatoires. Dans tout ce qu'ils font :

la manière dont ils parlent aux élèves, dont ils investissent leur savoir, dont ils se traitent eux-mêmes dans le système, ils s'offrent à voir comme un support de construction pour l'autre. Il s'agit là d'un processus inconscient. Les élèves ne disent pas, bien entendu, et encore moins si ce sont des adolescents : « Je prends mon enseignant comme modèle et c'est un bon ou un mauvais modèle. »

Construction d'objets et identification initialisent des modalités singulières de résolution de conflits et d'évitement de l'angoisse à travers des mécanismes de défense comme le déni dont je parlais tout à l'heure, ou la projection sur l'autre de ce qui fait tension pour soi. Au niveau social, le sujet découvre ou se voit proposer, voire imposer, des matériaux qui prétendent coïncider avec ses demandes : situations professionnelles, partenariales, discours, fonctionnements, sont des objets offerts à l'investissement. Ces objets peuvent apparaître comme contraignants car insuffisamment en coïncidence avec les objets internes ou les idéaux. À travers eux, le sujet souhaite se signifier et se reconnaître. Les enjeux sont importants car les objets se présentant au niveau social ne sont pas des objets nouveaux en tant que tels, mais des objets-relais par rapport à nos objets internes. Ils ont une configuration particulière : soit ils se présentent pour nous comme étant de bons objets (c'est l'objet que j'attendais, l'objet qui est suffisamment en coïncidence avec ma construction du monde), soit, au contraire, ils arrivent comme effractants, se présentent comme chargés d'une menace par rapport à cette construction interne. On n'entre jamais dans des situations nouvelles, des situations neutres. Toute sollicitation extérieure (les partenariales, les contextes professionnels, les réformes...) arrive dans du « déjà-là » et vient bouleverser, chahuter, perturber et consolider ou confirmer nos constructions antérieures.

## L'identité en crise

De quoi est fait le malaise ? Qu'est-ce qui menace ? Regarder les objets en extériorité conduit à légitimer leur inadéquation. On entend des propos comme : « On ne peut pas avoir des élèves comme ça !... Que font ces élèves à l'école ? » Ils ne doivent pas être là puisqu'ils ne correspondent pas aux élèves qu'on attend, aux élèves qu'on avait eus et donc à ceux qui avaient présidé à une représentation de soi comme bon professionnel. Ces élèves-là viennent effracter notre représentation de nous-mêmes comme professionnels compétents, donc, ils ne doivent pas être là. Toute la charge est mise sur l'élève. L'impression qui domine est qu'il suffirait de l'exclure pour que les situations redeviennent ce qu'elles étaient et qu'une certaine paix soit retrouvée. Au regard de cette approche par les objets, je vous propose d'examiner en quoi celui-ci, dans ses caractéristiques propres, n'est pas un objet neutre mais vient effracter les constructions antérieures et, au lieu de le tenir comme extérieur à soi, d'envisager la relation, c'est-à-dire ce qui se passe entre lui et moi : qu'est-ce qui fait que je suis en danger et menacé par la présence, les comportements, les caractéristiques de tel élève ? Qu'est-ce qui perturbe l'équilibre qui était réalisé ?

À travers nos objets, nous essayons donc de nous signifier et de nous reconnaître. Si ces derniers se dérobent à l'investissement, nous perdons le sens. Combien d'enseignants nous disent : «Ce que je fais n'a plus de sens.» Nous perdons le sens mais aussi la reconnaissance puisque nous ne pouvons plus nous reconnaître nous-mêmes. Ce n'est pas seulement la reconnaissance externe qui est en cause. On voit souvent les représentants institutionnels donner de la reconnaissance à l'enseignant, mais, comme celui-ci ne peut plus se reconnaître lui-même dans cette situation, il se dégage de cette reconnaissance institutionnelle en la dévalorisant, en la disqualifiant. Si ces objets externes viennent valider nos représentations et nos idéaux à travers le lien social, ils viennent aussi les invalider à certains moments.

Parce que l'identité est un processus complexe d'ajustement continu entre des logiques psychiques et des logiques sociales, elle s'inscrit dans le temps, dans des espaces, dans les situations. Elle est une confrontation et une négociation renouvelée entre réalité et idéal, entre intérieur et extérieur, confrontation dont les résultats se donnent à voir en termes de choix d'investissement de projets ou de renoncements. C'est ainsi que le sujet n'est pas seulement le produit d'une histoire (l'identité répondant alors exclusivement à des invariants sociaux et des déterministes psychiques), mais il se construit aussi selon des modes d'appropriation d'objets sociaux proposés, choisis, créés. Le sujet rencontre une histoire, des temps, des contextes qui lui donnent ou non la possibilité de poursuivre cette construction identitaire, de réaliser ou d'innover à partir de celle-ci.

Ainsi, lorsque vous vous engagez dans des pratiques innovantes autrement que dans une réponse à des consignes innovantes, si vous souhaitez transformer la réalité qui s'offre à vous, vous n'entretenez pas un rapport de dépendance avec cette réalité. Vous la choisissez à nouveau, vous la recréez. Ce qui se présente à vous n'est pas seulement à prendre ou à laisser. Quand vous essayez de trouver une réplique à des situations vécues comme insatisfaisantes, vous renouvez vos objets. J'insiste là-dessus afin de sortir d'une réflexion sur l'innovation comprise exclusivement comme la mise en place de nouvelles pratiques. L'innovation, c'est aussi de nouvelles significations. Lorsque vous recréez l'objet, vous renouvez le sens. L'émergence de nouvelles significations participe de la capacité à se reconnaître et à garder une certaine estime de soi. C'est la reprise par le sujet de ces objets qui donne donc le sentiment d'identité, sentiment conforté ou menacé par l'environnement social, selon que celui-ci confirme une image positive de soi ou questionne les repères et les remet en cause.

## La question du changement

En tant que processus complexe d'ajustement, l'identité toujours en construction, toujours inachevée, surgit comme question dans les situations de crise. La préoccupation identitaire se fait jour devant la menace vécue par la remise en cause des repères, des appuis qui permettraient d'éprouver le sentiment d'une continuité, d'une suffisante cohérence. Quels sont les processus qui peuvent nous aider à comprendre la fragi-

lisation identitaire ? Aujourd'hui, la société est moins en situation de crise qu'en période de mutation. Celle-ci est marquée essentiellement par la multiplication et l'effacement des références, par la crise de légitimation et par l'accélération des modifications qui interviennent dans les modes de *praxis* et les rapports humains.

Dans l'institution scolaire, par exemple, cette mutation s'accompagne d'un certain nombre de bouleversements qui prennent la forme d'une remise en cause des repères culturels. Plusieurs constats peuvent être faits dans ce sens : la coexistence de références parfois diamétralement opposées pour fonder la mission de l'école, la difficulté conséquente de définir des critères de légitimité et de les rendre effectifs ou encore l'émergence de doutes liés aux retombées du changement du statut du travail salarié, dans un contexte de tout économique qui privilégie les rendements financiers. Ces changements, comme la pluralité culturelle des publics scolaires, les ajustements difficiles entre les demandes des jeunes et celles des enseignants, la diminution d'une proximité sociale et culturelle entre élèves et enseignants, les effets de la crise urbaine sur le modèle de l'école républicaine, etc., font entrer de nouvelles représentations, de nouvelles significations qui heurtent les constructions identitaires antérieures.

Certains changements peuvent être prévus, préparés, accompagnés, mais le plus souvent, ils sont vécus comme brutaux, effractant les équilibres antérieurs. Les institutions, les organisations ou les groupes sont alors perçus comme ne remplissant plus leur rôle de support d'identité, ne fournissant pas des objets suffisamment adéquats, un cadre, un contenant, des étayages sur lesquels appuyer les investissements. Ce sont les montages, les constructions entre l'extérieur et l'intérieur qui se trouvent ainsi remis en cause. Parce que l'écart se fait trop grand entre les investissements individuels et les réalités, les propositions de la société, les institutions perdent en partie leurs qualités d'étayage et de repérage pour une représentation de soi suffisamment positive. L'identité est alors fortement interpellée. Le sujet est obligé d'en appeler à ses ressources propres. Il est sollicité à faire un inventaire de ses capacités, de ses atouts, de ses fragilités. Il est amené à se situer dans son itinéraire de vie, à formuler le sens qu'il prend ou qu'il lui donne aujourd'hui, à repenser ses positions, ses objectifs, à se résigner à des abandons.

Ces moments de rupture du cadre référentiel, ces moments de désidentification et de désidérialisation consécutifs, invitent à chercher comment, dans le contexte socioculturel antérieur, on s'adressait aux individus et aux groupes pour les convaincre et comment ceux-ci s'assumaient dans leurs investissements sociaux d'une suffisante estime d'eux-mêmes. Ils incitent, par exemple, à examiner quelles sont les sollicitations institutionnelles, les réalités dans l'école, liées aux statuts, aux places, au fonctionnement, aux pratiques qui ont présidé aux investissements et ont permis une négociation possible entre réalités extérieures et nécessités internes pour une suffisante réalisation de soi comme professionnel. En outre, il convient d'examiner comment une conjoncture événementielle, des circonstances précises à l'intérieur d'une réalité sociale et institutionnelle concrète sont venues remettre en cause l'existence, le sens et la validité de l'investissement. Précisons tout de même que si ces change-

ments qui remettent en question les systèmes de repérage et la représentation de soi peuvent entraîner un sentiment de disqualification, ils peuvent être saisis dans l'après-coup, comme l'occasion d'occuper de nouvelles places ou de se disposer autrement, et ainsi, se présenter comme un renouvellement des objets à travers lesquels se remanie l'identité. Autrement dit, selon le degré de collage aux caractéristiques antérieures de l'institution, le changement de ces dernières peut être saisi comme une opportunité ou une rupture. Des pertes de modèles, d'idéal, peuvent donner lieu dans l'après-coup de la crise à des réaménagements dynamiques de la personnalité. Car perdre des étayages et des objets sociaux, ce n'est pas, contrairement au sentiment vécu dans la crise, perdre les instances psychiques et leur dynamique. Ainsi le changement, s'il est un événement objectif et repérable, est-il un événement éminemment subjectif. C'est au niveau subjectif et intersubjectif qu'il opère des possibilités de déliaison et de constitution de nouvelles combinatoires. Les conditions matérielles, objectives, ne prennent valeur de changement que lorsqu'elles sont appropriées mentalement, au niveau de leurs significations, selon des managements particuliers aux sujets.

Entrer dans cette démarche suppose de se dégager d'une perspective causaliste. L'émergence de pratiques sociales nouvelles se réalise avant tout par un travail d'élaboration, seul capable de défaire des relations anciennes et d'en construire de nouvelles. Si l'acte est important, il ne l'est que parce qu'il fait sens. C'est ainsi que les blocages tiennent en partie aux rapports imaginaires que les personnes entretiennent avec elles-mêmes et leur environnement, les représentations qu'elles ont de leurs propres capacités d'évolution, celles qu'elles ont des avantages que leur procure l'état actuel des choses ou des menaces entraînées par des situations nouvelles. Les représentations sont des systèmes d'interprétation destinés à produire du sens. Sens que l'individu donne à la réalité pour en même temps se signifier lui-même, dans la mesure où la perception de la réalité est également une perception d'existence. Du changement dans les représentations entraîne du changement dans les conduites et les comportements. Les transformations sociales qui viennent fragiliser les identités professionnelles se présentent comme faisant entrer de nouvelles représentations, de nouvelles significations. Mais ce qui leur confère un caractère destructeur, c'est qu'elles introduisent souvent des contenus déniés, c'est-à-dire des contenus qui étaient précisément absents de la construction antérieure. On peut dire que les systèmes de représentations antérieures qui présidaient à une représentation de soi, de l'autre et de l'environnement, se fondaient justement sur le déni de ces contenus qui se présentent avec le nouveau. C'est ainsi que le changement est une ouverture à ce qui était là mais tenu dans l'ombre.

Pour conclure, rappelons que l'innovation répond à la fois à une nécessité psychique et se veut une réponse à un problème social. En ce sens, elle est une tentative du sujet de nouer avec son environnement un rapport dialectique où il se l'approprie, essayant d'y retrouver à nouveau sa marque pour agir. Car, si innover, c'est prendre le risque de transgresser les normes établies, c'est aussi entrer en conflit avec ses normes telles qu'elles sont intériorisées.