



HAL
open science

Du conseil de classe en lycée Étude clinique à partir d'observations et d'entretiens

Laure Lafage

► **To cite this version:**

Laure Lafage. Du conseil de classe en lycée Étude clinique à partir d'observations et d'entretiens. Sciences de l'Homme et Société. Université Paris Nanterre, 2018. Français. NNT : . tel-04002321

HAL Id: tel-04002321

<https://hal.parisnanterre.fr/tel-04002321v1>

Submitted on 23 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Membre de l'université Paris Lumières

Laure Lafage

Du conseil de classe en lycée

Étude clinique à partir d'observations et d'entretiens

Thèse présentée et soutenue publiquement le 19 Septembre 2018
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation de l'Université Paris
Nanterre
sous la direction de M. Philippe Chaussecourte (Université Paris Descartes)

Jury :

Rapporteure :	Mme Anne Barrère	Professeure en sciences de l'éducation Université Paris Descartes
Membre du jury :	Mme Claudine Blanchard- Laville	Professeure émérite en sciences de l'éducation Université Nanterre
Membre du jury :	Mme Françoise Bréant	Professeure en sciences de l'éducation Université Nanterre
Directeur de thèse :	M. Philippe Chaussecourte	Professeur en sciences de l'éducation Université Paris Descartes
Rapporteur :	M. Antoine Kattar	Professeur en sciences de l'éducation Université Jules Verne Amiens

Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements :

à Philippe Chaussecourte qui a accepté de diriger cette thèse. La pertinence et la justesse de ses élaborations m'ont permis de dépasser certains moments d'inhibition et de mobiliser ma créativité. Sa bienveillance et sa rigueur scientifique m'ont été d'un grand soutien tout au long de ce travail.

à Claudine Blanchard-Laville, ma tutrice, qui m'a accompagnée depuis la première heure et sans laquelle cette thèse n'aurait pas pu voir le jour. Elle a été particulièrement disponible lors de mes errances ; elle m'a soutenue avec bienveillance et rigueur dans l'écriture et m'a guidée inlassablement sur le chemin de la recherche avec générosité et exigence. Je lui dois beaucoup.

à Anne Barrère, Françoise Bréant et Antoine Kattar qui ont bien voulu examiner ce travail en acceptant d'être membres du jury.

aux enseignants et à la CPE qui ont accepté de m'accorder un entretien.

aux enseignants que j'ai côtoyés dans les divers établissements où j'ai exercé et qui ont été, à leur insu, source de réflexion et d'inspiration pour ce travail.

à Régine, pour son accueil et son aide précieuse lors de nos élaborations creusoises, sa disponibilité et son enthousiasme à suivre les méandres de mon écriture. Je dois dire que ses relectures rigoureuses et attentionnées ainsi que la richesse de ses propositions lorsque j'étais arrêtée dans ma propre créativité ont été un véritable étayage pour mon travail.

à Narjès, pour son chaleureux et constant soutien, sa disponibilité au service de ma pensée.

à Dominique, Françoise, Marc et Patricia mes camarades du séminaire de doctorants qui, par leurs élaborations, y compris culinaires, et leurs propositions lors de nos rencontres, m'ont permis d'alimenter mes réflexions et de remettre en mouvement ma pensée lors des moments de doute.

à Christine, pour sa présence contenante et son écoute bienveillante. Nos échanges ont souvent constitué des leviers de dégagement pour faire avancer ma réflexion.

à Camille et Mathilde, pour n'avoir jamais oublié de me rappeler en actes comme en paroles qu'avant d'être doctorante, j'étais leur mère et qu'elles avaient besoin de moi.

à Hervé, pour sa patience, son soutien discret mais ô combien constant pour avoir accepté avec indulgence, notamment au cours de ces trois dernières années, mes indisponibilités.

Remerciements.....	2
Introduction.....	9
Partie 1 : Itinéraire professionnel et contexte de la recherche.....	12
1 Trajectoire scolaire et professionnelle	12
1.1 Premiers souvenirs d'école.....	13
1.2 Au collège.....	16
1.3 Au lycée.....	19
1.4 À l'université.....	22
2 Devenir Conseillère Principale d'Éducation (CPE).....	25
2.1 Un peu d'histoire sur le métier de CPE	25
2.2 Mes débuts dans le métier.....	26
2.3 Mon rapport au métier de CPE	28
3 Des actions à l'intérieur et à l'extérieur de mon établissement.....	30
3.1 Des dispositifs innovants dans mon établissement	30
3.1.1 Accompagner la scolarité des élèves d'une classe de seconde générale.....	30
3.1.2 La « classe cohésion » à l'entrée en seconde	34
3.1.3 Du tutorat au lycée	39
3.2 Des interventions à l'extérieur de mon établissement	43
3.2.1 Une intervention dans un établissement socio-éducatif.....	43
3.2.2 Une expérience de création d'un service de vie scolaire au Liban	46
3.3 Des actions préluces à la recherche.....	50
4 Vers mon questionnement de recherche	57
4.1 La formation de formateurs.....	57
4.2 Reprise d'étude : le master F.I.A.P. en sciences de l'éducation.....	59
4.3 Entrée en recherche	64
Partie 2 : Champ disciplinaire, démarche de recherche, méthodologie de recherche	73
Chapitre 1 : Champ disciplinaire, démarche clinique.....	73
1 Champ disciplinaire : les sciences de l'éducation	73
2 Une démarche : l'approche clinique d'orientation psychanalytique.....	76

Chapitre 2 : Méthodologie de recherche, objet d'étude et notions théoriques utilisées.....	81
1 Choix méthodologiques.....	81
1.1 L'évolution du processus de recherche et de mon questionnement	81
1.2 Le recueil des données.....	85
1.3 L'entretien clinique de recherche à orientation psychanalytique	86
2 Le conseil de classe.....	91
2.1 Aspects historiques, organisationnels et institutionnels du conseil de classe	94
2.1.1 Historique succinct.....	94
2.1.2 La composition actuelle.....	99
2.1.3 Le déroulement d'une séance de conseil de classe.....	100
2.1.4 L'évaluation en conseil de classe.....	104
2.2 Le conseil de classe : une instance institutionnelle	111
3 Notions théoriques convoquées.....	114
3.1 Collectif et équipe.....	114
3.1.1 Collectif.....	114
3.1.2 Équipe	117
3.2 Groupe.....	124
Partie 3 : Des observations exploratoires	133
Chapitre 1 : Méthodologie d'observation.....	133
1 Différents types d'observations	135
2 L'observation participante ou la participation observante.....	139
Chapitre 2 : Observations de quatre conseils de classe	141
1 Choix des conseils de classe observés.....	141
1.1 Le conseil de classe de la seconde baccalauréat professionnel comptabilité.....	143
1.1.1 Le contexte particulier de ce conseil de classe.....	144
1.1.2 Analyse de l'observation	148
1.2 Le conseil de classe de terminale sanitaire et sociale	156
1.3 Le conseil de classe de première scientifique	163
1.4 Le conseil de classe de terminale scientifique.....	175

2	Mise en perspective de ces quatre observations	180
2.1	La place prépondérante du professeur principal.....	184
2.2	Des enjeux de pouvoir.....	186
2.3	La présence d'alliances inconscientes en conseils de classe	188
2.4	Le conseil de classe n'est pas une famille	190
Partie 4 : Les entretiens et leurs analyses		194
Chapitre 1 : Entretien d'Armand		195
1	Les conditions de la rencontre	195
2	Le choix du prénom	200
3	Mes difficultés pour analyser cet entretien.....	201
4	Résumé du contenu manifeste.....	202
5	Analyse du contenu latent.....	206
5.1	Mes impressions à la sortie de l'entretien.....	206
5.2	Ma conduite de l'entretien.....	208
5.3	Quelques éléments d'analyse de l'énonciation.....	214
5.4	Essai d'analyse du discours latent d'Armand.....	217
Chapitre 2 : Entretien d'Éléonore		221
1	Les conditions de la rencontre	221
2	Résumé du contenu manifeste.....	225
3	Analyse du contenu latent.....	228
3.1	Mes impressions à la sortie de l'entretien.....	228
3.2	Ma conduite de l'entretien.....	230
3.3	Quelques éléments d'analyse de l'énonciation.....	233
3.4	Essai d'analyse du discours latent d'Éléonore.....	235
Chapitre 3 : Entretien d'Adrien		243
1	Les conditions de la rencontre	243
2	Résumé du contenu manifeste.....	245
3	L'analyse du contenu latent.....	248
3.1	Mes impressions à la sortie de l'entretien.....	248
3.2	Ma conduite de l'entretien.....	250
3.3	Quelques éléments d'analyse de l'énonciation.....	255

3.4	Essai d'analyse du discours latent d'Adrien	255
Chapitre 4 : Entretien d'Anne.....		266
1	Les conditions de la rencontre	266
2	L'intervalle de temps entre la passation de l'entretien et son analyse	269
3	Résumé du contenu manifeste.....	272
4	Analyse du contenu latent.....	276
4.1	Mes impressions à la sortie de l'entretien.....	276
4.2	Ma conduite de l'entretien.....	280
4.3	Quelques éléments d'analyse de l'énonciation.....	289
4.4	Essai d'analyse du discours latent d'Anne.....	294
Chapitre 5 : Entretien de Clémence.....		297
1	Les conditions de la rencontre	297
2	Le choix du prénom	302
3	Ma difficulté à débiter l'analyse de cet entretien.....	303
4	Résumé du contenu manifeste.....	306
5	Analyse du contenu latent.....	310
5.1	Mes impressions à la sortie de l'entretien.....	310
5.2	Ma conduite de l'entretien.....	315
5.3	Quelques éléments d'analyse de l'énonciation.....	318
5.4	Essai d'analyse du discours latent de Clémence.....	321
Partie 5 : Mise en perspective des analyses		327
1	Mener un entretien clinique de recherche	327
1.1	Difficultés pour adopter une écoute chercheuse	327
1.2	Des illusions et des croyances à propos du travail de recherche et de l'écriture.....	328
2	Mise en perspective des contenus manifestes des entretiens	331
3	Quelques hypothèses de compréhension à propos de ce qui se joue en conseil de classe.....	333
3.1	Des positions différentes en conseil de classe en lien avec le chef d'établissement.....	333
3.2	Le conseil classe serait-il un espace insécure pour les participants ?.....	336
3.3	Le conseil de classe et le soi-élève des participants enseignants.....	337

3.4	Le conseil de classe vu comme un rituel nécessaire	339
3.5	De l'hypothèse d'un pacte dénégatif entre les enseignants en conseil de classe	343
Conclusion	346
Bibliographie	353
Sitographie	361
Résumé	362

Tout finit toujours bien. Si les choses ne marchent pas convenablement, c'est que vous n'êtes pas encore arrivé à la fin.

Paulo Coelho¹

Introduction

Le désir de faire de la recherche est présent de manière latente pour moi depuis l'obtention de mon master de psychologie en Juin 1992. J'ai le sentiment aujourd'hui que j'ai longtemps été *en recherche* dans le cadre des mes pratiques professionnelles. J'ai toujours essayé de mettre en place des actions qui me permettaient, ainsi qu'aux professionnels avec lesquels je travaillais, de nous dégager de situations difficiles dans nos relations aux élèves, d'inventer des dispositifs groupaux pour améliorer le « vivre ensemble » ou encore mobiliser collectivement différents acteurs de l'établissement autour de problématiques locales. Lorsque j'ai repris des études universitaires en 2007 pour effectuer un master en sciences de l'éducation, mon désir de *faire de la recherche* a été réanimé et c'est assez naturellement que j'ai exprimé, lors de ma soutenance de mémoire, le souhait de poursuivre en m'inscrivant en thèse. Il m'a fallu deux années pour concrétiser ce projet et faire une demande explicite auprès de Philippe Chaussecourte et Claudine Blanchard-Laville. J'ai attendu encore une année pour effectuer officiellement mon inscription universitaire ; j'ai ainsi bénéficié d'une année « blanche » pour construire ce projet de thèse au sein du séminaire de doctorants qui existait en 2011 et qui était animé par C. Blanchard-Laville et P. Chaussecourte. Sept années m'ont été nécessaires pour aboutir à cet écrit final.

J'ai le sentiment d'avoir réalisé une longue randonnée, ponctuée de chemins plus ou moins escarpés et sécurisés, d'étapes inattendues où je suis parfois restée trop longtemps en étant toujours persuadée qu'à un moment donné, je repartirais. Au travers de mes lectures, j'ai découvert des espaces immenses dans lesquels je

¹ Coelho, P. (1994). *Maktub*. Paris : J'ai lu.

me sentais souvent perdue et en difficulté pour m'approprier des contenus dont je pressentais la richesse. J'ai traversé des passages étroits où j'ai cru tomber, j'ai dû escalader des rochers qui m'apparaissaient parfois comme des montagnes. J'ai dû faire preuve de persévérance mais tout au long de ce travail, j'ai été habitée de la certitude que j'arriverai au bout de cette aventure. J'ai été accompagnée par deux guides de haute montagne très expérimentés et par un groupe d'autres randonneurs – mes collègues doctorants et aussi les « docteurs » qui avaient emprunté le chemin avant moi – dont le nombre dans le séminaire a varié au cours de ces sept années. J'ai dû apprendre à lire une carte en m'appuyant sur l'expérience de ceux qui étaient passés par là auparavant mais surtout accepter que mon chemin n'était pas celui des autres, que, parfois, il me fallait errer *seule* sur ce chemin.

Tout au long de l'élaboration de cet écrit final, j'ai enfin pu mesurer combien les questions qui étaient les miennes au début de ce travail avaient évolué. Dans mon projet, lors de mon inscription, j'avais mentionné « qu'il s'agirait de cerner les différentes acceptions de la notion de groupe dans le cadre d'un établissement scolaire en la mettant notamment en parallèle avec la notion d'équipe ». J'ajoutais alors que « mon travail s'appuierait sur les liens possibles entre mes propres expériences groupales qu'elles soient personnelles ou professionnelles et mon désir incessant de vouloir “construire du groupe” dans mon cadre professionnel ». J'envisageais d'étudier les dimensions groupales à l'œuvre à partir de situations de conseil de classe et « d'équipes transversales et cooptées d'enseignants ». Je souhaitais dès le début inscrire ce travail de recherche dans le champ de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Dès le commencement, j'ai pris conscience que l'importance du groupe pour moi imprégnait fortement mes questionnements de chercheuse. En effet, en retraçant mon parcours scolaire puis professionnel ainsi qu'au regard de mes divers engagements, j'ai réalisé que l'envie de « faire groupe », ou que « du collectif » puisse exister dans de nombreuses situations, était très puissante pour moi mais pas forcément partagée par les autres qui m'entouraient. Je crois que mon choix de prendre le conseil de classe comme objet de recherche a été vivement influencé

par les échanges dans le séminaire de doctorants. Bien que je n'étais pas convaincue que cette instance puisse être étudiée d'un point de vue groupal, je me suis finalement laissée porter par l'enthousiasme de mes camarades doctorants à l'égard de cette idée ainsi que par la forme d'inédit de ce thème du point de vue clinique.

Cet écrit se compose de cinq parties. Dans la première partie, je retrace mon parcours scolaire et professionnel dans l'intention de permettre au lecteur d'appréhender ce qui sous-tend mon questionnement de recherche. Dans la deuxième partie, je présente le champ disciplinaire dans lequel s'inscrit ce travail, la méthodologie utilisée pour cette étude ainsi que l'objet « conseil de classe », dans ses dimensions organisationnelles et institutionnelles. Dans la partie trois, j'expose l'analyse des quatre observations exploratoires que j'ai conduites, tout en cherchant à qualifier le mode d'observation que j'ai utilisé. La quatrième partie comporte les analyses de chacun des entretiens pris dans leur longitudinalité et singularité. Et enfin dans la partie cinq, je propose une mise en perspective des résultats issus des entretiens.

Avant tout, ce travail de recherche rend compte de la construction progressive de ma posture de chercheure ; j'y insiste sur les détours qu'il m'a fallu faire pour arriver à me sentir de plus en plus légitime comme chercheure. Je crois qu'on peut y lire aussi le trajet qu'il m'a été nécessaire de suivre pour m'autoriser à penser le conseil de classe comme un objet de recherche pertinent dont certains éléments issus des analyses cliniques peuvent être sources de connaissances et d'intérêt pour d'autres que moi.

Partie 1 : Itinéraire professionnel et contexte de la recherche

1 Trajectoire scolaire et professionnelle

Je vais essayer, en m'appuyant sur des éléments de mon histoire personnelle et de mon parcours professionnel, d'appréhender la manière dont ce travail de recherche a cheminé pour moi. Comprendre comment, depuis que je me suis engagée dans cette aventure de la réalisation et de l'écriture d'une thèse, mon questionnement de recherche s'est construit et n'a cessé d'évoluer.

Ce qui reste surprenant pour moi aujourd'hui, dans le fait de m'être inscrite en thèse en 2012, c'est que ce nouveau parcours universitaire vient après un parcours scolaire dans lequel j'ai été ce que l'on peut appeler une élève *moyenne*. Je n'ai pas particulièrement aimé l'école d'aussi loin que je me souviens et pourtant, d'une certaine façon, je ne l'ai jamais quittée. En effet, après avoir terminé un DEA en psychologie en 1992, j'ai assuré, en cours d'année scolaire, un remplacement en tant que CPE dans le lycée où je travaillais comme surveillante. Je suis ainsi passée du statut d'étudiante à celui de professionnelle au sein du même établissement scolaire. À cette période de ma vie, la réalisation d'une thèse représentait pour moi un niveau de qualification élevé auquel je ne pensais pas pouvoir prétendre, bien que je me souviens d'avoir été animée par le désir d'effectuer un travail de recherche universitaire dès mon année de maîtrise en 1991 (ce qui correspond au master 1 actuel). À cette époque, j'imaginai que ce niveau d'études ne pouvait être le fait que de personnes particulièrement performantes scolairement et ayant eu un parcours scolaire sans embûche. Ainsi mon désir n'avait pas été un moteur suffisant à la fin de mon DEA pour que j'entreprenne alors un travail de thèse. Pour autant, je dois reconnaître que ce désir a continué d'exister en sourdine pour moi et qu'il a été ravivé lors d'une session de formation de formateurs que j'ai effectuée en 2005. Je m'étais inscrite dans un stage proposé dans le cadre de la formation continue des personnels de l'éducation nationale et ce stage a réactivé mon envie de recherche. Je ne savais

pas comment pourrait commencer ce type de travail mais le désir était de nouveau là. J'ai tout d'abord repris des études universitaires en 2007 en m'inscrivant dans un cursus de master 2 professionnel intitulé *Développement des compétences en formations d'adultes*, option : *Formation à l'intervention et à l'analyse de pratiques professionnelles* en sciences de l'éducation à Paris Nanterre. C'était le commencement d'un long chemin vers cette thèse.

1.1 Premiers souvenirs d'école

Revenons quelques années en arrière pour reconstituer des éléments de mon parcours scolaire et appréhender ceux qui pourraient être des points d'ancrage de mon aspiration à faire de la recherche.

Mes souvenirs d'école maternelle puis de l'école élémentaire s'articulent du côté des liens avec mes camarades de classe et non pas du scolaire. Je me souviens de certains visages et de quelques prénoms de mes camarades ou celui de mes maîtresses mais je n'ai aucun souvenir de moments d'apprentissage. Je ne suis pas capable, à ce jour, de dire si l'apprentissage de la lecture a été, pour moi, agréable ou non ; si la mémorisation des tables de multiplication s'est faite avec aisance ou non. Ce qui me revient, ce sont des moments de jeux dans la cour de récréation, des images de salles de classe mais rien en ce qui concerne les apprentissages scolaires au sens strict.

Les premiers souvenirs scolaires que j'arrive à reconstituer relèvent des années du collège. Il s'agit d'éléments qui sont plutôt désagréables : comme ma difficulté en orthographe ; j'avais des notes « négatives »² en dictée en classe de cinquième. J'avais alors le sentiment que, quoique je fasse, je n'y arriverais jamais. Ma mère me faisait faire, à cette époque, un nombre conséquent de dictées tous les week-ends pendant un temps qui me paraissait infini. Pourtant, cela n'a eu aucun impact sur mes résultats. Je me rappelle de ses tentatives pour me faire comprendre la différence entre un accent grave et un accent aigu. Je n'ai jamais assimilé cette

² Chaque faute donnait lieu à un retrait de points. Les fautes d'orthographe étaient pénalisées par un point en moins, les fautes de grammaire pouvant être sanctionnées jusqu'à moins 5 points. Lorsque les 20 points de moins étaient atteints, alors l'enseignante continuait en mettant une note en dessous de zéro.

distinction. Encore à ce jour, lorsqu'une personne me dit : « c'est un accent grave », je ne sais pas dans quel sens il faut le positionner. J'ai intégré le fait que je n'y arrivais pas et cela ne m'affecte plus, me semble-t-il. C'est comme savoir dessiner ou chanter. Il y a ceux qui y arrivent aisément, ceux qui réussissent en s'entraînant et ceux pour qui cela reste impossible. Je crois que ces questions d'accent sont de cet ordre-là pour moi ; après avoir tenté vainement de me souvenir du sens des accents, j'ai accepté que ce soit un but inaccessible pour moi. Aujourd'hui, je suis dans l'obligation de solliciter des personnes extérieures pour m'aider à corriger mes écrits. Je remarque que cette spécificité me permet de me placer dans une situation où je ne peux me passer d'un autre pour m'accompagner dans la rédaction de cette thèse. Le sens des accents pourrait être associé à l'idée de donner du sens aux choses, de prendre une direction. Mon incapacité à placer l'accent dans le bon sens pourrait-il être le reflet d'une difficulté, pour moi, à choisir une direction ? Ou encore est-ce qu'apprendre la différence entre un accent grave et un accent aigu serait comme accepter de me soumettre à une règle ? Cela m'amène à faire le lien avec mon caractère plutôt frondeur : j'étais une petite fille très vivante. Ma mère m'a raconté qu'elle me tenait en laisse dans la rue alors que je ne devais avoir que 2 ou 3 ans, car il m'arrivait de courir pour embrasser un enfant que je croisais ou pour étreindre un chien qui passait à proximité. Elle m'a également dit qu'à cette époque, je n'avais pas « la langue dans ma poche » : je verbalisais avec une grande spontanéité ce que je pensais ou ce que je voyais. À ce jour, j'exprime toujours assez facilement mes idées et mes ressentis, sans nécessairement mesurer l'impact que cela peut avoir sur les autres, bien que cela soit plus nuancé que lorsque j'étais plus jeune. Mes remarques pouvaient être perçues comme vexantes et je crois que lorsque j'avais une dizaine d'années, je ne comprenais pas pourquoi il fallait parfois ne pas dire à haute voix ce que l'on pensait.

J'aimais monter aux arbres, faire du vélo, courir. J'avais du mal à rester assise de longs moments, j'imagine qu'à l'école, cela a dû me créer quelques soucis. Pourtant je n'ai pas de souvenirs de punitions liées à mon agitation et mes parents ne m'ont jamais rapporté des faits de cet ordre. Qu'est-ce que cette manière d'être

toujours en mouvement venait manifester ? Je pressens que se jouait pour moi quelque chose du côté du sentiment d'exister. Être active, sauter, courir étaient certainement pour moi indispensables pour me sentir vivante et pour évacuer un trop plein d'énergie. Ne pas bouger signifierait-il mourir ou être mort ? Ai-je fait l'expérience de l'absence de mouvement comme signifiant la mort ? Je pense à mon séjour en pouponnière juste après ma naissance. Je suis restée hospitalisée et j'ai été séparée de ma mère pendant 3 semaines afin de surveiller un ictère sévère. J'étais parmi d'autres nourrissons hospitalisés dans la maternité, est-il possible que la mort d'un bébé ait pu survenir dans l'un des berceaux proches du mien ? J'étais alors trop immature pour comprendre ce qui se passait pour ce bébé mais j'ai dû éprouver une angoisse incommensurable en constatant son absence de mouvement. Ce qui m'a peut-être amenée à développer à mon insu le besoin d'une activité incessante. Le métier que j'exerce aujourd'hui, celui de conseillère principale d'éducation, n'est probablement pas sans lien avec cette recherche de vitalité, parfois excessive, car c'est un métier qui est situé pour moi du côté de l'action et de la réactivité vis-à-vis de l'inattendu. L'inattendu, dans mon histoire familiale, a été la naissance de la petite fille que j'étais alors que ma grand-mère maternelle annonçait à qui voulait l'entendre que sa fille (ma mère) était enceinte d'un garçon. Selon les dires de ma grand-mère maternelle, je me comportais souvent comme un garçon manqué. Je me suis probablement identifiée à mon insu à ce garçon que ma grand-mère fantasmait et j'ai développé des attitudes qui habituellement sont celles attribuées aux garçons. Pour elle, une petite fille se devait d'être sage et obéissante, jouer tranquillement et non pas se montrer intrépide. J'avais appris à siffler et j'aimais siffloter lorsque je me promenais. Ma grand-mère ne supportait pas cela ; elle me rappelait à l'ordre me disant qu'une petite fille ne fait pas ce genre de chose, que c'était inconvenant.

Je suis la deuxième enfant d'une fratrie de trois, j'ai une sœur de deux ans mon aînée et un frère de huit ans plus jeune que moi. Ma sœur était une bonne élève. Je crois même que jusqu'à ses années lycée, d'après les dires de mes parents, elle était une très bonne élève, réussissant sans avoir vraiment à travailler. Pour mon frère, je ne me souviens pas de ce qui se disait sur sa scolarité et je suppose

qu'elle devait se dérouler normalement. Alors que de moi, ma mère disait que je devais travailler régulièrement pour réussir ; pourtant je n'ai pas l'impression d'avoir été en difficulté à l'école. Je pense que j'avais déjà une curiosité intellectuelle, au sens où j'aimais découvrir de nouvelles choses. Je n'éprouvais pas la nécessité d'approfondir cette curiosité au-delà de ce que la maîtresse me proposait. Je n'ai jamais eu envie de faire plus que ce qu'on me demandait. Il me semble que je n'éprouvais ni plaisir ni déplaisir pour les apprentissages. Aller à l'école était dans l'ordre des choses.

1.2 Au collège

En retraçant par écrit mon parcours, je m'étonne de nouveau de n'avoir aucun souvenir de mon entrée au collège, je suppose que cela a dû se passer sans difficulté et que la présence de ma sœur entrée un an auparavant, était rassurante pour moi. Le premier souvenir qui me vient concerne le cours de physique de sixième ou peut-être de cinquième. Notre enseignante plaçait les élèves par binômes mixtes, au prétexte que cela permettait une collaboration plus riche selon les dires de cette enseignante. Elle m'a associée avec un garçon que je détestais. Aucune réclamation n'était possible. Lorsque je tentais de lui signifier que j'étais en conflit avec ce garçon et qu'aucune collaboration ne serait possible entre nous, elle balayait d'un revers de main mon argument. J'ai le sentiment de ne pas avoir été écoutée par cette enseignante. C'est comme si elle m'avait signifié que je n'existais pas. J'ai cessé de travailler dans cette matière à compter de ce jour-là, comme pour lui prouver qu'elle avait bien raison : je ne valais rien. Ce qui me surprend aujourd'hui, c'est que je n'ai pas cherché à lui montrer qu'elle se trompait.

Au moment de choisir la deuxième langue vivante à l'entrée en quatrième, je crois que j'aurais aimé faire de l'espagnol. Or faire de l'allemand était considéré comme plus prestigieux et permettait d'être dans une « bonne » classe selon les dires des professeurs. Il me semble qu'un de mes professeurs avait mentionné à mes parents que l'apprentissage de l'allemand nécessitait d'avoir une base solide en grammaire, ce qui n'était pas mon cas et que je serais plus à l'aise en espagnol.

Pourtant, j'ai choisi, (volontairement ou pas ?) de faire de l'allemand ; ma sœur apprenait cette langue depuis son entrée au collège, elle avait l'air d'apprécier les cours et j'ai alors imaginé que nous pourrions travailler ensemble et qu'elle pourrait m'aider si j'en avais besoin. Il n'en a rien été. J'ai rapidement trouvé que l'apprentissage de cette langue était peu agréable, j'ai travaillé à minima et j'ai subi l'enseignement de cette langue jusqu'au baccalauréat.

Pourtant, les choses auraient pu prendre une autre tournure à mon entrée en seconde ; l'enseignante d'allemand de cette classe me permit de prendre goût à cette matière en m'appuyant sur son niveau d'exigences. Je me suis soumise à ses demandes d'apprendre par cœur les déclinaisons et le vocabulaire, non sans une certaine résistance au départ, et de meilleurs résultats s'en sont suivis. J'ai constaté que je pouvais y arriver. Je crois pouvoir écrire que cette enseignante portait un regard positif et exigeant sur chacun de ses élèves et qu'elle devait avoir une relation avec nous qui laissait penser que chacun pouvait progresser. Je pense qu'elle a animé chez moi, par l'attention qu'elle me portait, l'envie de réussir et m'a montré que j'étais *capable*. Cette enseignante me fit éprouver que la rigueur dans l'apprentissage permettait d'obtenir des résultats chiffrés honorables et me permit de ressentir une satisfaction personnelle.

En reconstituant ce parcours, je prends conscience que ce sont des enseignants bienveillants et exigeants en même temps qui ont été l'une des sources de motivation et d'envie pour moi. Aujourd'hui, j'ai l'impression qu'il y avait certainement des éléments d'un soutien inconditionnel de la part de ces enseignants-là à mon égard. C'est comme si leur manière d'être dans la relation avec moi me permettait de consolider ma confiance en moi et de croire en mes capacités. J'interprète cette manière qu'ils ont eue de me manifester qu'ils croyaient en moi comme un moteur puissant pour me mobiliser. Je mesure que lorsqu'une personne m'assure que je suis capable de mener telle ou telle chose, cela vient confirmer ma propre certitude que je vais y arriver et j'ai constaté à plusieurs reprises que je me lançais alors sur cette base dans des aventures qui pourront s'avérer risquées sans vraiment réfléchir par moi-même aux

conséquences. Ai-je puisé une part de cette croyance dans la manière dont cette enseignante a su me montrer que je pouvais réussir ?

Je voudrais raconter un autre souvenir du collège, qui pourrait être mis en lien avec la profession que j'exerce à ce jour. C'est à propos du conseiller d'éducation de mon collège : un homme avec une petite barbe de couleur poivre et sel. Il portait des lunettes avec des verres fumés, qui faisaient qu'on ne distinguait pas clairement ses yeux. Alors que j'étais en classe de quatrième, au moment où la sonnerie venait de signaler la fin de la récréation, nous étions en train de nous ranger dans la cour, lorsque j'ai senti une main ferme sur mon épaule. La surprise me fit me retourner vivement avec l'intention d'exprimer violemment ma stupeur à la personne qui me saisissait ainsi. Je me trouvai nez à nez avec le conseiller d'éducation, qui « me hurlait » dessus me demandant de me mettre en rang rapidement. Je me souviens qu'un sentiment d'une grande injustice m'avait alors envahie. J'ai dû lui rétorquer quelque chose car il me demanda ensuite de le suivre dans son bureau. Je crois qu'il m'a alors tenu un discours moralisateur dans lequel il a mentionné ma mère. Celle-ci était alors investie comme parent d'élèves au collège et avait eu un désaccord avec ce monsieur lors d'une réunion, à propos d'un problème dont j'ai oublié la teneur. Je pense qu'il s'en était pris à moi comme pour se « venger » du différend qu'il avait eu avec ma mère. Il m'avait d'ailleurs fait remarquer : « *c'est pas la peine d'aller te plaindre à ta mère...* ». J'avais trouvé cette remontrance totalement injuste et non méritée. De plus, le fait de ne pas voir ses yeux lorsqu'il s'adressait à moi, me mettait très mal à l'aise. J'ai gardé une vive rancœur à l'égard de ce monsieur pour le reste de ma scolarité au collège ; ma mère m'avait rassurée et informée du fait qu'elle-même percevait ce personnage comme malveillant. Je suis devenue conseillère principale d'éducation sans avoir, à l'époque, fait de lien avec cette première rencontre. Aujourd'hui, je me demande quelle trace ce moment d'injustice a laissé dans ma mémoire et comment cela a pu contribuer à ce que je devienne une professionnelle se plaçant systématiquement du côté des élèves adolescents et dénonçant régulièrement les abus des professionnels à leur égard ?

1.3 Au lycée

Ma scolarité au lycée a été ponctuée de deux redoublements ; celui de la classe de seconde puis de la classe de terminale après mon échec au baccalauréat. De nouveau, ce qui me revient à propos de cette période scolaire, ce sont les liens amicaux que je construisis durant ces années de lycée et peu d'éléments sur les apprentissages. Seuls deux enseignants ont été des figures marquantes de cette période. Le professeur d'histoire-géographie lors de ma deuxième seconde et le professeur de mathématiques lors de ma deuxième terminale.

En écrivant cela, je constate qu'il est beaucoup question du chiffre deux. Je ne peux m'empêcher d'associer cela avec ma place dans la fratrie : être la deuxième est une place de choix selon moi, car c'est avec le premier enfant que les parents apprennent leur rôle de parents. Pour moi, être le deuxième dans une famille c'est plus facile. Les parents sont plus expérimentés et sont probablement moins inquiets. Être deuxième, c'est également ne jamais avoir connu une relation d'exclusivité avec ses parents, il y a quelque chose du côté du partage qui a toujours été présent. On pourrait m'objecter que l'arrivée d'un troisième enfant est du même ordre pour le deuxième que l'arrivée d'un second enfant pour l'aîné. Or il me semble que cela est très différent puisque le cadet a toujours « partagé » ses parents avec un autre ; lorsque la fratrie s'agrandit, c'est peut être plus simple à vivre ; enfin, c'est ainsi que j'ai vécu les choses lorsque mon frère est né. C'est peut-être là, dans l'idée de ne jamais être seule mais d'être une parmi les autres avec une place bien affirmée et sécurisée au sein de ma fratrie que s'ancre pour moi l'importance du groupe. Le point d'enracinement de cette croyance qu'être plusieurs constitue un atout ou une force prend très certainement racine dans ce que j'ai vécu dans ma famille. Une autre hypothèse que je peux faire sur cette place primordiale qu'occupe le groupe pour moi s'appuierait sur des éprouvés en lien avec mon hospitalisation prolongée à ma naissance comme je l'ai mentionné plus haut. J'étais avec d'autres nourrissons dans la pouponnière : entendre les babillages et les pleurs des autres bébés ainsi que les paroles que j'imagine rassurantes de la part des infirmières qui venaient nous donner le biberon ou nous prodiguer des soins, ont probablement inscrit en moi quelque chose de sécurisant

sur le fait d'être en groupe. Il me semble que même si l'infirmière n'était pas là, pour moi, je savais qu'elle était là et qu'elle s'occupait des autres bébés, cela m'aidait peut-être à supporter d'être seule parmi d'autres.

Ma scolarité au lycée a ainsi été marquée par ces deux enseignants qui avaient une manière bien à eux d'enseigner et de faire vivre leurs cours. Le professeur d'histoire-géographie nous faisait des cours denses et nous n'avions pas le temps de faire autre chose que de noter ses propos. Il apportait régulièrement des anecdotes très vivantes concernant des hommes d'état qu'il évoquait dans le cours d'histoire. Il avait une manière, que j'ai du mal à décrire, de rendre son cours intéressant et de maintenir éveillé chez moi le désir d'apprendre et de savoir. Je le percevais comme quelqu'un de particulièrement cultivé. Je vivais son niveau d'exigences comme élevé à notre égard mais avec une bienveillance qui m'amenait toujours à vouloir être à la hauteur des attentes que je lui prêtais. Je me souviens que j'ai travaillé avec régularité et un certain plaisir tout au long de l'année dans ce cours d'histoire-géographie. J'ai l'impression que j'ai aimé être en classe et que j'ai éprouvé de l'envie d'apprendre. Est-ce que cet enseignant dans sa manière de nous transmettre sa matière n'a pas été un premier levier dans mon désir de faire de la formation ?

Pour ce qui était du professeur de mathématiques en classe de terminale, j'ai tout d'abord été effrayée lorsque j'ai appris qu'il serait mon enseignant. J'étais redoublante en terminale A1, ce qui correspondait à un enseignement principalement littéraire couplé avec des mathématiques. Cet enseignant était dans le lycée où j'étais scolarisée, identifié comme le professeur de mathématiques des terminales scientifiques appelées les Terminales C. Il avait la réputation d'être un enseignant exigeant et intransigeant. Pourquoi venait-il enseigner à des élèves de classes littéraires ? Cet enseignant m'a fascinée, par sa rigueur lors des démonstrations qu'il faisait au tableau, par la rapidité de son raisonnement mais aussi par son intransigeance à notre égard. Il nous malmenait plus ou moins gentiment. Il se moquait de nos erreurs mais avec une forme de bienveillance et d'exigence qui provoquait, tout au moins pour moi, une mise au travail inédite. Je ressentais cette exigence comme soutenue par une forme de soutien

inconditionnel pour ses élèves, même si la manière dont il le manifestait pouvait parfois me déstabiliser. Malgré ou devrais-je écrire grâce à l'exigence et la rigueur de cet enseignant, j'ai apprécié le fait de me mettre au travail et d'apprendre à faire des mathématiques.

Il me semble que ces deux enseignants ont représenté pour moi des figures d'identification. Je n'avais pas mesuré, jusqu'à récemment, qu'ils avaient pu être des figures d'étayage à mon désir de faire des études supérieures. Ces deux enseignants étaient, pour moi, exigeants et justes. C'est comme s'ils avaient « déclenché en moi un intérêt », qu'ils avaient su « créer l'atmosphère adéquate » dans laquelle ma « réceptivité [devenait] accessible à la transmission » comme l'énonce Salomon Resnik dans une conférence de 2006³ (p. 139).

Comme je l'ai déjà indiqué, je crois très fortement que lorsque les autres me perçoivent comme capable, cela m'amène à m'engager pleinement. Cette manière de fonctionner me paraît parfois relever du registre pulsionnel ; il m'est très difficile de résister à l'impulsion que cela produit en moi.

Lorsque je reconstitue mon parcours scolaire, j'ai le sentiment de ne jamais m'être vraiment préoccupée consciemment de ce qui allait se passer pour moi. C'est comme si j'avais laissé les choses se faire et advenir, sans pour autant avoir l'impression de subir ce qui m'était arrivé. J'ai l'impression d'avoir saisi les opportunités lorsqu'elles se sont présentées sans être tout à fait convaincue que je les ai provoquées mais sans les avoir vraiment choisies consciemment non plus. Je vais illustrer cela par deux exemples ; à la fin de la classe de seconde, il fallait choisir sa filière pour la classe de première, je n'avais aucune envie particulière. C'est, je crois, par défaut que j'ai accepté de suivre une filière « mixte », qui n'existe plus aujourd'hui et qui combinait la littérature et les sciences. Mes résultats scolaires étaient des plus modestes. Cela m'interdisait la prestigieuse filière scientifique. Pour les autres options, tout était possible mais sans aucune promesse de réussite et en travaillant beaucoup, selon les dires de mon professeur

³ Bossard, L.M et Blanchard-Laville, C. (2017). Transcription de la conférence de Salomon Resnik donnée à la Sorbonne en 2006 lors du 2^e Colloque Cliopsy. *Cliopsy*, 17, 133-157.

principal de seconde. J'envisageais de devenir éducatrice spécialisée mais sans connaître la formation que cela supposait. Je crois que j'étais déjà portée à l'époque par un étayage inconditionnel de la part de mes parents sur ma réussite à venir, ce qui me laissait, je pense, imaginer que quelle que soit la filière que je choisirais, j'aurai mon baccalauréat. J'ai dû demander le passage en première économique en vœu numéro un et, en première A1, en vœu numéro deux, la deuxième option apportant moins de débouchés dans les études après le baccalauréat, selon mes souvenirs. Je crois que c'est au conseil de classe du troisième trimestre que cela s'est décidé. Je n'avais pas de matière de prédilection, ni de résultats « solides » dans une matière en particulier. Je n'avais pas d'aisance spécifique en français, j'aimais bien les mathématiques et la biologie mais mes résultats dans ces matières étaient moyens. Pour les langues vivantes, mes notes devaient aussi être autour de 10 ou 11 sur 20, ce qui laissait penser à mes professeurs que je pourrais réussir dans cette filière « mixte ». Je suis ainsi passée en première A1. J'ai continué ma scolarité au lycée sans éclat et j'ai obtenu mon baccalauréat trois ans après.

1.4 À l'université

Le deuxième exemple, à propos du fait que les choses semblent se faire un peu en dehors de moi, concerne mon entrée à l'université. Je souhaitais, après le baccalauréat, devenir professeur d'EPS, je pensais faire une licence STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) mais ayant un baccalauréat plutôt littéraire, cette voie m'a été fermée. J'envisageais alors les sciences de l'éducation pour devenir institutrice. Or, en 1986, il n'existait pas de DEUG en sciences de l'éducation. On ne pouvait accéder à cette discipline qu'en licence. Il m'a fallu trouver, le jour même de mon inscription à l'université, une filière pour y effectuer un DEUG et envisager d'intégrer les sciences de l'éducation seulement 2 ans plus tard. Je me suis inscrite en sciences de la communication et du langage, filière qui offrait une initiation dans trois disciplines : la psychologie, la sociologie et la linguistique durant la première année et une spécialisation dans deux de ces disciplines l'année suivante. De

nouveau, il ne s'agissait pas d'un choix délibéré et mûrement réfléchi de ma part mais le résultat d'une information incomplète et d'une forme de hasard.

En revisitant ce parcours, je constate que les sciences de l'éducation sont déjà présentes dans mon parcours d'étudiante à l'âge de 20 ans et c'est seulement 20 ans plus tard qu'elles deviendront un point d'ancrage significatif pour moi.

Mon parcours universitaire s'est effectué comme le reste de ma scolarité avec une certaine platitude. Je n'ai pas rejoint les sciences de l'éducation en licence comme je l'avais imaginé car les cours se déroulaient le soir et le mercredi ; cela pour permettre aux personnes exerçant déjà des fonctions dans l'enseignement de pouvoir assister au cours d'après ce qu'une secrétaire m'avait dit. Or, je travaillais à l'époque en garderie périscolaire le soir et au centre de loisirs le mercredi, ce qui rendait totalement impossible ma présence pendant les heures de cours. J'ai intégré une licence en psychologie et c'est au contact d'une de mes enseignantes que j'ai commencé à imaginer pouvoir faire de la recherche. J'étais très intéressée à m'engager dans cette voie pour comprendre le développement des enfants qui évoluent dans des milieux sociaux et familiaux similaires et qui pourtant deviennent des êtres singuliers qui prennent des directions très différentes. J'étais également captivée par les études sociologiques qui tentaient de mettre au jour le niveau d'influence de tel ou tel élément de l'environnement sur les décisions que les personnes prennent. Je me souviens que j'étais déjà animée par une forte envie de faire de la recherche de terrain, de rencontrer des individus, de faire passer des questionnaires, d'observer le comportement des personnes dans des situations spécifiques et de tenter de proposer des conclusions pertinentes à partir des données recueillies. J'ai ainsi été amenée à participer, par l'intermédiaire de ma directrice de DEA, à une recherche pour le compte du ministère de la santé, portant sur l'impact du bruit sur l'homme. J'ai assisté à des séances de relaxation mises en place pour des personnes reconnues « malades » de stress en raison du bruit qu'elles subissaient, le plus souvent dans leur cadre de vie personnelle. J'ai fait passer des questionnaires auprès de ces personnes pour identifier leurs degrés de stress par rapport au bruit, j'ai assisté à des entretiens individuels à propos des séances de relaxation et de leur impact sur le degré de stress ressenti.

Le travail que j'ai réalisé pour mon DEA a été utilisé par l'équipe de recherche, comme celui d'autres étudiants, qui, comme moi, avaient participé à ce travail, sans que nos noms aient été mentionnés dans le rapport final rendu au ministère. J'avais eu le sentiment d'une trahison de la part de l'enseignante qui m'accompagnait dans la réalisation de mon mémoire de DEA. Elle m'avait sollicitée pour participer à cette recherche et l'absence de mention de ma participation ainsi que celle des étudiants ayant contribué à cette recherche, dans le rapport final, m'était apparue comme la non reconnaissance du travail effectué. J'avais eu un sentiment d'injustice qui venait probablement faire écho à certains éléments personnels de mon enfance.

J'avais alors pensé que je n'étais pas faite pour ce milieu de la recherche car les valeurs comme l'honnêteté et la reconnaissance du travail accompli semblaient y être bafouées. Des raisons plus singulières étaient probablement à l'œuvre inconsciemment pour moi à ce moment. En effet, je ne me sentais probablement pas légitime pour m'engager dans un travail universitaire. Je crois que je ne m'étais pas suffisamment sentie soutenue par l'enseignante qui m'avait accompagnée dans le cadre de la rédaction du mémoire de DEA. J'avais également été en contact avec le mari d'une collègue enseignante qui m'avait parlé du milieu de la recherche comme d'un milieu particulièrement individualiste et peu coopératif, ce qui avait fini de me convaincre que je ne pourrai pas intégrer un laboratoire de recherche dans des conditions de compétitivité qui paraissaient prégnantes et vis-à-vis desquelles je ne me sentais pas armée. Paradoxalement, je crois pouvoir écrire à ce jour que c'est pourtant dans cette expérience que s'est révélé mon désir de faire de la recherche et le souhait de faire partie d'une équipe de chercheurs. Cette envie est restée en sommeil pendant les 15 années qui ont suivi ; plusieurs raisons objectives peuvent être avancées : j'avais besoin de travailler pour gagner ma vie et l'opportunité de participer à une recherche avait été ponctuelle et ne me permettait pas d'assurer financièrement mon quotidien.

2 Devenir Conseillère Principale d'Éducation (CPE)

2.1 Un peu d'histoire sur le métier de CPE

Avant de poursuivre le récit sur mon parcours professionnel, je vais donner quelques éléments très succincts sur le métier de CPE. La fonction de conseiller principal d'éducation est récente puisqu'elle date de 1970. Avant cette date, on parlait du surveillant général dont les fonctions étaient principalement liées au maintien de l'ordre et de la discipline dans un établissement scolaire. Les missions du conseiller d'éducation qui sont mentionnées dans la circulaire de Mai 72⁴ voit apparaître une nouvelle mission, la mission d'animation éducative qui s'ajoute à celle d'assurer la sécurité physique et morale des élèves. La fonction va évoluer dix ans plus tard avec une nouvelle circulaire qui paraît en Octobre 1982⁵. Celle-ci fixe les trois grands domaines d'intervention du CPE au sein de l'établissement scolaire : participation au fonctionnement de l'établissement, collaboration avec le personnel enseignant et animation éducative. Au début des années 1990, les fonctions ont de nouveau évolué, il est mentionné que le CPE est désormais associé à l'évaluation des élèves et qu'il contribue à les conseiller dans leur projet d'orientation. On peut penser que la fonction de CPE a évolué au gré des changements de regards que la société a porté sur l'école et sur les adolescents. Le dernier référentiel de compétences paru en 2013⁶ atteste des compétences communes (elles sont au nombre de 14) aux différents acteurs du système éducatif et reconnaît huit autres compétences spécifiques aux CPE. Dans la dernière circulaire⁷ parue en Août 2015, les missions du CPE sont recentrées autour de la fonction de « conseiller » et d'animateur de la politique éducative de l'établissement. Le CPE est dès lors clairement identifié comme celui qui met en œuvre une dynamique de coopération entre les différents acteurs de l'établissement.

⁴ Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972.

⁵ Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982.

⁶ B.O. n°30 du 25 Juillet 2013. Arrêté du 1-7-2013- J.O. du 18-7-2013.

⁷ Circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015.

2.2 Mes débuts dans le métier

C'est au cours de la rédaction de mon mémoire de master en sciences de l'éducation que j'ai commencé à m'interroger sur ce qui m'avait amené à exercer ce métier de conseillère principale d'éducation. J'ai longtemps pensé que cela était le fruit du hasard. Après le baccalauréat, pour financer une partie de mes études de psychologie, j'étais devenue surveillante d'externat en 1990. Mon premier poste de surveillante était en collège, il fallait faire les entrées et les sorties des élèves. Il s'agissait également de tenir des permanences, d'assurer le passage à la demi-pension et d'effectuer un certain nombre de tâches administratives. Le conseiller principal d'éducation avec lequel je travaillais alors était pour moi un personnage énigmatique. Je n'ai en mémoire que des éléments confus de sa définition de la fonction et de la manière dont il l'exerçait. Je ne savais pas vraiment ce qu'il faisait. J'ai changé d'établissement à la rentrée scolaire 1991-1992, pour aller dans un grand lycée, comptant trois CPE et une douzaine de surveillants. Le CPE, avec lequel je travaillais en tant que surveillante d'externat, était également un homme. Il était, me semble-t-il, peu impliqué dans ses missions et il délégait aux surveillants de nombreuses tâches qui relevaient de sa fonction. Par exemple, il nous demandait de prendre contact avec les familles pour des questions liées aux absences des élèves. Il nous sollicitait pour recevoir un élève en entretien individuel pour les mêmes raisons ou encore pour rencontrer un enseignant à propos d'une difficulté particulière. J'ai tout de suite aimé ce contact privilégié et spécifique avec les élèves et les enseignants. J'ai commencé à imaginer que je pourrais exercer ce métier de CPE. Lors de l'année scolaire 1993-1994, alors que je travaillais toujours en tant que surveillante dans ce lycée, l'une des CPE a dû s'absenter pour un congé maternité. Avec une forme de spontanéité et de naïveté, je proposais au chef d'établissement d'effectuer son remplacement. Il accepta, alors que je n'avais aucune expérience. Aujourd'hui, encore, je m'interroge sur les raisons qui ont fait que ce proviseur a accédé à ma demande. Ce fut une rencontre décisive avec le métier de conseiller principal d'éducation et je décidais à la suite de ce remplacement, de passer le concours pour intégrer le corps des CPE.

Pour préparer le concours, je me suis inscrite à la session de préparation dès l'année 1995, tout en continuant d'assurer des remplacements comme CPE. J'ai eu quelques difficultés pour réussir le concours. Je me suis présentée quatre fois avant d'être admise. D'ailleurs ma première inscription au concours n'a pas pu aboutir. J'avais effectué mon inscription et un document m'avait été renvoyé pour être complété et réexpédié. Or, pour une raison que je ne m'explique toujours pas, j'ai cru que ce document était la confirmation de mon inscription pour la session et je ne l'ai pas renvoyé. Constatant que la première épreuve du concours approchait, je me suis inquiétée de ne pas avoir reçu de convocation ; j'ai découvert à ce moment-là que je n'avais pas finalisé mon inscription. Ce fut un choc émotionnel qui m'accabla pendant plusieurs jours. Je ne comprenais pas ce qui avait pu provoquer ce que je considère aujourd'hui comme un acte manqué. Il me semble que je n'étais pas encore convaincue que c'était bien le métier que je désirais faire et peut-être n'avais-je pas encore renoncé à entrer dans une équipe de recherche ?

Dans l'après-coup de cette reconstitution de mon parcours, je présume que les attendus institutionnels du concours de CPE ont été une surprise pour moi. En effet, il y avait une épreuve qui était une synthèse de documents ; or, venant de terminer un DEA en Juin 1992, je pensais être suffisamment préparée pour cette épreuve. Cela n'a pas été le cas, j'ai eu la note de 5/20. Ce fut un nouveau choc au moment des résultats. Lors des deux présentations suivantes, j'ai été reçue aux écrits mais je n'arrivais pas à passer le cap de l'oral, sans comprendre ce qui pouvait faire obstacle. Par ailleurs, j'étais toujours en poste en tant que CPE vacataire dans des établissements du second degré et les chefs d'établissements que je côtoyais étaient plutôt élogieux quant à mon travail, cela me paraissait paradoxal. J'étais reconnue comme une professionnelle compétente par les équipes enseignantes et je me sentais tout à fait à ma place dans cette fonction et je n'arrivais pas à réussir au concours. Je fais l'hypothèse que lors des épreuves du concours, je n'arrivais pas à prendre le recul nécessaire vis-à-vis de la fonction que j'exerçais pour me mettre en situation de répondre par écrits aux attendus institutionnels. N'est-ce pas un fonctionnement analogue qui s'est rejoué pour moi

dans les premières années du travail de thèse, où j'avais beaucoup de difficultés à me départir de ma position professionnelle pour accéder à la position de chercheure ?

J'ai, finalement, été reçue au concours dit réservé en Juin 1998, lorsque j'ai pu me présenter en tant que professionnelle. Je devais produire un écrit rendant compte de mes activités professionnelles dans une perspective réflexive. Celui-ci faisait l'objet d'une épreuve orale où il s'agissait, à partir d'une question posée concernant le dossier écrit, de soutenir mon propos devant des professionnels. Je pense que le fait d'avoir pris le temps de faire une pause pour réfléchir à ce que je faisais au quotidien a été un atout lors de cette première épreuve orale. Celle-ci a été suivie d'une deuxième épreuve orale durant laquelle j'ai eu à me positionner professionnellement vis-à-vis de la situation qui m'était proposée. Je crois que l'aspect concret de ce qui m'était demandé était un point d'appui pour moi et cette année-là j'ai été reçue au concours.

D'avoir effectué de nombreux remplacements était une grande richesse pour la jeune professionnelle que j'étais. Ainsi j'ai rapidement trouvé ma propre manière d'investir cette fonction et je me suis positionnée comme force de propositions auprès des enseignants avec lesquels je travaillais et comme une actrice « incontournable » dans les établissements dans lesquels j'ai exercé. Par exemple, pour répondre aux multiples sollicitations des professeurs, j'ai mis en place, avec une de mes collègues CPE de l'époque, des groupes de travail sur l'accueil des élèves ou encore sur la lutte contre l'absentéisme (que j'évoquerai plus loin).

2.3 Mon rapport au métier de CPE

Il me semble que c'est la variété dans la fonction, l'absence de routine dans le déroulement d'une journée, la relation avec les différents personnels de l'établissement, les imprévus du métier qui ont été des éléments essentiels concernant mon implication dans ce métier. Cette part très dynamique de la fonction de CPE est certainement venue faire écho à la petite fille intrépide que j'étais. J'allais, dans une certaine mesure, pouvoir laisser « se démener » cette part de moi sans que cela ne paraisse inadapté. Depuis mon entrée dans la fonction de

CPE, j'ai la certitude que celui-ci est un acteur-clé de l'établissement scolaire et j'ai rapidement investi cette fonction avec conviction. De plus, il me semble qu'être à une sorte de place d'exception au sein d'un établissement scolaire a sans doute été un facteur déterminant dans ma décision de devenir CPE. Je dois souligner que ces éléments étaient inconscients lors de mon entrée dans le métier et ce sont les élaborations que j'ai menées pour ce travail de recherche qui les ont fait émerger. Lorsque j'ai été titularisée et affectée sur un poste définitif dans un établissement, je n'ai eu de cesse de me mobiliser pour mettre en lien les différents acteurs de l'établissement et les faire travailler ensemble. Comme titulaire, j'ai exercé pendant deux ans dans un collège difficile, dans lequel j'ai tenté de mettre en place un dispositif de médiation par les pairs dès ma deuxième année de CPE. J'étais déjà dans cette dynamique de faire travailler ensemble différents acteurs et mettre en œuvre les conditions favorables au vivre ensemble. J'ai ensuite demandé à être mutée dans un lycée polyvalent où travaillait une cheffe d'établissement avec laquelle j'avais exercé alors que j'étais maître auxiliaire CPE. J'ai pratiqué sept ans dans ce lycée où j'ai développé mes premiers dispositifs coopératifs avec l'appui de ma collègue et avec cette cheffe d'établissement. Par ailleurs, j'assurais mon quotidien de CPE concernant le suivi des élèves de manière très attentive et avec persévérance. Le travail avec des adolescents m'a appris que c'est dans le temps que s'installe la confiance et que les choses se construisent et qu'elles peuvent évoluer. Je me montrais extrêmement disponible, que ce soit pour les élèves, les enseignants ou les familles. Lorsque je constatais que j'avais atteint les limites de mes possibilités d'actions, que j'avais sollicité les personnes ressources pour prendre le relais, il m'était assez facile de me dégager de la situation. Mon investissement professionnel est avant tout au service des élèves, je mobilise tout ce qui est possible pour les accompagner dans leur scolarité. Je suis toujours à l'affût d'une coopération potentielle qui pourrait venir dénouer des tensions, démêler des difficultés et créer des conditions de travail plus sereines.

J'ai changé d'établissement il y a maintenant 10 ans pour venir travailler dans un autre lycée polyvalent avec un chef d'établissement qui est un ami. J'ai

continué d'investir mes fonctions avec conviction et militantisme. Je continue d'accompagner les élèves dans la construction de leurs projets professionnel et personnel. Je travaille en lien étroit avec les enseignants. Afin de ne pas rester engluée dans des situations pénibles, j'ai à cœur de les mobiliser pour inventer avec eux des dispositifs, trouver des pistes de résolution de problème innovantes. Je suis capable de déployer une énergie considérable pour créer les conditions que je crois favorables pour sortir d'une impasse et mettre en place des dispositifs inédits. Je vais maintenant en présenter quelques-uns.

3 Des actions à l'intérieur et à l'extérieur de mon établissement

3.1 Des dispositifs innovants dans mon établissement

3.1.1 Accompagner la scolarité des élèves d'une classe de seconde générale

Ce premier dispositif a été mis en place il y a plus de 10 ans. Je travaillais alors dans un lycée polyvalent depuis trois ans. Face au constat de difficultés de plus en plus fréquemment rencontrées par les professionnels, avec certains élèves qui les mettaient dans une forme d'impuissance à les faire s'impliquer dans le travail scolaire, j'ai imaginé que nous pourrions créer un dispositif pour essayer de porter un regard différent sur ces élèves et faire évoluer ces situations difficiles. Il s'agissait d'élèves qui étaient dans le rejet d'une certaine forme d'école, montraient de l'agitation en classe et étaient en grande difficulté pour remplir leur métier d'élève. Je me souviens que les élèves qui se comportaient ainsi étaient pour la plupart des élèves pour lesquels le passage au lycée s'était fait d'extrême justesse. Il était fait mention sur leur bulletin scolaire du troisième trimestre de mises en garde appuyées sur le travail qu'il leur faudrait fournir pour réussir au lycée. J'ai imaginé que nous pourrions créer une classe de seconde composée d'élèves repérés en difficultés au collège par manque de travail et/ou manque de motivation ou ayant eu un passage très juste au vu de leurs résultats. Il serait question, en cooptant une équipe d'enseignants volontaires, de *travailler autrement* avec ces élèves. Des collègues enseignants et la cheffe d'établissement ont adhéré à cette idée.

À ce moment-là, j'ai plutôt sollicité des professeurs avec qui je me sentais en confiance professionnellement et avec lesquels j'avais des affinités de travail mais aussi des affinités plus personnelles. Nous avons créé un groupe de travail et nous avons construit au fur et à mesure de l'année des dispositifs d'accompagnement et des propositions de mise au travail destinés aux élèves, en lien étroit avec leur famille. Nous avons élaboré un outil numérique pour rendre visible aux élèves et à leur famille le temps nécessaire pour le travail scolaire à effectuer afin de réussir au mieux en classe de seconde. Chaque enseignant a tenté de donner des informations précises sur le temps de travail individuel qu'il estimait nécessaire que l'élève réalise pour sa matière chaque jour, en expliquant, par exemple, des éléments de ce qui était à lire, à relire, à apprendre, à réviser et les exercices à faire.

J'ai pu me rendre compte que chaque enseignant avait une vision très individuelle, voire personnelle, du travail attendu ainsi qu'une estimation aléatoire du temps indispensable pour effectuer le travail. Les attentes et les demandes de chaque enseignant pour sa discipline pouvaient entrer en concurrence avec celles des autres enseignants et mettre les élèves dans des situations de stress ou de sidération. Ces derniers pouvaient se sentir accablés par la somme de travail annoncée et ils adoptaient la stratégie de ne rien faire pour ne pas avoir, selon moi, à se confronter à ces heures de travail prescrites. Il me semble que le rapport au temps des enseignants pour réaliser le travail était en lien étroit avec leur propre rapport à leur discipline et à leur propre niveau de performance et non pas à celui d'un élève adolescent de classe de seconde. Ce travail de « comptabilité du temps » avait permis de rendre visible la pression involontaire qui était mise sur les élèves et qui pouvait être l'un des éléments qui les empêchait de s'impliquer effectivement sur le long terme dans le travail scolaire.

Nous avons eu à nous rencontrer à plusieurs reprises au cours de l'année pour affiner et questionner notre dispositif d'accompagnement. Nous avons mis en place un système de tutorat collectif pour l'aide aux devoirs. Il s'agissait pour chacun des membres de notre collectif de travail de prendre en charge 4 ou 5 élèves dans l'aide aux devoirs et les accompagner dans la mise au travail. Nous

avons alors observé concrètement les difficultés des élèves à apprendre et celles pour effectuer le travail demandé. Il me semble que cela a été le point de départ pour une réflexion sur la possibilité de mettre en place un dispositif d'aide aux devoirs. Cela a pu exister dès la rentrée suivante : une heure d'aide aux devoirs serait encadrée par des enseignants ou un adulte de l'établissement (comme le ou la CPE ou un surveillant). Durant ce temps de travail, il s'agissait de faire un accompagnement qui ressemblait à celui que fait un parent avec son enfant : regarder le cahier de texte, relire les leçons, faire le travail demandé et tenter de faire un planning de travail en fonction des contrôles à venir et des travaux à rendre. Au cours de la deuxième année, j'ai pu mesurer que les élèves n'avaient pas l'habitude de planifier leur travail, qu'ils travaillaient en fonction des interrogations à venir ou des exercices à faire.

Quelques éléments d'analyse sur ce dispositif

Cette expérience a confirmé mon désir de faire travailler ensemble les enseignants d'une même classe avec, comme résultat attendu, une meilleure prise en compte de la globalité de la scolarité des élèves et un infléchissement de certains points de vue d'enseignants. Il me semble que mes préoccupations à propos du « faire groupe » et de la création d'un collectif étaient déjà présentes. Cependant, à ce moment là, je n'avais pas encore commencé à réfléchir à la place particulière que le groupe occupe pour moi en pensée sinon en fantasme. Lorsque j'analyse, aujourd'hui la mise en place de cette expérimentation, je constate que c'est avec un groupe d'enseignants que la réflexion a eu lieu. Je crois que cette expérience est venue consolider pour moi la nécessité de « faire groupe » dans les équipes enseignantes pour être plus à même de répondre aux besoins et aux difficultés des élèves. Les questions qui me viennent à la suite de cette reconstruction sont à propos de la force de créativité que j'octroie au groupe. Quels sont les éléments de mon vécu en groupe qui sous-tendent ma conviction que le groupe est un atout pour construire des actions ? Qu'est-ce que le groupe a permis de sécuriser pour moi et qui m'amène toujours à préférer un travail collectif à un travail solitaire ? Ces questions ont cheminé tout au long des années de thèse : plusieurs hypothèses liées à mon histoire personnelle et professionnelle

sont proposées au fur et à mesure de ce texte sans que, pour autant, je sois en mesure de résoudre cette énigme. Mais c'est sûrement la force de cette interrogation qui a soutenu mon désir de recherche.

Dans la mise en place de ce dispositif, il me semble également que pour des raisons non encore élucidées à ce jour pour moi, le sentiment d'injustice que pouvait vivre des élèves face à certaines situations était très prégnant et me mobilisait pour vouloir envisager une réflexion collective autour de ce qui pourrait être mis en place. Certains adultes ne prenaient pas en compte selon moi leur part de responsabilité dans ce qui arrivait aux élèves. Je suis animée depuis de nombreuses années par une volonté de tout mettre en œuvre pour répondre aux difficultés rencontrées par un élève ou un enseignant et permettre que la situation devienne plus acceptable. Je suis persuadée que ceci ne peut s'envisager qu'en prenant en compte la part personnelle de chacun dans ces difficultés et qu'une réflexion collective ouvre des voies de compréhension inédites, des voies d'exploration inattendues. Pour peu que l'on accepte ces ouvertures, elles procurent de petits changements pour soi qui ont des effets importants et insoupçonnables sur les situations rencontrées et dans la relation à l'autre. Je crois d'ailleurs que ma rencontre avec la clinique d'orientation psychanalytique dans le cadre de ma reprise d'études, notamment dans le cadre de l'analyse de pratiques, est venue mettre des mots sur des choses que je ressentais. Je comprenais un peu mieux que l'analyse d'une situation professionnelle singulière au sein d'un groupe, dans un cadre sécurisant garanti par un animateur identifié, permettait d'appréhender des mécanismes personnels sous-jacents à nos actions. En ce qui me concerne, entendre de la part d'autres participants des hypothèses sur mes mouvements contre-transférentiels à propos de la situation que j'exposais, me fit découvrir des analyses inimaginables pour moi jusque-là, comme je le préciserai dans un paragraphe ultérieur. La pensée en groupe est d'une grande puissance et richesse et produit pour moi une surprise sans cesse renouvelée. J'ai pu expérimenter cela de manière répétée et sécurisante dans mon parcours personnel et professionnel. Je suis toujours étonnée d'entendre que le groupe peut être source de craintes pour certaines personnes et qu'il puisse exister une sensation de

danger à être en groupe. Qu'est-ce que le groupe est venu étayer chez moi pour qu'il puisse m'assurer d'être toujours une source de plaisir et de créativité ? Il s'agit-là d'éléments qui sont probablement à l'origine de « ma mise » en recherche et surtout de ma persévérance dans cette recherche à des moments où cela n'allait pas de soi pour moi ; une envie de savoir quelque chose sur la question du groupe.

3.1.2 La « classe cohésion » à l'entrée en seconde

Ce dispositif a vu le jour à la rentrée scolaire 2012-2013. Je travaillais alors dans un lycée polyvalent depuis deux ans. Avec un collègue, enseignant de sciences de la vie et de la terre et professeur principal de seconde depuis plusieurs années, nous avons eu l'intuition que développer un sentiment d'appartenance et un esprit d'entraide dans une classe permettrait aux élèves de mieux investir le travail scolaire, de lutter contre le décrochage et pourrait être un élément d'étayage pour ces élèves adolescents. Nous avons alors imaginé, de manière plutôt intuitive, un dispositif innovant qui serait tenu sur la totalité de l'année scolaire pour permettre de développer une relation aux adultes plus « confiante » et installer dans la durée un esprit de coopération entre les élèves. Ce dispositif s'appuierait sur trois axes : un stage collectif de 3 jours en début d'année, diverses activités en classe autour des apprentissages tout au long de l'année et la réalisation d'un projet qui serait au service de l'établissement.

Nous pensions que ces actions allaient permettre aux élèves et aux enseignants de mieux vivre ensemble, d'apaiser d'éventuelles relations conflictuelles et seraient au service d'une mise au travail des élèves plus rapide et plus efficace. L'esprit de cohésion pourrait peut-être prévenir les phénomènes de dérives liés au mal-être individuel des élèves et aussi renforcer le développement de leurs compétences cognitives et sociales (comme la compréhension des consignes et des messages contenus dans les cours, l'écoute, l'entraide ...).

Nous avons présenté ce projet au chef d'établissement qui l'a soutenu institutionnellement, puis nous avons coopté des enseignants volontaires pour constituer une équipe pédagogique motivée. L'idée était d'avoir des enseignants

disposés à réfléchir au sein d'un collectif de professionnels pour enseigner différemment ou encore pour prendre en charge des activités hors classe. Nous avons aussi proposé des outils spécifiques d'apprentissage aux élèves et envisagé des modalités différentes pour les évaluations.

La constitution de cette classe que nous avons appelée « classe cohésion » a été faite de manière aléatoire, en ce qui concerne la répartition filles et garçons et en associant des élèves venant de collèges différents ; seuls des élèves faisant de l'anglais et de l'espagnol ont été choisis pour cette classe. Les familles ont été contactées pour assister à une réunion de présentation du projet, de ses objectifs, faire connaissance avec l'équipe pédagogique et pour que nous puissions les informer sur le financement⁸. Il était possible, pour les élèves comme pour les familles, de refuser de participer à ce projet.

Le séminaire de début d'année a été pensé comme un temps pour apprendre à se connaître, pour créer du lien entre élèves mais aussi avec les adultes professionnels. L'ensemble de l'équipe a participé à ces trois journées. Nous avons alterné des temps de rencontre pour faire connaissance avec des temps sportifs : pratique d'un parcours nécessitant la coopération de tous les membres de l'équipe, adultes et élèves ensemble, et d'un temps d'escalade. Nous avons travaillé autour des règles associées au règlement intérieur de l'établissement et des règles plus spécifiques pour cette classe de seconde. Nous avons débuté l'élaboration d'un calendrier de classe sur les événements à partager pour le *vivre ensemble* et nos échanges ont porté sur les points forts scolaires de chacun pour permettre la mise en place de groupes de travail et d'entraide.

Dans l'après coup, il me semble que ce temps a créé un lien privilégié entre les élèves, entre les professionnels adultes et aussi entre les élèves et les professionnels adultes. Chacun a pu porter un regard attentif à l'autre et être entendu dans une parole singulière. Dans son ouvrage « *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école* », Francis Imbert souligne que « la question du vivre ensemble, à l'école, comme ailleurs, se ramène aux enjeux de la parole : parole qui asservit ou

⁸ Le séminaire de 3 jours a nécessité une participation financière des familles à hauteur de 150€.

parole qui délivre ; parole maîtresse de la règle ou parole travaillée par l'ouvert de la loi »⁹ : il montre que c'est la prise en compte de la parole de l'autre qui va être un déclencheur pour la différenciation, le partage. Ce séminaire a été, à mon sens, un accélérateur pour différents changements : les élèves et les enseignants ont appris à se connaître très vite. Pour notre part, nous avons pu identifier très rapidement les élèves qui seraient certainement parties prenantes dans le projet et moteurs dans la prise en main de certaines activités et cela s'est révélé pertinent lors de la mise en place des groupes de travail. Chacun a pu faire l'expérience d'être entendu, écouté sans jugement. Les désaccords pouvaient se dire sans créer de rupture du lien et la parole des élèves était recevable au même titre que celle d'un adulte. Ce que nous n'avions pas mesuré, ni anticipé était que ce séminaire allait être un frein à la mise au travail des élèves lors des premières semaines au lycée à notre grande surprise et peut-être même paradoxalement l'avait rendue plus difficile.

Au retour du séminaire, nous avons mis en place les heures de vie de classe bi-mensuelle, que nous avons animées à deux, mon collègue et moi, ainsi que des séquences d'accompagnement personnalisé en demi-groupes toutes les semaines. Notre objectif, je crois, était de montrer aux élèves que nous mettions à leur service un dispositif particulier et que cela pourrait être porteur pour eux s'ils acceptaient de s'en emparer.

Les relations qui se sont développées dans cette classe, du côté des élèves mais aussi entre les élèves et les enseignants, ont montré des liens d'entraide plus actifs que dans les autres classes de secondes. Les élèves ont été dans une dynamique collective plus marquée. Les résultats quantitatifs au plan de la mesure des performances dans cette classe de seconde ont été plus fragiles que pour les autres classes de seconde de cette année-là. Le nombre de propositions de passage en classe de première, qu'elles soient générales ou technologiques, suite au conseil de classe du troisième trimestre, a été moins nombreux que pour les autres classes de seconde. Cependant, nous avons constaté une ambiance de classe plus apaisée,

⁹ Imbert, F. (1997). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ERES.

un nombre très faible d'exclusions de cours et peu de tensions entre élèves ainsi qu'entre élèves et enseignants. Je fais l'hypothèse, dans l'après coup de ce travail, que l'accueil que nous avons réservé et pensé pour ces élèves leur a permis de vivre un autre type de relation entre adolescents et adultes que celle ordinairement vécue dans un établissement scolaire. Ces relations se sont appuyées sur la confiance que nous leur avons portée, la place que nous leur avons donnée et le soin que nous avons pris pour les inciter à se mettre au travail.

Il me semble que le plaisir d'inventer avec mon collègue et de partager nos questions et notre volonté a permis que quelque chose de différent se passe et que ce fut un élément soutenant pour les élèves. Je me rends compte que nous n'avions pas élaboré sur ces questions spécifiquement. Notre posture intérieure de confiance l'un envers l'autre a probablement été un atout majeur pour soutenir ce dispositif et c'est peut-être ce qui a été transmis à notre insu pour la qualité des relations ainsi que pour le climat de la classe. Est-ce que le plaisir que nous avons à inventer ensemble l'a emporté sur l'effort de travail que cela nécessitait pour nous comme pour les élèves ? Il me semble que le nouveau rapport aux adultes construit pour quelques uns de ces élèves a été un réel étayage au moins dans leur scolarité et, pour d'autres, plus largement dans leur construction adolescente.

Cette expérience a été formalisée dans une communication que j'ai proposé au 1^{er} colloque Adolescence contemporaine et environnement incertain en juin 2015 à Amiens.

Quelques éléments d'analyse de ce dispositif

Je crois pouvoir dire aujourd'hui que ce dispositif a tout d'abord permis une rencontre : un groupe de jeunes a rencontré un groupe d'adultes professionnels dans un espace scolaire qu'ils ont eu à partager pendant un certain temps mais où une rencontre humaine effective n'a pas toujours lieu. L'école nous fait nous côtoyer mais il n'existe pas de temps formalisé pour la rencontre entre des singularités. C'est la classe qui est l'unité de mesure et le lieu d'adaptation attendu. Il me semble qu'à l'école, les adolescents sont assignés à une place d'élève et non pas de sujet. Les adultes, eux, sont convoqués à une place d'expert des savoirs et non de personne, ni de sujet. Cela ne facilite pas l'installation d'un

lien qui puisse être investi par les adolescents comme un élément d'étayage, de sécurité dans cette période de leur vie.

De plus, en m'appuyant sur mon expérience de plus de 20 ans comme conseillère principale d'éducation, j'ai la conviction que l'école est plus souvent source de méfiance de la part des élèves vis-à-vis des adultes que lieu de rencontre entre des personnes. En effet, nous sommes plus habitués dans le milieu scolaire à porter des jugements, à souligner la faute, le manquement qu'à construire de la bienveillance et de la confiance dans les capacités de progression des jeunes que nous recevons. Le temps du lycée est un temps de construction de savoirs et parallèlement c'est le temps de l'adolescence. Il s'agit d'« un processus naturel, un signe de bonne santé, auquel il s'agit de “faire face”, auquel il faut laisser du temps »¹⁰ comme l'écrivent B. Golse et A. Braconnier en 2012. Les élèves qui arrivent au lycée sont encore des enfants et lorsqu'ils en sortiront, ce seront des adultes, qui devront avoir appris le sens critique, le doute, le respect de l'autre et le sens de l'effort.

Le regard que je porte sur ce projet, quelques années après, reste du côté de la surprise, aussi bien en ce qui concerne les résultats obtenus par ces élèves lors de leur année de seconde que sur la non reconduction du projet et aussi sur le peu de rayonnement qu'il a eu au sein de l'établissement. Dans l'après coup, nous avons constaté, mon collègue et moi, que nous n'avions travaillé qu'à deux finalement. Nous avons emmené dans notre sillage des collègues séduits et volontaires et des élèves curieux de voir ce qui allait advenir mais nous n'avions pas réussi à enrôler un collectif plus large. Nous avons, tout au long de l'année, réfléchi, ajusté et inventé les temps que nous animions à deux avec les élèves mais nous n'avions pas assez impliqué le reste des enseignants, qui ont pourtant toujours été réceptifs et preneurs de nos initiatives. Étions-nous dans une forme d'illusion inconsciente que la création du collectif des élèves induirait le collectif des adultes ? C'était comme si nous n'avions pris soin que des élèves et peu des adultes. Ainsi,

¹⁰ Golse, B. et Braconnier, A. (2012). Introduction in Bernard Golse *et al.*, *Winnicott et la création humaine*, ERES « Le Carnet psy », 7-15. Doi : 10.3917/eres.golse.2012.01.0007.

l'équipe d'enseignants constituée par cooptation n'a pas fait l'objet de soin particulier pour que ce collectif soit plus créateur et plus impliqué. J'étais sans doute dans l'illusion que mon désir suffisait pour qu'un groupe d'adultes enseignants décide de tenter une autre manière de mettre les élèves au travail et que ce groupe existe.

Je souhaite néanmoins qu'*a minima* le fait d'avoir partagé des relations bienveillantes et riches avec les autres, en particulier des professionnels adultes, soit un atout pour ces jeunes, qui à leur tour, pourront être des ressources pour d'autres.

3.1.3 Du tutorat au lycée

Il s'agit ici de rendre compte de la mise en place d'une action de tutorat dans un lycée polyvalent où je travaille depuis bientôt 10 ans et de montrer comment cette action peut être un élément qui a servi d'étayage pour la professionnelle que je suis vers une posture de chercheuse.

Avec mon collègue, conseiller principal d'éducation dans le même établissement que moi depuis 9 ans, nous nous sommes interrogés sur ce que nous pourrions imaginer pour remobiliser certains élèves, les faire réfléchir sur ce qui les empêche d'investir leur scolarité et pour les accompagner de manière plus « efficace » en complément du suivi habituel lié à notre fonction de conseiller principal d'éducation. De ce fait, nous avons décidé de mettre en place du tutorat dès l'année scolaire 2011-2012, en lien avec la réforme du lycée de 2010 qui entrainait en vigueur à cette même période. Celle-ci présentait 3 objectifs principaux : faciliter les réorientations des élèves, un rééquilibrage des séries d'enseignement général et un meilleur accompagnement des lycéens. Nous nous sommes appuyés sur ce dernier axe pour penser ce dispositif de tutorat essentiellement comme un espace de parole. Nous avons proposé à quelques enseignants, dont nous pressentions l'investissement possible dans ce dispositif, de s'associer à nous pour commencer le tutorat durant cette année-là.

Au commencement, ce sont, nous, les conseillers principaux d'éducation, qui, sommes en charge de repérer les élèves susceptibles de bénéficier du tutorat et de

les recevoir pour le leur proposer. Dans ces premiers temps, nous n'avions pas encore fixé de règles de fonctionnement claires, si ce n'est celles de ne pas avoir l'élève dans sa classe et de passer le relais aux professionnels compétents pour ce qui concerne l'orientation et les problèmes plus personnels. Très rapidement, c'est-à-dire environ deux mois après le lancement du tutorat, nous avons exprimé la nécessité de mettre en place une formation pour nous aider à penser ce dispositif de tutorat. Une formation a été élaborée sur mesure pour notre établissement avec l'aide d'Antoine Kattar¹¹. Nous avons pu, ainsi, réfléchir ensemble c'est-à-dire avec tous les acteurs engagés dans le dispositif – conseillers principaux d'éducatifs et enseignants – au sens que nous donnions à la notion de tutorat. Nous avons de ce fait créé une culture partagée de cet objet, en élaborant autour de la posture de tuteur et du protocole de prise en charge des élèves. Nous avons aussi pensé à mettre en place entre nous des temps de concertation et envisagé la manière de diffuser cette information auprès des collègues non engagés dans le dispositif. Dans le cadre de cette formation, nous avons conçu le tutorat comme un lieu qui vise dans le cadre scolaire à « offrir à l'élève un espace de parole et d'écoute bienveillante, aider l'élève à formuler et expliciter sa demande, accompagner l'élève pour qu'il vive mieux sa scolarité et qu'il construise, avec davantage de confiance, son projet (professionnel et personnel), guider l'élève, si nécessaire, vers des professionnels de l'aide »¹².

Tout personnel de l'établissement qui perçoit un élève en difficulté par rapport à sa scolarité peut solliciter un CPE pour que l'élève soit reçu et puisse être accompagné vers du tutorat. Chaque élève pressenti est reçu individuellement par le conseiller principal d'éducation en charge de sa classe. Le dispositif lui est présenté ainsi que quelques éléments : nous sommes formés pour cette fonction de tuteur, nous sommes indemnisés pour ce travail et il s'agit pour l'élève d'un engagement volontaire de sa part. Nous avisons également l'élève que ce temps

¹¹ Professeur en sciences de l'éducation, spécialité : adolescence contemporaine et environnement incertain ; psychosociologue. Actuellement responsable du master MEEF mention « encadrement éducatif » parcours « Conseiller principal d'éducation » site ESPE Amiens.

¹² Il s'agit de la définition du tutorat que nous avons élaborée et que nous diffusons à l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement à chaque rentrée scolaire.

de rencontre est limité dans le temps et qu'il ne s'agit pas d'une aide aux devoirs ; qu'il peut, aussi bien que le tuteur, mettre fin au tutorat à tout moment, sans avoir à se justifier à condition de nous prévenir. Pour les tuteurs, il est également important de pouvoir exprimer que le tutorat avec cet élève lui pose question et qu'il préfère que l'élève soit suivi par un autre tuteur. Lorsque l'élève accepte le tutorat, nous fixons ensemble les créneaux horaires auxquels il peut se rendre disponible pour ce temps de rencontre. Puis, en fonction des disponibilités des tuteurs, le premier rendez-vous est fixé. À partir d'un guide d'entretien élaboré pour cette première rencontre, le tuteur peut cerner la demande de l'élève et lui expliquer les règles de fonctionnement. Nous avons fait le choix de laisser à l'élève la possibilité de parler de ce tutorat à ses parents ou non. De même que si ces derniers veulent des informations, les conseillers principaux d'éducation se tiennent à leur disposition pour leur parler du dispositif mis en œuvre. Nous avons également pris le parti de ne pas aller chercher d'information auprès des autres collègues enseignants ou dans le dossier des élèves afin de laisser toutes les chances à l'élève d'être reconnu au sein de cette rencontre sans que le tuteur soit parasité par des informations préalables. Si nous étions amenés à donner, à l'extérieur, des éléments sur ce qui se travaillait en tutorat, nous nous engageons à le faire seulement avec l'accord de l'élève avec lequel nous décidions de ce qui pouvait être partagé ou dit. Cette protection de leur parole paraît particulièrement importante pour des élèves qui sont en phase d'adolescence où la place d'un référent adulte autre que les parents peut jouer un rôle significatif.

Ce dispositif se maintient selon ces modalités depuis maintenant plusieurs années ; les rencontres entre les acteurs engagés dans ce dispositif tous les trimestres permettent de poursuivre la réflexion sur la pertinence des différentes prises en charge, la posture du tuteur et sur l'impact du tutorat sur les élèves tutorés mais aussi sur nous-mêmes. Ce que nous remarquons, c'est que les élèves qui adhèrent au dispositif, présentent très rapidement des signes de mieux-être, modifient leur relation aux adultes de l'établissement et se montrent plus actifs dans leur scolarité. Les changements sont certes de petites modifications mais qui peuvent avoir des effets importants sur la scolarité de ces élèves. Ce dispositif

s'appuie sur un protocole cadré et cadrant pour les intervenants-tuteurs comme pour les élèves-tutorés. Le dispositif de tutorat permet de donner une place spécifique à la parole de l'élève, une parole adressée à un professionnel en position d'adulte dans une rencontre singulière qui donne l'opportunité à cet élève de nouer de nouveaux liens de confiance au sein de l'établissement scolaire. Le récit de ce dispositif a fait l'objet d'un article paru dans la *Revue de la Vie Scolaire* de Mars 2016, revue de l'Association Nationale des Conseillers Principaux d'Éducation.

Quelques éléments d'analyse de ce dispositif

De nouveau, je constate que ce dispositif est un dispositif qui s'adosse à un collectif. Celui-ci est composé d'adultes volontaires de l'établissement qui assurent du tutorat après avoir suivi une formation. Cette volonté qu'existent des temps de réflexion collective a été portée conjointement par mon collègue CPE et moi-même. La dynamique de nos rencontres trimestrielles repose en partie sur notre volonté qu'elles aient lieu. Est-ce que notre fonction de conseillers principaux d'éducation nous sensibilise plus spécifiquement à la nécessité de temps d'élaboration collective ? Est-ce que la manière dont nous travaillons ensemble, mon collègue et moi, nous rend plus attentifs à la nécessité de partager des temps collectifs ? Est-ce que nos parcours de formation et nos sensibilités personnelles nous ont fait expérimenter la créativité du collectif pour penser et ajuster notre action ? Ce sont certainement des éléments de cet ordre qui sont à l'œuvre pour nous et probablement en lien avec des éléments personnels inconscients qui nous amènent à poser comme indispensable le travail à plusieurs. De plus, comme je suis convaincue que le groupement de personnes est un levier pour travailler de manière plus efficace, je dois sans m'en rendre compte très consciemment diffuser cette certitude auprès de mes collègues. Ainsi j'arrive à les associer activement à un travail collectif. Il me semble que le groupe de tuteurs que nous formons, sert de cadre contenant pour chacun d'entre nous. Nous avons créé une culture commune de ce qu'est le tutorat dans cet établissement. Je pense que le collectif que nous formons permet de nous étayer au quotidien, de nous rendre plus professionnels. À ces temps de rencontre groupale, un seul participant

est régulièrement absent, tous les autres tuteurs sont présents. Nous avons fixé un cadre de fonctionnement qui permet que ces temps d'échanges se fassent dans la bienveillance et le non-jugement. Nous avons pu éprouver ensemble que la parole partagée lors de nos rencontres était source de dégagement et de réassurance pour celui qui parle mais aussi pour ceux qui écoutent. Je pense que nous n'avions pas spécifiquement pensé la forme de ces temps de travail dans un premier temps mais qu'ils nous semblaient indispensables pour continuer d'interroger notre dispositif et de le rendre plus efficient. Je crois que ma croyance dans la force du groupe influe sur la manière dont le dispositif a été établi. Je désirais proposer à mes collègues tuteurs un espace groupal sécurisant qui s'appuyait sur ce que j'avais vécu en groupe d'analyse de pratiques dans le cadre du master 2 de Nanterre. Plusieurs des enseignants-tuteurs me paraissaient avoir un intérêt pour ce travail groupal sur nos pratiques de tuteurs, ce qui a certainement été un point d'appui lors des temps d'échanges trimestriels. Qu'est-ce que le groupe venait remplir comme fonction pour les tuteurs ? Le groupe que nous formons permet-il d'exprimer et de contenir nos angoisses, nos peurs par rapport au tutorat que nous menons ? En quoi le groupe de tuteurs est-il étayant pour chacun de nous mais aussi pour notre collectif ?

Les questions qui émergent pour moi lors de la reconstruction de ce dispositif du tutorat dans un lycée, m'apparaissent comme des éléments qui viennent activer ma pulsion de recherche. J'ai l'impression que je cherche à savoir comment ce dispositif continue de se maintenir au delà de ma volonté singulière ou de celle du binôme que je forme avec mon collègue. J'ai envie de comprendre ce qui se joue pour chacun d'entre nous et ce qui nous relie pour soutenir le tutorat sous cette forme qui semble unique au sein de notre département.

3.2 Des interventions à l'extérieur de mon établissement

3.2.1 Une intervention dans un établissement socio-éducatif

Je vais présenter ici des éléments d'une intervention que j'ai co-animée pendant 4 ans avec une autre doctorante et amie que je nommerai N., à la fin de notre master en sciences de l'éducation que nous avons effectué conjointement en

2008-2009 à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, sous la direction de C. Blanchard-Laville.

C'est ma collègue qui avait été sollicitée par le directeur d'un établissement socio-éducatif, pour une intervention auprès des professionnels de son institution. Cette intervention comprendra une action de formation à l'attention de certaines équipes techniques et pédagogiques mais aussi la conduite par chacune d'entre nous d'un groupe d'analyse de pratiques pour certains autres professionnels de l'établissement, notamment des éducateurs.

Nous sommes intervenues une journée par mois pendant quatre ans, et nous avons co-animé ce dispositif de type formation. Notre objectif était d'amener les participants à élaborer sur leur pratique professionnelle à partir de supports théoriques et notamment à partir de la lecture raisonnée des textes de lois qui régissent le travail social¹³. Durant les deux premières années, il y avait deux groupes de volontaires. À la demande de la direction de l'établissement, lors de la troisième année, nous n'avons eu qu'un seul groupe d'éducateurs techniques, qui de plus avait été rendu obligatoire. L'après-midi, nous animions chacune, individuellement et en parallèle, un autre groupe constitué d'éducateurs volontaires selon la modalité « analyse clinique des pratiques professionnelles »¹⁴.

Dès les premières séances de l'intervention, s'est imposée à nous la nécessité de partager un espace élaboratif autour des questions que soulevaient pour notre co-animation du groupe de formation ainsi que l'animation respective des groupes d'analyse de pratiques auprès d'autres équipes d'éducateurs de l'institution. Nous avons alors sollicité C. Blanchard-Laville qui représentait pour chacune, en lien avec les accompagnements antérieurs dans le cadre du master, une figure de référence que nous ressentions comme *suffisamment bonne*, au sens de Donald Woods Winnicott (1966/1992) pour nous soutenir dans cette démarche. Après un temps de réflexion, car cette demande était inédite pour elle, C. Blanchard-Laville accepta de créer cet espace pour nous deux. Un dispositif où il s'agirait de

¹³ Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale et la loi n°293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

¹⁴ En congruence avec notre parcours dans le master FIAP. L'orientation clinique de notre modalité d'intervention avait été clairement acceptée par la direction.

travailler avec le binôme que nous formions pour cette intervention sans le concours d'un groupe. Cet espace de supervision nous a permis, dans l'après-coup, de construire des ressources propres à chacune pour soutenir le travail de formation dans la durée. Nous avons pris conscience des différences dans nos conceptions de la formation. L'accompagnement de cette expérience est formalisé dans un article que nous avons co-écrit et qui est publié dans le numéro 15 de la revue *Cliopsy*¹⁵.

J'insisterai ici plutôt sur le binôme que nous formions car cette modalité de travail est à l'œuvre dans plusieurs des expériences de formation que j'ai eu à mener. C'est avec une forme de spontanéité qui continue de me surprendre, que nous avons décidé de mener ensemble cette intervention. Nous avons, au cours du master, pris l'habitude de soutenir conjointement avec N. des pairs étudiants qui exprimaient un essoufflement dans le travail. Nous avons éprouvé la fiabilité de l'une et de l'autre et intervenir ensemble était devenu une évidence qui s'appuyait sur des ressorts que nous avons pu appréhender dans un deuxième temps dans l'espace de supervision. Cette expérience a été conduite en s'appuyant sur des éléments intuitifs qui ont été élaborés au fur et à mesure mais qui n'avaient pas été pensés au moment de la demande institutionnelle. Nous avons construit cette formation chemin faisant, en réajustant nos apports et contenus en fonction de l'avancement du travail.

Quelques éléments d'analyse de cette action

Lors du récit que j'ai écrit dans l'après coup de cette intervention, je suis saisie de constater la place que semble avoir la sollicitation d'un ou d'une autre à mon égard pour la mise en place d'une action et par mon acceptation toute aussi naturelle de ma part. Cela vient en écho avec certaines autres expériences que j'ai déjà connues comme, par exemple, accepter d'assurer une charge de cours en licence de sciences de l'éducation à l'université de Nanterre alors que je n'avais jamais enseigné. Pour cette intervention, il y avait, pour moi, dans un premier temps le désir de créer un dispositif innovant avec une autre personne, qui

¹⁵ Guetat-Calabrese, N., Lafage, L et Blanchard-Laville, C. (2016). Un espace d'élaboration pour soutenir une pratique de co-animation. *Cliopsy*, 15, 87-100.

s'appuyait sur un lien amical déjà construit mais également sur une sensibilité commune pour le travail en groupe. Lorsque N. m'a proposé ce projet d'intervention, je n'ai pas pris le temps de la réflexion, j'ai immédiatement accepté. Cette manière avec laquelle j'apporte sur le champ une réponse positive lors d'une demande qui m'est faite me paraît se réaliser à l'identique auprès des personnes que je sollicite sur des projets. J'ai déjà évoqué précédemment à plusieurs reprises ce mode de fonctionnement qui est le mien, j'aimerais préciser que c'est au cours du processus de thèse que j'ai été conduite à en prendre conscience et à tenter d'en élaborer les ressorts. Est-ce que la force de mon désir vient contaminer l'autre ? Et du coup, est-ce que la formulation de ma demande ne laisse pas de place au refus potentiel lorsque je sollicite des collègues pour les associer à un projet ? En est-il de même pour moi lorsque l'on vient me demander de prendre en charge une action ou de participer à l'élaboration d'un projet ? Je serais dans l'impossibilité de refuser cette demande lorsqu'elle vient me solliciter sur mes compétences professionnelles. Cela vient certainement aussi s'adresser à la personne que je représente aux yeux de celui qui me sollicite. Alors je me « soumetts » à la sollicitation de l'autre, y compris si cela advient à un moment inopportun ; comme je l'ai déjà évoqué, comme pour me sentir importante et plus vivante.

3.2.2 Une expérience de création d'un service de vie scolaire au Liban

Je vais présenter maintenant une action que j'ai eu à construire au sein d'un groupe scolaire au Liban en 2014-2015. J'ai été sollicitée par A. Kattar. Il conduisait, à l'époque, une recherche-action au sein d'une école libanaise sous contrat. Dans le cadre de ce travail, il avait fait intervenir plusieurs professionnels français pour aider les enseignants de cette école à penser autrement leur pédagogie et leur encadrement des élèves. C'est lors de la troisième année de cette recherche-action qu'Antoine Kattar m'a proposé de venir dans cet établissement afin de présenter ce qu'était un service vie scolaire en France dans la mesure où ce type d'instance n'existait pas dans cet établissement. Il s'agissait, à partir d'une observation de l'existant du fonctionnement de l'établissement, d'envisager ce qui

pourrait être conçu comme dispositif d'encadrement qui leur permettrait d'être plus performants dans la prise en charge des élèves durant les temps hors classe.

J'ai accepté avec enthousiasme et spontanéité et je me suis rendue sur place pendant une semaine en Octobre 2014. J'ai tout d'abord observé la manière dont fonctionnait l'établissement, noté le rythme des cours et examiné les modes de gestion des élèves. J'ai effectué un état des lieux et fait le lien avec ce que je connaissais du fonctionnement d'un établissement scolaire du second degré en France.

J'ai accompagné au cours de mon premier séjour quelques enseignants dans l'élaboration de chartes de classes. Ce projet avait débuté lors de la venue d'un autre intervenant, Arnaud Dubois¹⁶, qui avait présenté des éléments de la pédagogie institutionnelle aux enseignants du collège et du lycée. Les enseignants s'étaient emparés des points d'appui que pouvaient représenter les outils de la pédagogie institutionnelle et avaient commencé à réaliser la mise en place de chartes de classe. Ils m'ont fortement sollicitée sur cet aspect, car ils étaient très désireux de bien faire et d'engager une nouvelle forme d'implication des élèves.

Dans le cadre de cette recherche-action, un groupe de pilotage avait été mis en place, il était composé des dirigeants de l'établissement, d'un enseignant de chaque discipline, des responsables de cycle et de la psychologue scolaire. Cela permettait de porter un regard croisé sur les propositions faites par les intervenants extérieurs et d'élaborer un calendrier pour la mise en place de nouvelles manières de travailler ou d'expérimenter des actions pédagogiques innovantes. C'est à ce groupe que les propositions des intervenants sont présentées et discutées ainsi que les comptes rendus réguliers de la part d'A. Kattar sur l'évolution du projet de recherche. Les membres du groupe de pilotage décident ensuite ce qui sera mis en place à plus ou moins long terme. La directrice de l'école était ce que je pourrais appeler une avant-gardiste car elle souhaitait très fortement faire évoluer la pédagogie dans son établissement que ce soit en primaire comme en secondaire. Elle impulsait de manière parfois un peu autoritaire la mise en place d'actions novatrices et relayait de manière très

¹⁶ Maitre de conférence en sciences de l'éducation. Université Cergy-Pontoise.

volontariste les propositions des intervenants. Après un temps d'observation de leurs pratiques d'établissement autour des questions de vie scolaire, j'ai proposé, à ce groupe, un échéancier pour la mise en place d'un service vie scolaire avec l'utilisation d'outils de suivi des élèves adaptés à leur établissement. Par exemple : la création d'un carnet de correspondance pour diffuser des informations et échanger avec les familles, envisager l'utilisation d'outils numériques pour une collecte qui permettrait une gestion des présences et des absences des élèves plus pertinente. J'ai suggéré la création d'un site web de l'école pour faciliter la diffusion des informations, des événements scolaires ou extra-scolaires et ainsi favoriser le lien avec les parents et les autres établissements de l'association.

Je suis revenue dans cet établissement en Mars 2015 (environ 4 mois après ma première visite), afin de continuer d'accompagner les équipes dans la mise en place du service vie scolaire. Il s'agissait d'interroger quelques mois plus tard les freins rencontrés et d'envisager des pistes de dégagement pour les aider à consolider et à pérenniser les actions menées. Il m'importait de partager, auprès de ces équipes, mon expérience de plus de 20 ans comme conseillère principale d'éducation en France. J'étais également animée d'un fort désir d'accompagner un processus de changement au sein d'un établissement scolaire.

Quelques éléments d'analyse à propos de cette intervention

Dans l'après coup, je pense que ma participation à ce projet a sans doute été un élément de consolidation supplémentaire de mon souhait de faire de la recherche. De plus, avoir été sollicitée par un enseignant chercheur, ayant lui-même réalisé une thèse en sciences de l'éducation sous la direction de C. Blanchard-Laville, venait probablement renforcer à mon insu mon désir d'occuper une position de chercheuse à laquelle j'aspirais et venait soutenir ma capacité à effectuer un travail de recherche. Cependant, je remarque qu'une fois encore, mon acceptation s'est jouée dans une relation à deux. Me reviennent deux autres situations pour lesquelles j'ai été partie prenante dans un lien à deux ou à trois. Les deux situations concernent l'écriture d'un article pour une revue scientifique ; la première a eu lieu en 2016 lorsqu'avec Narjès Calabrese et Claudine Blanchard-

Laville nous avons rédigé un article pour la revue *Cliopsy*¹⁷ à propos de l'espace de supervision que nous avons partagé. L'envie d'écrire, sur ce que cet espace de supervision avait permis de comprendre et d'élaborer à propos de notre duo d'animatrices, était présente pour nous trois depuis un certain temps. Cependant la décision de finaliser cet article a été, me semble-t-il, verbalisé explicitement par mes deux partenaires à une période où je me sentais aux prises avec la sensation de ne pas avoir de temps à consacrer à cette écriture à trois. Pourtant, j'ai accepté de me mettre avec elles au travail de l'écriture de cet article, tout en exprimant mes craintes que le temps pris pour la rédaction de cet article ne se fasse aux dépens de mon travail d'écriture pour la thèse. J'ai pu m'appuyer sur la confiance mutuelle que nous nous portions pour supporter d'être au travail de l'écriture uniquement sur des temps collectifs et de les laisser travailler en dehors de ma présence pour affiner l'écriture finale.

J'ai eu à vivre quelque chose de similaire avec Brigitte Charrier¹⁸ qui m'avait sollicitée pour répondre à un appel à communications dans le cadre du 29^e colloque de l'ADMEE¹⁹ en Janvier 2017. Elle m'avait alors spécifié que cette communication pourrait donner lieu ultérieurement à la rédaction d'un article qui serait publié dans une revue spécialisée. J'ai répondu immédiatement et favorablement à cette sollicitation, tout en étant préoccupée par le temps que cela allait me demander et qui risquait d'être au détriment de mon travail de thèse. Brigitte Charrier, comme précédemment, a entendu ma crainte et elle m'a proposé d'organiser les temps d'écriture à deux en fonction de mes disponibilités et ensuite de prendre en charge les ajustements du travail d'écriture en dehors de nos temps de travail. Ceci a été tenu dans un premier temps pour la préparation de la communication puis, dans un second temps, autour de l'écriture de l'article. Ce que je crois comprendre à travers ces deux situations, c'est que répondre favorablement à une sollicitation relève d'une forme de réponse compulsive. J'ai

¹⁷ Revue électronique *Cliopsy* : <http://www.revuecliopsy.fr>

¹⁸ Brigitte Charrier : Maitresse de conférence. Université d'Artois. Laboratoire RECIFES (Recherche en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs).

¹⁹ ADMEE : Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation.

l'impression que la présence de l'autre pour écrire un article, mener une action, élaborer une formation est un solide point d'étayage pour moi, une source de créativité et que cela me rendra la réalisation de la tâche plus aisée. De nouveau, je constate un besoin irréprensible de ne pas être seule même si cela nécessite de déléguer une partie de la tâche. De quoi s'agit-il lorsque je suis sollicitée ? Est-ce du même ordre lorsque c'est moi qui sollicite l'autre ?

Qu'il s'agisse d'une sollicitation « professionnelle » ou d'une sollicitation personnelle, je peux difficilement les refuser comme si les expériences répétées et vécues du plaisir à faire ensemble et à réfléchir en groupe me plaçaient dans une position qui m'empêche de refuser.

3.3 Des actions préludes à la recherche

Le point de départ de toutes les actions que je viens de présenter est le fruit d'une rencontre et de mon envie de coopérer avec un autre professionnel avec lequel je partage un solide lien professionnel ainsi qu'un lien amical sécurisant. Dans l'analyse que je peux faire aujourd'hui, je pense que ce lien est construit sur ma perception de l'existence d'un partage de valeurs communes avec les collègues avec lesquels j'engage ces actions portant souvent sur le scolaire et sur une volonté similaire d'aider les élèves à se mettre au travail ; ou encore de chercher des modalités d'enseignement qui pourraient mobiliser les élèves autour des apprentissages et plus largement du désir de développer des conditions au sein de la classe et de l'établissement pour un mieux vivre ensemble. Il est aussi souvent question de transmettre quelque chose de mon expérience, de ce qui m'a interrogée en tant que professionnelle CPE et qui pourrait être utile à diffuser.

Il me semble que sont à l'œuvre chaque fois, pour moi, le plaisir de la rencontre avec des « autres » qu'ils soient professionnels ou élèves, l'envie de faire l'expérience que l'on a à partager le désir de construire du collectif et la conviction que peuvent advenir de la rencontre des pistes de compréhension ou d'actions pour modifier des situations difficiles ou complexes. Je suis habitée par la certitude qu'à plusieurs on est plus solides et plus intelligents. Je pense que mon désir que le groupe existe dans les actions ou les projets que je mène

s'enracine peut-être dans mes expériences les plus archaïques, notamment en tant que nourrisson à la maternité et que ce vécu s'est renforcé tout au long de mon parcours professionnel.

Ce parcours de mise en place de dispositifs m'a probablement permis de conscientiser une forme de pulsion de recherche qui s'est, tout d'abord, exprimée autour de la réalisation de projets professionnels innovants et qui, peu à peu, s'est mue en un désir de construire plus scientifiquement ces actions, en cherchant un étayage théorique qui me permette de les élaborer avec davantage de précisions et de les faire connaître au-delà de mon cercle professionnel proche.

La fonction de conseillère principale d'éducation que j'exerce me permet de constater que les élèves ne s'investissent pas comme nous le souhaiterions dans leur scolarité. Les élèves ne s'emparent pas toujours des méthodes de travail que les enseignants leur proposent ou encore certains élèves présentent des signes de mal-être qui engendrent souvent du décrochage scolaire. Par décrochage scolaire, j'entends un processus qui amène des élèves à se détacher de l'école, par une présence « désinvestie » ou des absences plus ou moins régulières. Ceci, peut aller jusqu'à la sortie complète du système scolaire sans avoir obtenu un niveau de qualification *minimum*. J'observe régulièrement et j'entends également des enseignants qui ne supportent plus les comportements inadaptés de certains élèves, qui rompent le lien scolaire par des stratégies d'évitements ou d'affrontements ; des élèves qui mettent les adultes dans l'impuissance car ils n'adhèrent que très rarement à ce qui leur est proposé et mettent en échec la mission même des enseignants de transmettre des connaissances. Il s'agit alors pour moi, en tant que conseillère principale d'éducation, de me mobiliser avec un ou des collègues pour réfléchir à des manières novatrices de prendre en charge les élèves et pour créer des dispositifs qui auraient comme visées de rendre plus efficient l'acte pédagogique. Ou encore qui auraient comme objectif de remobiliser les élèves sur les apprentissages, les accompagner pour redonner du sens à leur scolarité. Je pense que j'ai également à cœur de faire en sorte que l'établissement scolaire soit un réel lieu du « vivre ensemble ». Enfin, j'ai la conviction que pour avancer dans cette voie, il est indispensable d'avoir une

réflexion collective. Lorsque j'emploie le terme d'acte pédagogique, je me réfère à ce qu'en dit P. Meirieu. Pour lui, il s'agit de « mobiliser les élèves, de structurer les savoirs et d'accompagner individuellement les parcours »²⁰. Ce que j'interprète comme une invitation faite aux enseignants à la mise en place au sein de leurs séances d'enseignement de modalités de travail afin de stimuler l'intelligence et la curiosité des élèves. En revisitant les actions que j'ai conduites, je constate que j'ai créé des dispositifs locaux afin de répondre à des particularités d'établissements. A. Barrère, dans son article de 2013 « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire »²¹, écrit que la multiplication des dispositifs dans le milieu scolaire est le fait de leur « capacité d'inflexion de la forme scolaire habituelle » (p. 96). En effet, ceux-ci « se caractérisent par des regroupements différents, soit par l'intervention simultanée de plusieurs enseignants ou intervenants extérieurs » ou encore « par l'existence d'actions interdisciplinaires ». Il semble que la création de dispositifs d'aide, d'accompagnement vise la transversalité ; cette auteure souligne que c'est la lutte contre l'échec scolaire qui va mobiliser les acteurs du système scolaire à la mise en place de dispositifs. Cela se manifeste « dans les discours officiels » par « des appels à la mobilisation et à l'innovation pédagogique ». Il me semble que les dispositifs que j'ai présentés relèvent bien de « projets innovants » que nous avons portés en tant qu' « acteurs mobilisés à l'intérieur des établissements » et que nous avons comme visée « de redynamiser la forme scolaire ».

Dans ce qu'écrit F. Imbert²², dans son livre *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école* (1997) que j'ai déjà cité, il est montré comment la mise en place d'institutions comme le « quoi de neuf », le « conseil » au sein de classes notamment de l'école élémentaire, permettent la prise de parole des élèves et la mise en mots de situations difficiles. Ces institutions favorisent la possibilité d'expression des élèves et accordent « aux enfants [la possibilité] de venir s'exposer à une parole qui tranche ; de venir risquer leur toute-puissance pour

²⁰ <http://education.francetv.fr/parents/scolarité/video/philippe-meirieu-l-acte-pedagogique>

²¹ Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116. DOI 10.3917/cdle.036.0095

²² Imbert, F. (1997). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF.

accéder au désir ». L'auteur ajoute que la place de l'adulte dans ces institutions est très importante, puisque celui-ci doit tenir sa place et donner à chacun la sienne. Ainsi, « tout se passe comme si à partir de ces institutions, de ces dispositifs de médiation, [l'adulte] pouvait démêler les choses », de ce fait « les remettre à leur place, [...] articuler les lignes de partages hors desquelles le monde bascule dans le chaos »²³. Il me semble que ces institutions créent des conditions favorables au changement, chacun fait l'expérience d'une écoute bienveillante ainsi que de la recherche commune de solutions. Selon moi, ces institutions proposées par la pédagogie institutionnelle aident aussi à construire la confiance mutuelle et à favoriser le vivre ensemble. À l'époque je n'avais pas la connaissance théorique sous-jacente à ces dispositifs de la pédagogie institutionnelle telle que je suis en mesure de l'appréhender maintenant. Je peux imaginer que, suite à la thèse et aux réflexions théoriques qu'elle m'aura conduite à élaborer, je construirai de manière plus étayée les dispositifs que j'imaginerai à l'avenir.

Je crois que, pour que des personnes aient envie de créer ensemble, il y a quelque chose qui se joue dans le lien premier de la relation. Lien qui, selon moi, peut être le fait d'une reconnaissance commune qui peut se baser sur les compétences observées ou sur une relation amicale, sur un lien que je rapprocherais de ce que représente fantasmatiquement pour moi le lien fraternel. En effet, je fantasme qu'entre frère et sœur, la relation de confiance est le résultat d'un sentiment de réciprocité infaillible des uns envers les autres construit dans le cadre familial. Peut-être ce fantasme m'a été transmis par ma mère qui, comme fille unique, a toujours souhaité s'entourer de beaucoup d'enfants et je crois que c'est ce fantasme qui a sous-tendu mon fonctionnement pendant toutes ces années. Je peux même ajouter ici qu'au cours de ma pré-adolescence, mes parents se sont portés volontaires pour être famille d'accueil d'enfants en rupture familiale. Plusieurs enfants et adolescents se sont succédés dans notre famille. Avec le recul, je m'interroge sur les effets pour moi de ce désir de mes parents ? D'un côté, j'ai pu penser que notre fratrie ne leur suffisait pas, mais d'un autre, j'ai intériorisé le désir de partager des conditions favorables de vie avec des pairs

²³ *Ibid.* p. 76

en difficulté. Ainsi j'ai peut-être repris à mon compte leur désir de réparer les injustices subies par ces enfants. J'ai pris conscience de ce lien éventuel lorsque j'ai réalisé ma propension à me situer toujours du côté des élèves ou plus largement en prenant conscience du fantasme que j'ai de vouloir toujours réparer des injustices supposées.

Dans les expériences que j'ai relatées, ma part professionnelle peut tout d'abord m'amener à penser que peut-être les professionnels enseignants sont dans une forme de malaise voire d'impuissance professionnelle. Ils peuvent parfois avoir le sentiment qu'ils n'arrivent pas à faire ce pour quoi il sont missionnés : la transmission des savoirs. Les enseignants ont pour mission de transmettre aux élèves un certain nombre de connaissances dans la matière dont ils sont spécialiste, sur un temps limité qui est l'année scolaire. Ils planifient leur progression sur un temps défini, évaluent régulièrement les apprentissages et ainsi ajustent si besoin le travail demandé aux élèves. Lorsque cette mission de transmission des savoirs ne peut se réaliser selon les attendus de l'enseignant, je constate que celui-ci développe des stratégies pour se dégager du malaise que cela provoque en lui. J'ai pu observer de ma place de CPE, depuis de nombreuses années, que les stratégies déployées par les enseignants sont multiples, par exemple : ils peuvent rejeter la faute sur les élèves en verbalisant le fait que ceux-ci ne travaillent pas ou pas suffisamment. Ils peuvent exprimer leur malaise en soulignant que, depuis des années, le niveau scolaire baisse. Ils peuvent aussi déclarer que leurs difficultés sont le fait des modifications de leurs conditions de travail que l'institution leur impose. Pourtant une autre stratégie pour les enseignants pourrait être d'analyser leur posture d'enseignant et de chercher ce qui pourrait alors induire des attitudes d'élèves non conformes à celles qu'ils souhaiteraient rencontrer. Or je constate que le plus souvent, face à des situations nouvelles et déstabilisantes, les enseignants se crispent sur ce qu'ils savent faire et subissent le malaise dû à l'écart entre ce qu'ils souhaitent et ce qu'ils constatent. Ils peuvent alors accepter de tenter de mettre en place de nouvelles modalités d'enseignement qui pourront, après un temps de déstabilisation, peut-être offrir

des résultats plus satisfaisants. C'est peut être dans ces moments-là que leur pulsion de recherche et la mienne se rencontrent.

Par exemple, pour la classe de seconde cohésion, il s'agissait de mon envie de faire travailler les élèves autrement et de créer des conditions d'une coopération collective qui pouvait être bénéfique à tous, aux élèves comme aux enseignants. Mon souhait a rencontré celui de mon collègue pour proposer d'autres modalités de travail à ses élèves. Pour le dispositif de tutorat, il s'agissait de proposer à des élèves, qui présentaient des comportements inappropriés face à leur scolarité, un lieu de parole en présence d'un adulte pour mettre des mots sur ce qui se passait pour eux et envisager des stratégies pour surmonter leurs difficultés. Mon envie a rencontré celle d'autres adultes comme mon collègue CPE et deux ou trois enseignants de l'établissement. Enfin dans l'expérience menée au Liban, il y avait une volonté de la direction de rendre les méthodes pédagogiques plus attractives pour les élèves comme pour les enseignants. Il me semble qu'il est toujours question de chercher quelque chose qui puisse faire évoluer la situation de départ. Pour ce qui me concerne, cette volonté s'appuie presque systématiquement sur un regroupement de professionnels pour penser ensemble, proposer des hypothèses et chercher des voies de dégagement et de création.

Peut-on parler de « vouloir de création » au sens utilisé par Gérard Mendel dans son livre *Le vouloir de création* (1999) ? Cet auteur écrit que « le vouloir de création ne peut être considéré comme l'expression de la volonté consciente du sujet. Il s'agit d'une force venue du plus profond de soi, d'avant l'inconscient et d'avant la conscience, et qui intervient dans et sur la réalité pour la modifier »²⁴. Je peux écrire à ce jour que pour moi, c'est bien du côté de la création que cela se met en œuvre à chaque fois, bien que je n'aie pas eu conscience dans un premier temps qu'il s'agissait de cela. Je suis, systématiquement, porteuse d'un désir de changement lorsqu'une situation est bloquée ou inconfortable. Je cherche des moyens d'actions et des stratégies qui pourraient faire évoluer le contexte. Je

²⁴ Gérard, M. (1999). Le grand bazar du sujet et le vouloir de création. *Le vouloir de création*. La Tour-d'Aigues: Editions de l'aube, 119-127.

pense que cette manière de me mobiliser est aussi à l'œuvre lorsque je suis sollicitée pour proposer une communication dans un colloque ou pour écrire un article. Qu'est-ce que ma demande de collaboration vient animer chez l'autre ? Qu'est-ce que la sollicitation ou la commande de l'autre vient animer chez moi ?

En revisitant mon histoire personnelle et en m'attardant plus particulièrement sur le fait que je sois restée hospitalisée 3 semaines juste après ma naissance en raison d'un problème de santé et en l'absence de ma mère, je fais l'hypothèse que le bébé que j'étais s'est probablement retrouvé envahi par des angoisses d'abandon. J'imagine également qu'être dans la pouponnière avec d'autres bébés a pu être un étayage et un soutien important pour moi qui m'a aidée à supporter des angoisses de perte. Le groupe de bébés que nous étions a-t-il été porteur de réconfort mutuel et d'un sentiment d'exister ensemble alors que nous étions chacun dans notre berceau et hors de la présence de notre mère ? Est-ce que j'ai été un bébé qui attendait paisiblement que l'on vienne lui apporter le biberon ou lui faire les soins car je me sentais en sécurité en raison de la présence sonore des autres nourrissons ? Est-ce que j'ai manifesté mon désarroi voire mon désespoir de me retrouver seule bien que parmi d'autres et que j'ai dû être précocement dans l'agir pour avoir le sentiment d'exister ? Est-ce que mon désir de m'engager dans un parcours de recherche prend ses racines dans un désir de vouloir savoir quelque chose de ce qui m'aurait été enlevé précocement ?

Je constate par ailleurs que, tout au long de mon parcours professionnel, le désir de me former n'a jamais été très éloigné de mon quotidien. Je pense qu'il ne s'est pas écoulé une année depuis que je suis titulaire de la fonction publique sans que je suive une formation. Quelle fonction venait remplir ce désir de formation ? Une hypothèse que je peux émettre aujourd'hui est en lien avec une certaine curiosité toujours en éveil chez moi. J'ai parfois la sensation d'être à l'affût d'éléments qui pourraient me permettre d'être une professionnelle plus performante. J'ai envie d'innover, d'inventer des dispositifs pour faire évoluer les situations. Cela peut aussi bien être l'acquisition de nouveaux outils pratiques en lien direct avec mon métier, l'entretien avec un élève, la manière de gérer les

conflits ou bien aborder des techniques plus éloignées comme le théâtre ou même l'analyse de pratiques professionnelles.

Une autre hypothèse pourrait être évoquée du côté de la revanche. Me suis-je engagée dans diverses formations pour montrer aux autres qu'ils pouvaient compter sur moi et que j'avais plusieurs cordes à mon arc ? Est-ce pour me prouver à moi-même que j'étais bien celle qui pourrait enclencher le changement en apportant des idées nouvelles ? J'ai le sentiment que cela vient interroger mon rapport à l'institution éducation nationale ; en effet je m'aperçois que j'ai le désir de rendre cette institution plus humaine, plus à l'écoute des professionnels qui la composent et des élèves qui la fréquentent. J'en oublie trop souvent qu'il ne s'agit pas d'une personne et que les mécanismes qui la régissent me transcendent. Je suis moi-même aux prises avec ce fonctionnement en y participant. Être en formation vient peut-être étayer pour moi l'idée qu'il est nécessaire de se questionner, d'être déstabilisée pour rester vivante et créative dans ce métier de la relation.

C'est au cours d'une de ces formations que j'ai découvert l'analyse de pratiques professionnelles, et cela a été un déclencheur pour ma reprise d'études en master puis en thèse.

4 Vers mon questionnement de recherche

4.1 La formation de formateurs

Je réfléchissais, depuis 2003 à une orientation professionnelle différente, ne sachant pas vers quel champ me tourner. C'est presque naturellement que je me suis inscrite en 2005 à la formation de formateurs proposée au plan académique de formation de mon académie d'exercice. J'imaginai que je pouvais transmettre quelque chose de mon expérience professionnelle, de mon parcours dans le métier de conseiller principal d'éducation mais sans savoir comment le faire ni comment le penser et l'élaborer. Il me semblait qu'une formation de formateurs m'ouvrirait des voies possibles pour mon désir de partage autour de mon expérience et me donnerait des éléments pour évoluer professionnellement. C'est au cours de cette

formation que j'ai eu mon premier contact avec l'analyse de pratiques professionnelles. Les formateurs ont utilisé cet outil pour nous faire réfléchir sur la place et la posture de formateur lors de nos interventions et dans nos formations. J'ai participé, dès le premier jour, avec les autres stagiaires à un exercice qui se rapprochait plus d'une analyse de situations que de l'analyse de pratiques. Nous avons réfléchi autour d'une situation apportée par les formateurs, nous demandant de proposer des postures, des réactions possibles en tant que formateur par rapport à ce qui nous était proposé. Le cadre de travail était : le non-jugement, il n'y a pas une vérité, chacun parle en son nom en utilisant le « je » et de sa place, avec son ressenti. Après cette première journée, j'ai demandé aux formateurs s'il existait une formation en analyse de pratiques car, vraiment, cette approche m'intéressait énormément. J'ai été immédiatement cooptée par une des formatrices pour participer à son groupe de supervision avec des formateurs qui intervenaient auprès d'enseignants du premier et deuxième degré, en analyses des pratiques. J'ai pu intégrer ce groupe, qui se réunissait un après-midi par mois dès la séance suivante. J'ai été très intéressée par ce qui se passait en termes de réflexions et d'élaborations dans ce groupe, tout en étant un peu à côté puisque je n'avais à conduire moi-même ni intervention, ni formation.

Suite à ma participation à cette formation de formateurs, j'ai été sollicitée par un formateur d'un IUFM²⁵ de la région parisienne, pour devenir formatrice et animer des groupes d'analyse de pratiques auprès de néo-titulaires de l'académie dans laquelle je travaillais à la rentrée suivante. J'ai alors exprimé la demande de co-animer avec une personne ayant déjà animé des groupes d'analyse de pratiques professionnelles les années précédentes. Cette première expérience s'est déroulée avec une collègue que je ne connaissais pas et ensemble nous avons co-construit l'animation chemin faisant. Le groupe que nous avons eu ensemble était composé de douze enseignants néo-titulaires, venant de toutes les académies de France. Ces enseignants étaient inscrits obligatoirement dans le cadre de la formation continue. Cette expérience a été très riche et a probablement été suffisamment sécurisante pour animer mon désir de renouveler l'expérience. L'année suivante,

²⁵ Institut Universitaire de Formation des Maitres.

j'ai de nouveau co-animé avec une collègue enseignante que j'ai choisie et que j'ai sollicitée. L'expérience a de nouveau été passionnante mais surprenante. J'ai pu éprouver, que malgré le soin pris pour préparer notre co-animation, nous avions des modalités de prises en charge du groupe très différentes. J'ai alors mesuré qu'il y avait un écart entre mon désir d'être à deux pour animer un temps d'analyse des pratiques professionnelles et la réalité du travail effectué. J'ai pris conscience que ce que je pensais être un étayage pour moi : être deux pour animer, pouvait se révéler être un élément de tension entre les deux animatrices que nous étions. Cette co-animation venait me faire vivre de l'inédit par rapport à ce que j'avais imaginé. Cette expérience que j'avais vécue comme peu sécurisante, n'a pas ébranlé ma certitude que la co-animation est plus confortable pour moi. J'ai de nouveau été amenée à co-animer un temps de formation plus de 5 ans après, avec une amie, expérience que j'ai relatée un peu plus haut dans ce texte.

4.2 Reprise d'étude : le master F.I.A.P.²⁶ en sciences de l'éducation

Parallèlement à mon travail à temps plein de conseillère principale d'éducation et à mon engagement dans le cadre de la formation continue des personnels de l'éducation nationale, je m'étais inscrite dans le master 2 de sciences de l'éducation intitulé *Formation à l'intervention et à l'analyse de pratiques* à la rentrée 2007 à l'université de Paris Nanterre.

La deuxième co-animation que j'effectuais alors avec ma collègue se nourrissait de l'analyse clinique des pratiques d'orientation psychanalytique que je suivais dans le cadre d'une unité d'enseignement assurée par C. Blanchard-Laville. Ce dispositif spécifique m'amenait à m'interroger désormais sur la pertinence de certains éléments de fonctionnement du dispositif d'analyse de pratiques que nous propositions aux néo-titulaires.

Ces deux années passées en master m'ont fait découvrir des modalités de formation dans lesquelles je pouvais m'inscrire. Elles ont consolidé mon désir de

²⁶ Master 2 : Développement des Compétences en Formation Adultes, Option : Formation à l'intervention et à l'analyse de pratiques. Université Nanterre.

faire de la formation et m'ont autorisée à me légitimer davantage comme animatrice de groupes d'analyse de pratiques et à me percevoir plus sereinement comme une formatrice potentielle. J'ai pu éprouver au sein de différentes unités d'enseignement un accompagnement singulier et sécurisant de la part des enseignants et en particulier celui de ma directrice de mémoire C. Blanchard-Laville. Ceci a encore accentué ma certitude que le groupe est un espace contenant et source de créativité. J'emploie le terme de contenant dans le sens du modèle « contenant-contenu » défini par W. R. Bion dans l'article intitulé « Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques »²⁷. Albert Ciccone reprend des éléments de cette notion développée par Bion, « l'expérience chaotique et confuse du bébé nécessite la présence d'un contenant qui puisse accueillir et transformer cette expérience, la détoxiquer » (p.84). J'ai pu appréhender au cours de ce parcours certains éléments de mon histoire personnelle et percevoir que certaines manières de fonctionner sont à l'œuvre à mon insu dans ma pratique professionnelle. Pouvoir les reconnaître comme faisant partie de moi, accepter que mes actions soient empreintes d'éléments inconscients liés à mon histoire m'ont aidée à grandir professionnellement. La rédaction du mémoire de fin de master m'a fait osciller entre plaisir de l'écriture et inquiétude. Inquiétude quant à ma difficulté à utiliser les apports théoriques de la formation, pour les mettre au service de l'étayage de ma pensée. Pourtant, dès la fin de la soutenance du mémoire je savais que je voulais m'engager dans un travail de thèse. Je crois que la réalisation de ce mémoire avait de nouveau éveillé ma curiosité « scientifique ».

Je vais m'arrêter quelques instants sur ce que peut être cette curiosité en m'appuyant sur ce que Mélanie Klein nomme la pulsion épistémophilique puis ce que J. Beillerot nommera plutôt le désir de savoir et enfin ce que Sophie De Mijolla désigne par pulsion de recherche. Je crois avoir compris que, dans le langage courant, ce que l'on appelle la curiosité infantile est ce qui anime déjà le tout petit enfant à savoir : d'où vient-il et comment fait-on les bébés ? Sigmund

²⁷ Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, 17. 81-102.

Freud²⁸ écrivait que la pulsion de savoir chez l'enfant apparaissait à l'occasion de la naissance d'un nouvel enfant. Isabel Fernandez et Laetitia Petit, dans leur article de 2014 intitulé « La pulsion épistémophilique : la place du savoir dans le transfert. Freud, Klein et Lacan »²⁹, évoquent ce qu'écrivit Freud à propos de « l'intérêt de l'enfant pour les énigmes de la vie sexuelle ». Cet intérêt survient dès lors que l'enfant « rencontre la différence des sexes », et il est réactivé « lorsqu'il s'interroge sur l'origine des enfants » (p. 64). Puis les deux auteurs mentionnent la notion de pulsion épistémophilique développée par M. Klein, qui consisterait « en une identification très précoce à la mère ». Cependant ni S. Freud, ni M. Klein n'ont développé leur théorie sur cette pulsion. Elle leur a servi, selon I. Fernandez et L. Petit, de levier dans la construction d'autres notions. C'est sur un article paru en 1996 dans le livre *Pour une clinique du rapport au savoir* et repris en 2014 dans le numéro 12 de la revue *Cliopsy* que je vais m'appuyer. Ce texte reprend ce que J. Beillerot nomme le désir de savoir. Il me semble que cette dénomination peut paraître assez proche de la notion de pulsion épistémophilique de M. Klein. Or est-ce que pulsion et désir sont du même registre ? La pulsion est définie par A. de Mijolla dans le *Dictionnaire international de psychanalyse* comme quelque chose de dynamique. Il s'agit notamment « d'un principe de mouvement -changement inhérent aux vivants, par quoi ils sont mus tant qu'ils vivent : d'emblée un point de vue dynamique »³⁰, à cela s'ajoute le fait qu'« une pulsion est une activité ». Quant au désir, il est défini comme « une motion psychique d'origine interne visant à obtenir une satisfaction interdite ou bien à retrouver une jouissance première dont la trace est inconsciemment fixée » (p. 456)³¹. J. Beillerot note que « le désir est d'abord le regret de quelque chose que l'on n'a plus » puis il ajoute que « le désir cherche ce qui était originellement

²⁸ Freud, S. (1905/2014). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : P.U.F.

²⁹ Fernandez, I. et Petit, L. (2014). La pulsion épistémophilique : la place du savoir dans le transfert. Freud, Klein et Lacan. *Topique*, 127, 63-77. DOI 10.3917/top.127.0063.

³⁰ Pulsion. (2002/2005). Dans De Mijolla, A. (dir.). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette Littérature. p.1423.

³¹ Désir. (2002/2005). Dans De Mijolla, A. (dir.). *Dictionnaire international de psychanalyse*. Paris : Hachette Littérature. p.456

bénéfique »³². Selon cet auteur, ce qui est visé dans le désir de savoir ce n'est pas le savoir lui-même mais « le savoir sur le savoir ». Je crois comprendre que la curiosité dont je fais preuve depuis mon enfance s'est certainement construite sur un « fond de manque et de deuil » mais aussi comme « une source inépuisable, renouvelable en permanence » qui ferait du désir de savoir « un désir puissamment constructeur et civilisateur » (p. 86). En effet, je pense que le bébé-fille que j'étais, qui a été hospitalisée seule pendant trois semaines, a éprouvé du manque et probablement n'a eu de cesse de vouloir savoir ce qui retenait sa mère loin d'elle. Qu'est-ce qui peut exister de si important à l'extérieur pour les parents, pour que le bébé soit laissé seul ? Ma pulsion de recherche s'est certainement ancrée dans la douleur de cette séparation et la nécessité de « faire face à la frustration provoquée par l'absence [de ma mère] »³³.

À ce stade de la reconstitution de mon parcours, je m'interroge sur cette curiosité qui m'habite depuis si longtemps. J'aurais presque envie d'écrire depuis toujours. C'est comme si elle était tapie dans l'ombre quelque part en moi et que la moindre petite étincelle la faisait surgir. Je l'accueille alors avec enthousiasme, je m'y « soumetts » avec plaisir et avec une forme d'incrédulité. Il y a quelque chose du côté de la vie qui est à l'œuvre lorsque mon intérêt est sollicité par la lecture d'un article, par la participation à une formation ou encore par la rencontre d'un professionnel enseignant ou formateur qui partage avec passion la mise en place d'un projet. Je suis alors envahie par une irrésistible envie de mettre en place ce projet, de m'associer à cette idée, y compris lorsque cela concerne des domaines qui ne sont pas les miens à priori. Je peux dire que cela s'anime pour moi comme une compulsion à laquelle il m'est très difficile de résister. Je mobilise autour de moi des personnes avec lesquelles j'ai une affinité manifeste et que je perçois comme porteuses d'un désir similaire au mien de créer ensemble un nouveau projet et de vivre cette expérience. Aurais-je quelque chose à prouver en cherchant toujours d'autres modes de travail avec les élèves, avec les enseignants,

³² Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Cliopsy*, 12, 73-90, (1^e ed. 1996).

³³ *Ibid.* p. 85

à chercher des fils d'Ariane pour sortir de certaines difficultés voire impasses professionnelles ? Lors de certaines élaborations dans le séminaire de travail avec les autres doctorants, j'ai pu prendre conscience que des questions autour du sentiment d'exister était à l'œuvre pour moi de manière récurrente. En effet, je suis animée d'une énergie presque inépuisable lorsqu'il est question de mettre en place un projet, de construire une action de formation, d'animer et coordonner un groupe de travail, autour d'une action à mener. Cela est également à l'œuvre dans le cadre privé, par exemple pour l'organisation d'une fête familiale ou amicale, pour préparer une compétition sportive ou une action bénévole. Je suis mobilisée d'une manière qui me semble évidente et irrésistible, comme si être dans l'agir me permettait de me sentir vivante. Des liens avec des éléments personnels de mon histoire me font mesurer que probablement des moments traumatiques dans la toute petite enfance m'ont poussée à me construire du côté de l'agir pour me sentir exister. D'ailleurs, j'ai développé un fonctionnement qui me donne l'impression que pour me maintenir en vie, il me faut être avec et au service d'autres : soit physiquement pour des échanges et des élaborations, soit psychiquement par exemple en cuisinant pour mes filles ou des amis ou en finalisant un travail collectif autour d'une intervention professionnelle. Il me semble que des fantasmes de perte sont présents à mon insu et provoquent en moi une angoisse inconsciente que je combats en continuant d'être dans l'agir au service des autres.

Je me demande ce que j'aurais à perdre à m'autoriser à écrire, à penser autour de ma question de recherche ? Qu'est-ce que j'aurais à craindre à penser pour moi, à mettre le travail de recherche au service de mon propre désir ? Spontanément, je crois que me mobiliser sur un objet de travail qui n'appartient qu'à moi m'effraie ; j'ai peur de devenir trop différente des autres, d'être perçue comme ne pouvant plus être accessible. Cela n'est pas sans lien avec ce que j'ai écrit plus haut sur la représentation que j'ai longtemps eue des personnes qui font une thèse. Suis-je légitime à envisager de me hisser à ce niveau de formation universitaire ?

D'un point de vue objectif, m'engager dans ce travail de thèse était, pour moi, une manière de faire évoluer mon parcours professionnel. Je souhaitais partager avec d'autres mon expérience professionnelle. Je désirais avoir des espaces pour réfléchir en groupe sur ce qui peut aider des professionnels à devenir plus professionnels. Comment accompagner ces derniers afin qu'ils soient plus à l'écoute de leurs ressentis pour qu'ils deviennent des points d'appui et non pas des freins ou des empêchements ? Je voulais également faire de la formation auprès d'étudiants. Mon expérience d'enseignement lors d'un cours en licence de sciences de l'éducation m'avait confortée dans l'idée de m'engager dans cette voie.

4.3 Entrée en recherche

Comme je viens de le mentionner dans un des paragraphes précédents, je suis en recherche depuis longtemps. Dans un premier temps, il s'agissait pour moi de l'envie de partager mon expérience professionnelle, d'utiliser mes préoccupations singulières autour du « faire groupe » comme un outil pour une réflexion plus large et porteuse pour d'autres. Il me semble que je désirais consciemment me mettre au service des autres et notamment des jeunes professionnels enseignants et de leur faire partager le plaisir que j'éprouve à être en groupe, la richesse de créativité lorsque l'on est à plusieurs pour penser autour d'une situation. Je crois qu'il était aussi question de leur faire éprouver que la réflexion collective peut apporter une forme de dégagement à propos de certaines impasses professionnelles. Je crois qu'était à l'œuvre conjointement des questions qui me sont propres, comme cette irrépressible envie de faire groupe ou encore ce désir tout d'abord inconscient de comprendre puis d'apaiser cette colère intérieure qui m'envahissait régulièrement dans certaines situations professionnelles. En m'appuyant sur un article de J. Beillerot « La “recherche” essai d'analyse » (1991)³⁴, je comprends que j'étais jusqu'alors « en » recherche, c'est-à-dire que j'étais « une personne qui réfléchit aux problèmes, ou aux difficultés [que je]

³⁴ Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse dans *Recherche & Formation* (9). Le journal de classe. 17-31.
http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1991_num_9_1_1040.

rencontre, ou bien au sens [que je] tente de découvrir » (p.19). Il s'agissait alors de me mobiliser avec d'autres pour essayer de résoudre des problèmes, de surmonter des difficultés en apportant des réponses opérationnelles.

Désormais je serais plutôt sur le chemin de « faire de la recherche », qui, toujours d'après cet auteur « implique d'autres démarches, notamment [...] trouver les moyens d'une objectivation des questions [...] pour pouvoir les étudier ». Je m'interroge maintenant sur ce que je perçois intuitivement de la situation rencontrée, sur ce que je prends pour des évidences afin de les reconstruire en m'appuyant sur du rationnel argumenté et étayé par des propositions théoriques.

Mon expérience d'animatrice de groupes d'analyse de pratiques auprès des néo-titulaires avait déjà commencé à rendre saillant mon désir de faire de la recherche. Je pense que je voulais consolider des éléments subjectifs de mon expérience professionnelle par une réflexion plus théorique. Cela correspond, me semble-t-il à ce que J. Beillerot souligne comme une des conditions pour définir la recherche : « produire des connaissances nouvelles ». Mais il se jouait certainement d'autres choses à mon insu. Ces éléments que j'ai pu mettre au jour au cours de mes élaborations tout au long de ce travail de thèse, que ce soit dans le cadre du séminaire de doctorants ou dans des échanges approfondis avec des amies. Est-ce que j'aspire à une forme de reconnaissance « intellectuelle » en effectuant une recherche ? Faire de la recherche pour moi est-il une manière de m'autoriser à changer de posture professionnelle ? Est-il est question de mon désir d'apporter de nouvelles connaissances autour de la thématique du groupe ? Je pense que tous ces éléments sont imbriqués et qu'il m'est difficile, aujourd'hui, de les démêler. S'ajoute à cela un désir de m'appuyer sur une méthodologie rigoureuse pour mon recueil de données, ce que cet auteur désigne par « une démarche d'investigation rigoureuse ». Je souhaite dorénavant faire connaître les résultats de mon investigation afin qu'ils puissent être discutés voire critiqués. C'est ce que J. Beillerot mentionne comme le troisième critère pour définir la démarche de recherche : c'est la « communication des résultats » car, pour lui, « toute recherche pour soi-même n'est [...] pas admise ». Ce sont les critères

minimums qui doivent être réunis selon cet auteur pour que l'on puisse parler de « faire de la recherche ».

Ma préoccupation de départ que j'identifie autour du « faire groupe » ne venait-elle pas me mettre en quête de questions sur mes propres groupes internes ? Je prends ici le terme de groupe interne dans le sens d'Enrique Pichon Rivière, tel qu'il est présenté dans l'article de 2017 de Samuel Arbiser « Le versant psychosocial de la psychanalyse argentine »³⁵. Pour E. Pichon Rivière, le groupe interne correspond aux « relations sociales externes qui ont été internalisées, relations [qu'il nomme] liens (*vinculos*) internes qui reproduisent dans le champ du moi, les relations groupales et écologiques » (p. 115). De quelle manière se sont-ils construits au sein de ma famille, au cours de mes rencontres, qu'elles soient amicales ou professionnelles ? Qu'est-ce qui fait que le groupe m'apparaît comme une force, un atout ? Comment cette compréhension de la place du groupe pour moi pourrait-elle servir à d'autres pour comprendre leur propre rapport au groupe ? Lors de la lecture de la transcription de la conférence de Salomon Resnik de 2006 à la Sorbonne, j'ai été sensible à ce qu'il appelle la « personnalité groupale » (p. 149) que je comprends comme le fait que nous sommes « habités » par différents groupes. J'ai immédiatement perçu que j'étais effectivement construite à partir d'une pluralité de groupes (mon groupe primaire, mes groupes secondaires au sens défini par J.C. Rouchy³⁶ qui se déclinent en groupes amicaux, groupes professionnels, groupes sportifs, groupes associatifs ...). Je me suis reconnue dans la phrase : « j'ai plein d'idées différentes en jeu qui parfois s'accordent entre elles et qui, parfois, entrent en conflit » prononcée par S. Resnik. La puissance de la multiplicité des idées qui me viennent en situation professionnelle me donne régulièrement envie de créer des conditions pour qu'elles puissent advenir. Et, dans un deuxième temps, que je puisse les donner à entendre aux autres. Pour moi, le plus souvent, ce passage des idées à leur mise en œuvre ne peut se réaliser qu'en présence d'autres personnes. J'ai l'impression que

³⁵ Arbiser, S. (2017). Le versant psychosocial de la psychanalyse argentine. *Revue française de psychanalyse*, (81), 1112-1124. Doi : 10.3917/rfp.814.1112.

³⁶ Rouchy, J.C. (1998/2008). Les groupes d'appartenance. *Le groupe espace psychanalytique*. Romainville Saint-Agne : Eres. 151-176.

ma pulsion créative est sécurisée en présence de l'autre et qu'être plusieurs va contenir et soutenir mon projet.

Est-ce au sein de mon groupe primaire que j'ai construit et intégré une expérience suffisamment adéquate des bienfaits du groupe, qui me pousserait inexorablement vers des actions et des dispositifs groupaux ? Si je formule la question différemment, je peux m'interroger sur ce qu'il y aurait comme risque pour moi à ne pas faire groupe, à ne pas être en groupe ? La compréhension que j'ai pu établir concernant la place particulière du groupe dans mon parcours et certainement dans ma construction psychique est en lien avec la place caractéristique qu'a pu avoir le groupe de nourrissons à la pouponnière. Nous étions probablement chacun animé par des angoisses d'abandon et peut-être de mort puisque seuls nous ne pouvions survivre. Je fantasme, que pour moi, les babillages mais également les pleurs des autres nourrissons ont été des points d'ancrage de ma personnalité groupale car je n'étais pas seule, j'étais une parmi les autres.

Dans le master de sciences de l'éducation à Nanterre que j'ai évoqué, ce sont les espaces de travail groupaux qui ont mis au jour la place privilégiée que j'accordais au groupe. J'ai commencé à me questionner sur la singularité de mon rapport au groupe et l'envie de poursuivre le travail commencé sur cette question, lors de la rédaction du mémoire pour la validation du master, s'est confirmée.

C'est deux ans plus tard que je me suis inscrite en thèse sous la direction de P. Chaussecourte, avec, comme tutrice, C. Blanchard-Laville. J'éprouvais désormais le besoin d'étayer théoriquement et scientifiquement les actions que je menais. Je souhaitais continuer de construire ma posture de chercheuse au sein d'un département universitaire qui m'était familier. Je crois que je ne mesurais pas alors le chemin qu'il me faudrait parcourir, les obstacles qu'il me faudrait surmonter en tant qu'apprentie-chercheuse. Il y avait une évidence que c'était bien par cette voie de la recherche que je pouvais satisfaire mon désir de faire de la formation et de participer à des projets collectifs de recherche. Cette certitude a été ébranlée à de nombreuses reprises pendant ce travail, notamment lorsque je constatais mes difficultés à faire du maillage entre ce que je lisais et le matériel

que j'avais recueilli. Ou encore lorsque je restais des semaines sans écrire la moindre ligne en ayant l'impression que je n'avais rien d'intéressant à présenter ; tout en ayant la conviction que j'arriverai un jour au terme de ce travail. Ces errances m'étaient racontées par d'autres doctorants qui avaient fait le chemin avant moi : savoir qu'ils les avaient surmontées et qu'ils étaient arrivés au bout de l'aventure apaisait mes inquiétudes et renforçait ma certitude que je réussirai moi aussi à faire de la recherche. Cela fait référence à ce que C. Blanchard-Laville évoque dans la conférence de consensus du 25 janvier 2006, qu'elle nomme « la transmission subjective du geste partagé »³⁷. La manière dont ces jeunes chercheurs me transmettaient quelque chose de leur cheminement à propos de leur posture de chercheur était proche de ce qu'écrit C. Blanchard-Laville dans son article intitulé « Penser un accompagnement de chercheurs en groupe » (2010)³⁸. Il s'agit d'aider l'apprentie-chercheuse que je suis à « élaborer [mon/mes] liens avec les questions de recherches auxquelles [j'ai choisi] de [m'] intéresser » et de travailler cela dans le champ des sciences de l'éducation en m'appuyant sur l'approche clinique d'orientation psychanalytique. Tout comme ces chercheurs, je bénéficie pour ce travail de recherche d'un accompagnement au sein d'un séminaire groupal de doctorants dans un cadre qui constitue « un espace pour pouvoir penser en sécurité au plan narcissique ». Je peux éprouver « le plaisir de partager [avec d'autres] le fait de penser », comme le souligne cette auteure. Elle ajoute un peu plus loin que la transmission de ce geste advient dès lors que « ceux avec qui nous avons été inclus dans l'effet subjectif, servent ainsi d'exemples, non pas tellement par leur charisme, ni leurs qualités, mais par la façon dont ils se rapportent à cette subjectivité partagée et par leur engagement à la soutenir ».

Lorsque j'ai décidé de m'engager dans la réalisation de cette thèse, je n'avais pas anticipé le cheminement qu'il me faudrait effectuer pour comprendre, au-delà des raisons objectives, ce qui serait en jeu pour moi. Je pensais que mes

³⁷ Blanchard-Laville, C. (2006, 01). L'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation : un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles. Communication présentée à la Conférence de consensus, Créteil.

³⁸ Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe dans *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan. 66-86.

préoccupations à propos de ce qui fait l'intérêt de « faire groupe » était une question qui pouvait concerner tous les professionnels de la relation. Je croyais que les questions à propos du plaisir à être en groupe étaient largement partagées par d'autres professionnels. Or, cela me concerne intimement et il m'a fallu faire un important travail d'élaboration pour pouvoir saisir ce qui m'appartenait et ce qui serait susceptible d'être partagé par d'autres.

Je pense que passer du fait d'être en recherche à la position de faire de la recherche est venu modifier la manière dont je travaille comme conseillère principale d'éducation. Je perçois cette modification aussi dans la façon dont j'interviens dans les actions de formation que je mène et dans l'accompagnement que je propose aux tuteurs de CPE ou aux CPE stagiaires. En effet, mon travail est empreint de l'accompagnement clinique dont je bénéficie pour ce travail de thèse. Dans son article intitulé « Accompagnement clinique et capacité négative »³⁹ C. Blanchard-Laville précise qu'elle « place [...] l'étudiant-doctorant dans un processus » et qu'ainsi elle privilégie « chez lui la construction progressive d'une posture de chercheur. » Cette auteure explique qu'elle s'appuie pour cela « sur [sa] conviction d'une toujours possible capacité de croissance pour les sujets [qu'elle] accompagne ». Il me semble qu'avoir été accompagnée sous cette forme et encouragée dans ma propre capacité créative me permet de soutenir cette modalité d'accompagnement et de travail pour d'autres. Je suis également convaincue que quelque chose est possible avec l'autre pour peu que je sache y être attentive. Je constate que je suis devenue plus confiante en la possible croissance professionnelle des enseignants entrant dans le métier ainsi que dans celle qui pourrait advenir pour les enseignants plus expérimentés.

Cette confiance quant à la capacité de croissance de ma posture de chercheure, que me portent mon directeur de thèse et ma tutrice, est un élément d'assurance et d'étayage pour développer mon aptitude à soutenir mon travail de recherche mais aussi mon style singulier d'accompagnement et de travail auprès des élèves et des CPE en formation.

³⁹ Blanchard-Laville, C. (2013). Accompagnement clinique et capacité négative dans *Cahiers de psychologie clinique*, 2(41), 63-80.

Dans le séminaire de doctorants auquel j'ai participé tout au long de ce travail de recherche, animé par P. Chaussecourte et C. Blanchard-Laville, selon des modalités proches de celles décrites par ma tutrice dans l'article déjà cité « Penser l'accompagnement de chercheurs en groupe », j'ai pu affiner mon questionnement de recherche. Lorsque je me suis engagée dans ce travail de recherche, j'ai d'abord fait une année blanche, c'est-à-dire que j'ai participé aux séminaires de doctorants, avec l'accord des deux animateurs, sans avoir fait d'inscription officielle à l'université. Il s'agissait alors pour moi d'appréhender concrètement le cheminement que suppose un tel travail, de stabiliser mon questionnement de recherche pour en faire un objet de recherche. À cette époque j'ai tenté de tenir un journal de bord, avec l'idée de garder une trace de mes errances, de mes certitudes d'alors ou encore de noter les modifications à l'œuvre pour moi. En relisant mes notes, je constate que ce qui me préoccupait concernait déjà le groupe. Ma réflexion était de savoir si je m'intéresserais au groupe dans le cadre de groupes d'analyse de pratiques que j'animais pour des enseignants ou si je m'attacherais à explorer la place du groupe de pairs et en particulier chez les enseignants. Il semble que la question de l'analyse de pratiques comme lieu pour faire circuler la pensée et pour aider à diminuer la souffrance professionnelle des enseignants était à l'œuvre pour moi depuis de longs mois, sans qu'aucun travail effectif ne débute. Je n'effectuais aucune transcription d'enregistrements ni de prises de notes des ressentis d'après coup lorsque j'animais un groupe d'analyse de pratiques. Je me laissais porter par le plaisir de penser avec d'autres, de rêver à ce que pourrait être la thèse que j'écrirais. Je ne me mettais pas au travail de l'écriture, je lisais très peu. C'est lors d'un temps d'échanges à propos de ma difficulté à commencer effectivement ce travail de recherche et à partir des élaborations groupales sur la place particulière que tient le groupe pour moi, qu'ont été évoquées les instances du conseil de classe et du conseil de discipline par plusieurs membres du séminaire de doctorants. Il s'agissait de se demander si on pouvait envisager le conseil de classe comme un groupe. Je me souviens que l'idée de travailler à propos du conseil de classe m'est apparue comme surprenante. L'expérience que j'avais des conseils de classe en tant que professionnelle m'amenait plutôt à

penser que le conseil de classe ne fabriquait pas du groupe et qu'il n'y avait pour moi aucun intérêt et aucune envie d'aller observer puis analyser ce qui se passe dans cette instance. Ce jour-là, je me souviens assez clairement de l'enthousiasme de plusieurs des personnes présentes dans le séminaire de doctorants à l'idée d'un travail de recherche sur les conseils de classe, instance dans laquelle il est quasiment impossible d'assister lorsque l'on n'est ni professionnel, ni élève, ni parent. Je pense que j'ai été séduite à l'idée de pouvoir faire découvrir quelques éléments du fonctionnement du conseil de classe à ceux qui n'y ont pas accès, tout en étant intérieurement anxieuse. Que pourrais-je bien avoir à faire avec cette instance formelle que je vivais le plus souvent professionnellement comme n'ayant que peu d'intérêt et ne représentait absolument pas, pour moi, la notion de groupe ? Je percevais cette instance, réunissant une équipe pédagogique, comme une chambre d'enregistrement de la situation scolaire des élèves à un moment donné de l'année scolaire. Tenant de comprendre l'émergence de mon questionnement de recherche actuel, je constate que je suis restée plusieurs mois habitée d'un sentiment paradoxal, à savoir : l'absence d'envie de travailler sur le conseil de classe et une certaine curiosité à comprendre ce qui pouvait bien faire groupe dans cette instance à certains moments ? Des interrogations émergeaient sur ce qui faisait groupe pour moi : est-ce que cela relevait de la confiance, de la sécurité affective ou du fait de se sentir considéré ? Je prenais peu à peu conscience au sein du séminaire de doctorants, grâce aux échanges qui s'y déroulaient, que j'avais construit une sécurité intérieure par rapport au fait d'être en groupe, qui n'était pas forcément partagée par mes collègues. J'ai réalisé que j'avais cumulé des expériences groupales qui avaient sédimenté ma confiance dans le groupe et dans la créativité qu'il pouvait susciter pour moi. C'est ainsi que l'idée de travailler sur les conseils de classe a cheminé et je découvre en relisant ce carnet de bord que j'ai effectué une première observation impliquée d'un conseil de classe lors du troisième trimestre de cette année-là. Deux enseignants, le professeur de littérature et le professeur de philosophie n'avaient de cesse de faire des boutades, d'ajouter un commentaire suite à la lecture de l'appréciation proposée par le professeur principal. Ce qui avait donné une atmosphère animée

qui m'avait mise mal à l'aise, sans que je n'en comprenne les raisons. J'avais noté dans mon carnet de bord que ce qui m'avait troublée c'est, qu'il s'agissait du conseil de classe du troisième trimestre et que des avis devaient être attribués à chaque élève pour le baccalauréat. J'avais eu le sentiment que les avis étaient octroyés sans réelle préoccupation de l'ensemble des enseignants présents. D'ailleurs quatre situations d'élèves avaient dû être réexaminées en fin de conseil après qu'une enseignante ait souligné qu'il lui semblait que certains avis n'étaient pas justes. Je me rappelle que j'avais eu le sentiment que nous avions été au spectacle durant ce conseil de classe.

La redécouverte de ces notes m'amène à réaliser que ma curiosité à propos des conseils de classe avait bien été stimulée mais je n'arrivais toujours pas à commencer à écrire, ni à penser cette question avec un véritable point de vue de chercheuse. Je me suis inscrite officiellement à l'université en Octobre 2012. J'ai laissé s'écouler presque six mois entre l'observation de ce conseil de classe et la réalisation de mon premier entretien de recherche. Puis j'ai accepté l'idée que le conseil de classe était un objet de recherche pertinent pour moi et que je pouvais envisager de le cerner en m'inscrivant dans le courant de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. J'ai commencé ce travail de recherche en acceptant de ne pas savoir où cela me mènerait et notamment en acceptant que ma préoccupation autour des questions de groupe ne prendrait vraiment sens que plus tard. D'ailleurs il a fallu attendre la fin de l'analyse des entretiens pour que je réalise effectivement ce que je projetais sur les réunions des conseils de classe. Fantasmatiquement ces réunions évoquaient sans doute inconsciemment pour moi les temps de réunions de famille et plus particulièrement peut-être les moments où seuls les adultes restent autour de la table alors que les plus jeunes sont partis jouer ou dormir. J'associe au plaisir que j'ai à me retrouver avec mon cercle familial resserré en fin de soirée après un repas pour évoquer des sujets essentiels de la vie et que, dans ce lieu et ce moment, chacun ait sa place. J'ai l'impression que ce fantasme m'a habité très longtemps au cours de ce travail de recherche.

Dans cette première partie, j'ai exposé des éléments de mon parcours qui permettent de comprendre la manière dont mon désir de faire de la recherche s'est installé et ce qui peut étayer le fait que j'ai décidé de faire une thèse. J'ai également présenté la façon dont ma question de recherche a cheminé longtemps pour aboutir à mon questionnement actuel sur le conseil de classe. Je vais aborder dans le chapitre suivant le cadre théorique dans lequel je m'inscris pour ce travail ainsi que les approches méthodologiques que j'ai utilisées.

Partie 2 : Champ disciplinaire, démarche de recherche, méthodologie de recherche

Chapitre 1 : Champ disciplinaire, démarche clinique

1 Champ disciplinaire : les sciences de l'éducation

Comme je l'ai déjà souligné, j'étais venue m'inscrire en DEUG à l'université de Nanterre pour un cursus en sciences de l'éducation après mon baccalauréat. Cette université était celle qui était la plus accessible en transport en commun par rapport à mon domicile. Cursus que je n'ai pu intégrer car il débutait en licence. J'ai de nouveau tenté de m'inscrire en licence de sciences de l'éducation deux ans plus tard, en 1988 après l'obtention de mon DEUG. J'ai alors choisi de continuer mon cursus en psychologie. J'ai obtenu dans la foulée un DEA en psychologie en 1992. C'est 20 ans plus tard, comme je l'ai écrit que j'ai intégré le master professionnel intitulé *Développement des compétences en formations d'adultes*, option *Formation à l'intervention et à l'analyse des pratiques*, qui était adossé au département des sciences de l'éducation de l'université Paris Nanterre à la rentrée 2007.

Je voudrais retracer, ici, quelques éléments d'histoire de la discipline sciences de l'éducation. Lorsque je consulte le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* dans son édition de 2005⁴⁰, je lis que cette discipline a d'abord

⁴⁰ Sciences de l'éducation (1994/2005). Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.

existé au singulier : la science de l'éducation. Il s'agissait alors de « l'étude précise de l'objet éducatif, celle de ses conditions d'existence et de ses lois d'évolution »⁴¹ selon ce qu'en écrit Émile Durkheim. Avant qu'apparaisse cette discipline sous cette appellation, il semble que ce soit la dénomination pédagogie qui prédominait, celle-ci désignait selon Agnès Van Zanten et Patrick Rayou « autant la pratique et l'art de l'éducation que la science s'y rapportant »⁴². Le pédagogue était caractérisé selon Gaston Mialaret (l'un des fondateurs des sciences de l'éducation en France) comme celui « qui connaissait les techniques, les procédés – pour ne pas dire “les trucs” –, permettant de faire apprendre quelque chose aux élèves »⁴³. C'est l'intérêt croissant porté à l'enfant, au cours du XIXème siècle, tant du point de vue de son développement que de son éducation, qui donne lieu à « une demande renforcée de théorisation et de qualification pédagogiques »⁴⁴. C'est dans l'après seconde guerre mondiale et en raison de l'explosion démographique que les questions concernant la réforme de l'enseignement sont à l'ordre du jour. Toujours selon ce qu'écrit G. Mialaret⁴⁵ dans son article intitulé « Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones » (2009), ce sont surtout « les problèmes d'organisation » et « d'adaptation du service de l'éducation nationale aux nouvelles conditions de la vie sociale » qui sont à l'œuvre dans cette période. Les questions de recherche en sciences de l'éducation restent encore au second plan des préoccupations dans ce secteur. Cet auteur souligne dans ce même article qu'enseigner la pédagogie à l'université, tout comme la nécessité de développer la recherche en éducation sont la volonté de « quelques universitaires convaincus » et de « quelques personnalités imminentes ». C'est ainsi qu'en France, sous l'influence de ces

⁴¹ Sciences de l'éducation (1994/2005). Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz. p. 909.

⁴² Sciences de l'éducation (2008/2017). Dans Van Zanten, A et Rayou, P. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : P.U.F. p. 779.

⁴³ Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Paris : P.U.F. p. 116.

⁴⁴ Sciences de l'éducation (2008/2017). Dans Van Zanten, A et Rayou, P. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : P.U.F. p. 780.

⁴⁵ Mialaret, G. (2009). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*. Caen : P.U.C. 9-22.

personnes, en 1967, a été créé pour la première fois une licence universitaire de sciences de l'éducation. Depuis cette date, « la recherche et l'enseignement se sont [...] mis progressivement en place et les sciences de l'éducation ont pris une place de plus en plus importante dans la vie universitaire française »⁴⁶. C'est une discipline universitaire que l'on ne peut intégrer qu'en licence 3 (à la rentrée universitaire 2018, les étudiants pourront intégrer le cursus dès la première année de licence), ce qui suppose d'avoir suivi un autre cursus auparavant, et elle permet d'obtenir des diplômes de deuxième cycle conformément aux maquettes européennes du LMD⁴⁷.

Dans le chapitre VI intitulé « À quoi servent les sciences de l'éducation ? » de l'ouvrage *Les sciences de l'éducation*, l'auteur, Gaston Mialaret, écrit que les sciences de l'éducation fournissent « des informations qui permettent à l'éducateur de mieux replacer son action dans l'espace et dans le temps, et de passer d'un stade de "manœuvre" à celui d'un homme prenant conscience de son action, de ses limites comme de ses possibilités »⁴⁸. Il s'agit bien de permettre aux praticiens de penser leurs actions en tenant compte de différents facteurs qui entrent en jeu dans la réalisation de celles-ci. C'est « à partir de l'ensemble des données que peuvent fournir les sciences de l'éducation que l'éducateur choisira lui-même, et en connaissance de cause, ses finalités éducatives et ses modèles d'action » (p. 110).

Les sciences de l'éducation s'intéressent à l'éducation comme objet de recherche. Elles sont « constituées par l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (Mialaret. 2006)⁴⁹.

⁴⁶ Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Paris : P.U.F. p. 118.

⁴⁷ Licence, Master, Doctorat.

⁴⁸ *Ibid* p. 109.

⁴⁹ Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*. Paris : P.U.F. p. 69.

Ainsi les sciences de l'éducation se réfèrent à plusieurs « disciplines sœurs »⁵⁰ que sont la pédagogie, la psychologie, l'anthropologie, l'histoire de l'éducation, la philosophie et la sociologie. Il s'agit de développer des investigations à propos de l'enfant, de son développement et de son éducation à partir d'approches différentes. Tout ceci s'est structuré peu à peu selon une forme disciplinaire unique au sein des sciences humaines. Ce champ disciplinaire se développe en lien étroit avec les transformations et les réformes que connaît l'école. Aussi, en sciences de l'éducation, il s'agit de proposer une « approche plurielle et plus complète des réalités éducatives » grâce à la mise en commun de recherches menées par des courants scientifiques différents. Plus récemment, les sciences de l'éducation s'enrichissent de domaines d'études nouveaux, comme celle de la santé, et de nouvelles approches théoriques telles que les sciences cognitives et l'économie.

Mon travail de recherche s'inscrit dans cette discipline, ceci en m'appuyant sur l'un des courants qui s'y développe depuis l'année 2003 : l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation.

2 Une démarche : l'approche clinique d'orientation psychanalytique

Si je reviens quelques instants sur mes premiers contacts avec l'approche clinique d'orientation psychanalytique, je dirai que c'est lors de mon retour à l'université en 2007, comme je l'ai mentionné plus haut, que j'ai pris connaissance de cette approche, notamment dans les cours dispensés par C. Blanchard-Laville tels que par exemple, le séminaire intitulé « Démarche clinique ». Il était question à partir de la lecture de textes de nous interroger sur le sens de cette démarche et sur les différentes méthodologies de recherche s'y rapportant ; il était question également de nous intéresser à l'implication du chercheur par rapport à son questionnement de recherche. Ce qui, pour les auteurs

⁵⁰ Vergnioux, A. (2009). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*. Caen : P.U.C. 85-90.

de ce courant, correspond à l'analyse du contre-transfert du chercheur. Cela m'a amenée à comprendre qu'il est important voire indispensable de prendre en compte « les processus inconscients, au sens freudien »⁵¹ à l'œuvre en ce qui concerne les acteurs dans toute relation humaine. C. Blanchard-Laville et P. Geffard écrivent dans l'ouvrage *Processus inconscients et pratiques enseignantes* que « les pratiques enseignantes ne se réduisent pas aux seules conduites manifestes et rationnelles mais [qu'] elles sont pour partie régies par l'inconscient au sens freudien du terme ». Dans un article de 1999 intitulé « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques »⁵², l'auteure, Claudine Blanchard-Laville, rappelle que le terme clinique signifie « ce qui se fait près du lit du malade » selon la définition qu'elle extrait du *Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse* en 15 volumes (1982). Lorsque l'on transpose cela pour une recherche en sciences de l'éducation, il s'agit d'être au plus près du sujet professionnel qu'il soit enseignant, formateur ou éducateur. C. Blanchard-Laville ajoute un peu plus loin en citant un article de l'*Encyclopaedia Universalis* (1980) écrit par Pierre Gréco qu'« il s'agit d'observer des conduites "concrètes", c'est-à-dire telles que tout un chacun peut les observer dans la vie quotidienne, de les décrire en détails et d'y associer des "interprétations", c'est-à-dire d'en dévoiler le sens, d'en dégager des significations qui ne pouvaient être directement lisibles »⁵³. La place et la posture du chercheur en lien avec son objet de recherche ne sont pas évincées, on ne cherche pas à faire disparaître les effets de ceux-ci sur la situation étudiée. Bien au contraire, il s'agit de tenir compte des interactions entre les deux pour enrichir la compréhension de la situation. Dans son livre *La démarche clinique en sciences de l'éducation*, C. Revault d'Allonnes, qui étend la démarche clinique au-delà du strict domaine de la psychologie clinique, écrit que la démarche clinique « est centrée sur une ou des personnes en situation et en interaction, son objectif étant de comprendre la dynamique et le

⁵¹ Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques dans *Approches cliniques d'inspiration psychanalytique*. *Revue française de pédagogie*, 17. 9-22.

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid. p. 11.

fonctionnement psychique propres à une personne dans sa singularité irréductible »⁵⁴(p. 23). Selon cette perspective, il est donc question de travailler *dans et sur* la relation. C'est ainsi que les chercheurs de ce courant qui ont pris appui sur sa démarche parlent des éléments transférentiels et contre-transférentiels liés au chercheur et estiment qu'ils sont à prendre en compte pour analyser ce qui se passe dans la situation. Cela signifie que des concepts de la psychanalyse sont convoqués comme étant des outils de compréhension de ce qui se passe en situation d'enseignement ou de formation et qu'ils peuvent également être des éléments aidant à la production de connaissances en les articulant avec une analyse du contre-transfert du chercheur dans l'analyse du matériel empirique recueilli. C'est ainsi que C. Blanchard-Laville écrit dans le chapitre 11 du *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*⁵⁵ que « la part de subjectivité du chercheur fait [...] partie intégrante de l'investigation, [qu']elle doit être prise en compte et travaillée » (p. 126). Le chercheur, comme elle l'écrit, « ne peut s'abstraire de la relation aux objets qu'il étudie ; cette relation fait elle-même partie de la recherche »⁵⁶ (p. 9). Elle ajoute un peu plus loin que l'étude qui procède d'une démarche clinique permet d'identifier chez les sujets « des mécanismes psychiques ou des organisations psychiques à l'œuvre dans les situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie » (p. 126). Pour Catherine Yelnik⁵⁷, l'approche clinique vise « une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements ». Selon la formulation de C. Blanchard-Laville et P. Geffard, la démarche clinique s'intéresse au « sujet aux prises avec son psychisme inconscient, inconscient étant

⁵⁴ Revault d'Allonnes, C. et al. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.

⁵⁵ Beillerot, J et Mosconi, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.

⁵⁶ Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127. 9-22.

⁵⁷ Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, (50), 133-146.

ici entendu au sens de S. Freud »⁵⁸, c'est-à-dire que cette démarche vise à « comprendre la dynamique et le fonctionnement psychique propres à une personne dans sa singularité irréductible [quand] elle travaille dans la relation et sur la relation »⁵⁹. La démarche clinique selon cette optique considère comme essentiel le rapport du chercheur à son objet de recherche. Les auteurs de la note de synthèse de 2005⁶⁰ mentionnent les réflexions de Nicole Mosconi (2003) pour qui « c'est la justesse et la pertinence entre les observations empiriques et leur interprétation qui est visée, cette visée [étant] au cœur d'une validité interne ». Ces auteurs posent également la question de savoir comment « utiliser [cette subjectivité] comme outil de connaissance » et s'interrogent sur la nécessité de « rendre plus ou moins visibles les éléments de ce travail » d'élaboration psychique dans l'écrit de recherche. C'est en faisant intervenir la notion d'après-coup qui « est le fait qu'un événement passé auquel du sens n'a pas été immédiatement accordé, peut advenir signifiant rétrospectivement »⁶¹ que l'on peut trouver du sens aux données recueillies. Les auteurs précisent que « c'est le retour réflexif sur l'ensemble des données recueillies qui permet de polariser la mise en sens ».

En sciences sociales, on parle plus généralement de l'implication du chercheur mais en sciences de l'éducation, lorsque l'on s'appuie sur une clinique d'orientation psychanalytique, on utilise plutôt la notion de « contre-transfert-du-chercheur ». À ce propos, Philippe Chaussecourte, dans l'article intitulé « Autour de la question du “contre-transfert du chercheur” dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation » paru dans la Revue

⁵⁸ Blanchard-Laville, C. et Geffard, P. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. p. 12.

⁵⁹ Revault d'Allones, C. et al (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod. p. 23.

⁶⁰ Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, (151), 111-152. p. 125.

⁶¹ *Ibid.* p. 125.

Cliopsy en Avril 2017⁶², apporte des précisions sur cette question. Il retrace, à partir d'une lecture accompagnée du livre de Georges Devereux *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* et de l'article de Féthi Ben Slama « La question du contre-transfert dans la recherche » paru dans le livre *La démarche clinique en sciences humaines*, l'utilisation de ce concept en sciences de l'éducation. Il rappelle que le terme de contre-transfert appartient au vocabulaire psychanalytique dans le cadre de la cure ; P. Chaussecourte propose d'employer la terminologie de contre-transfert-du-chercheur lorsque ce concept est utilisé pour évoquer la subjectivité du chercheur dans son rapport à son objet de recherche en sciences de l'éducation ce qui devient un élément de connaissance au service de la recherche. Il s'appuie sur l'article de F. Ben Slama de 1999 pour montrer qu'il s'agit « de répondre à la question : d'où tenez-vous ce que vous avancez, quelle est la source de ce savoir, êtes-vous en mesure de reconstituer le chemin parcouru ? » Dans ce même article, l'auteur s'attache par deux exemples à montrer les raisons qui peuvent amener le chercheur à rendre visibles ou à choisir de ne pas rendre visibles certains éléments de son contre-transfert de chercheur.

Pour ma part, j'ai été sensible à cette manière de poser un regard sur les pratiques professionnelles et j'ai pu éprouver tout au long du travail de thèse que prendre en compte les manifestations de l'inconscient au travers de l'analyse des entretiens ou des observations réalisés ainsi que celles de mon contre-transfert de chercheuse me donnait accès à une compréhension différente de celle que j'avais jusqu'alors. En effet, analyser les paroles d'un enseignant avec l'hypothèse de l'inconscient freudien, suite à un entretien ou une observation, offre une compréhension inédite de ce qui se joue par exemple dans sa relation aux élèves.

Dans cette perspective, j'ai dû interroger mon propre rapport à la psychanalyse ; j'avais eu une première expérience d'un travail psychanalytique personnel qui m'avait permis de comprendre certains éléments de mon rapport au monde et de mon rapport à mon métier. J'avais pu éprouver personnellement que

⁶² Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytiques en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, (17), 107-127.

ce que je croyais être rationnel dans mon rapport aux groupes ou dans mon désir très marqué de proposer systématiquement mon aide aux enseignants ou aux élèves par exemple, s'ancrait dans la manière dont j'avais été enfant dans ma famille, en lien avec ma construction psychique personnelle et mes expériences singulières. De comprendre que ce je croyais être une attention bienveillante à l'égard des autres pouvait par exemple être interprété à un certain niveau comme une forme de toute puissance et de désir inconscient d'être dans la maîtrise ou mieux le contrôle était sans précédent pour moi. Envisageant d'animer des groupes d'analyse de pratiques professionnelles, après l'obtention du master, je ne pouvais faire l'économie de me confronter à « un travail [personnel] d'élaboration psychique d'orientation psychanalytique »⁶³. C'est, riche de tous ces éléments, que j'ai souhaité engager mon travail de recherche concernant les dimensions groupales à l'œuvre dans diverses situations de réunions d'enseignants au sein de l'établissement scolaire et en particulier, de tenter de comprendre ce qu'il en était au sein de l'instance conseil de classe.

Chapitre 2 : Méthodologie de recherche, objet d'étude et notions théoriques utilisées

1 Choix méthodologiques

1.1 L'évolution du processus de recherche et de mon questionnement

Lorsque j'ai décidé de commencer ce travail de recherche, j'avais fait le choix de m'inscrire dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique. Quant à mon questionnement, je suis restée longtemps dans l'errance : mes préoccupations ont oscillé autour de ce qui pourrait faire groupe dans un établissement scolaire. J'ai pensé dans un premier temps porter mon attention, comme je l'ai écrit au début de ce travail, sur les équipes pédagogiques transversales qui se constituent autour de projets ou sur les instances collectives institutionnelles comme le

⁶³ Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, (151), 111-162. p. 121.

conseil de classe ou le conseil de discipline. Puis à un moment donné, j'ai choisi de m'intéresser au conseil de classe en priorité, en partie portée par l'intérêt qu'y voyait mon directeur de thèse et mes collègues doctorants. L'avancée du travail m'a progressivement convaincue de la pertinence de mon choix.

Dans le cadre du séminaire de doctorants (comme je l'ai déjà évoqué précédemment dont j'ai bénéficié tout au long de mon travail de thèse), la méthodologie principalement utilisée par les autres doctorants se trouvait être l'entretien clinique de recherche à orientation psychanalytique. L'observation clinique de situations d'enseignement inspirée de la méthode d'observation des nourrissons d'Esther Bick constituait une autre méthodologie sur laquelle prenaient appui les travaux de recherche de certains autres collègues doctorants. Or, je n'avais pour ma part, au cours de mon cursus universitaire clinique suivi aucune formation méthodologique au sens strict. Cependant j'assure depuis plusieurs années une charge de cours en licence dont la visée est de sensibiliser les étudiants à l'approche clinique dans la relation éducative, pour laquelle les étudiants doivent réaliser un entretien clinique de recherche dont ils ont à effectuer l'analyse d'un extrait au sein d'un petit groupe de travail. C'est ainsi que j'ai pensé être plus à l'aise avec la méthodologie de l'entretien.

C'est avec une certaine naïveté et agie par un fort enthousiasme que j'ai pris le parti de faire un entretien clinique dès la première année de mon travail de recherche. J'ai pris le temps de réfléchir dans le séminaire de doctorants à la pertinence de choisir un enseignant ou un CPE, travaillant en collège ou en lycée pour le premier entretien. Au départ, j'appréhendais de rencontrer des CPE pour plusieurs raisons : étant formatrice, je suis identifiée par un nombre important de collègues CPE dans mon académie donc il m'aurait fallu faire des entretiens dans une autre académie. De plus, je redoutais de ne pouvoir me mettre en position de chercheuse en réalisant des entretiens avec des CPE, j'imaginai que je serais massivement aux prises avec ma part professionnelle au cours des entretiens et que cela viendrait parasiter mon écoute et les analyses que je ferais par la suite. J'ai donc fait le choix de réaliser des entretiens auprès d'enseignants exerçant en lycée. Il me semble aujourd'hui que je me suis peut-être laissé contaminer par la

méthodologie prépondérante dans notre séminaire de doctorants. J'ai par ailleurs imaginé qu'il serait intéressant d'effectuer une ou deux observations de conseils de classe auxquels je participe en tant que CPE pour commencer à appréhender ce qui s'y passe.

En reconstituant la chronologie de ma recherche, je constate que les observations ont été premières pour ce travail : elles ont, toutes les quatre, été réalisées durant le mois de mars 2012 (ce qui correspond à la fin du deuxième trimestre de l'année scolaire). Le premier entretien (Armand), quant à lui, je l'ai effectué en Janvier 2013, soit presque un an après les observations. Les deux entretiens suivants (Éléonore et Adrien) ont eu lieu en Décembre 2013 (période de conseil de classe du premier trimestre). Le quatrième entretien (Anne) a été réalisé en Juin 2014 (ce qui correspond au troisième trimestre de l'année scolaire) et le dernier entretien (Clémence) a été réalisé encore un an plus tard, en Juin 2015.

Je me suis mise au travail de la transcription des entretiens très rapidement après chacune des passations comme je l'ai déjà explicité. J'ai pris soin de mettre par écrit tout ce qui concernait ma demande auprès de la personne qui m'avait servi de relais pour la mise en contact avec les enseignants que j'ai interviewés, ainsi que des éléments concernant la prise de rendez-vous par téléphone ; s'ajoute à ces écrits mes impressions à la sortie de chacun des entretiens et enfin la transcription des propos tenus par les personnes que j'ai interviewées. L'analyse du contenu latent des deux premiers entretiens m'a rapidement mise en difficulté : je n'arrivais pas à élaborer des éléments de compréhension, j'étais engluée dans mes propres représentations du conseil de classe ainsi qu'assaillie par un questionnement récurrent quant à l'intérêt de faire une recherche sur le conseil de classe. Il me semble que ma part professionnelle restait massivement présente au cours des analyses des entretiens et que je n'arrivais pas à m'installer dans une posture de chercheuse. Je pense que j'ai craint à certains moments que ma pulsion de vie ne soit mise en suspens lorsque je devais me mettre à l'écriture solitaire pour ce travail de thèse.

J'ai rencontré des empêchements réguliers à me mettre seule devant mon ordinateur pour écrire et penser alors que le désir et l'envie étaient très vifs lors

des séminaires de doctorants ou lors d'élaborations avec ma tutrice de thèse ou avec des amies. Je suis restée longtemps dans l'incompréhension de cette manière de fonctionner. L'envie et la volonté de construire peu à peu cet écrit étaient présentes en moi et pourtant je trouvais toujours d'autres actions plus urgentes à faire ou à terminer avant de me mettre à écrire pour moi. J'ai petit à petit pris conscience que me retrouver seule devant mon ordinateur me projetait, à mon insu, dans une espèce d'anesthésie inhibant mes capacités de faire avec une sensation du côté de l'arrêt de la vie. Écrire et penser pour moi ont pu parfois me donner l'impression que j'allais peu à peu m'éteindre, perdre mon énergie et ma vitalité. Parallèlement, j'avais lu de nombreux ouvrages, consultés énormément d'articles de recherche et je me trouvais dans une impasse pour me servir de mes lectures pour étayer mes intuitions ou pour argumenter mes propos. Aujourd'hui, je pense que le combat que je menais pour analyser les entretiens était, d'une certaine manière, en écho avec le combat qui se jouait entre ma position de CPE et ma posture de chercheure. Est-ce que laisser la chercheure prendre sa place par rapport au travail que j'effectuais me faisait craindre que la CPE en moi disparaisse ? Je reste très attachée à ma fonction de CPE, à la variété des tâches qui en découlent ainsi qu'à la part d'inattendu qui caractérise le métier. Est-ce que me positionner en tant que chercheure me laissait penser qu'il n'y aurait plus autant de place pour l'inattendu dans mon travail de recherche, que je serais moins créative que dans ma place de professionnelle ? À ce jour, je crois saisir que cette appréhension m'empêchait de me laisser surprendre par les propos tenus par les enseignants que j'ai interviewés.

C'est après plusieurs mois passés à me contraindre pour terminer l'analyse de l'entretien d'Armand et à être enfermée dans une forme de fascination vis-à-vis du discours d'Éléonore que je me suis préoccupée des observations réalisées un an auparavant. Aujourd'hui, je comprends que j'ai laissé de côté ces quatre observations de conseil de classe car j'étais persuadée que mes notes n'auraient aucun intérêt. De plus, comme je le mentionne dans le chapitre concernant les observations, le contenu de ce qui se passe dans le conseil de classe est inaccessible à ceux qui n'en sont pas membres. Peut-être avais-je des inquiétudes

à donner à voir des éléments qui habituellement ne sont pas visibles à l'extérieur ? Est-ce que me confronter aux observations que j'avais effectuées, c'était me risquer à découvrir un intérêt pour ma recherche qui pourrait être en contradiction avec mon vécu professionnel ?

C'est de nouveau le travail d'élaboration au sein du séminaire de doctorants qui m'a permis d'envisager de porter mon attention sur les observations, afin de m'appuyer sur celles-ci pour poursuivre l'analyse des entretiens. J'ai commencé par recopier et formaliser les notes que j'avais accumulées et j'ai eu la surprise de découvrir un matériel assez dense. J'ai commencé l'analyse de la première observation avec un vif intérêt et j'ai enfin pu percevoir la pertinence de porter un regard clinique et scientifique sur cette instance conseil de classe. Une fois que j'ai eu finalisé les analyses des quatre observations, j'ai repris le travail d'analyse pour les trois entretiens suivants avec un peu moins de difficultés. Il me semble, pourtant, que j'ai continué d'osciller dans ma posture de chercheuse jusqu'à la fin de ce travail. Je mesure aujourd'hui le chemin sinueux que j'ai parcouru et les étapes qui ont été nécessaires pour la construction de ma position de chercheuse clinicienne.

1.2 Le recueil des données

Dans l'article intitulé « Éthique et recherches cliniques »⁶⁴, les auteurs, C. Blanchard-Laville et P. Chaussecourte interrogés par Laurence Gavarini, présentent différentes modalités méthodologiques possibles pour un travail de recherche concernant les pratiques enseignantes lorsqu'il s'inscrit dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique. Afin de recueillir leur matériel de recherche, ces auteurs ont par exemple eu recours dans un premier temps à « des enregistrements purement audio » de séquences de cours. Puis ils ont utilisé des « enregistrements vidéoscopiques » de ces séquences ou encore, ils travaillent, dans certains cas, à partir de « comptes rendus de séances de cours observées *in vivo* » selon une méthode transposée de la méthode d'observation des bébés

⁶⁴Chaussecourte, P., Blanchard-Laville, C. et Gavarini, L. (2006). Éthique et recherches cliniques. De l'éthique professionnelle en formation et en recherche. *Recherche et formation*, (52), 91-103.

d'Esther Bick. Ces auteurs mentionnent qu'ils développent aussi depuis plusieurs années des recherches qui « analysent les pratiques enseignantes à travers le discours tenu par les praticiens eux-mêmes ». Les propos sont recueillis « lors d'entretiens cliniques de recherche » ou encore « au cours de séances de groupe d'analyse des pratiques ». Le choix d'utiliser l'une de ces méthodologies, comme le soulignent ces auteurs, est en lien étroit avec des facteurs tels que « le thème de la recherche, le statut professionnel et l'itinéraire du sujet-chercheur, ses théories psychanalytiques de référence » (p. 93).

Pour ce qui concerne mon propre travail de thèse, j'ai mené de front un travail de type exploratoire à partir d'observations de conseils de classe que j'ai eu l'opportunité de mener dans mon établissement et, à l'instar de mes collègues du séminaire de doctorants, j'ai commencé à réaliser des entretiens cliniques. C'est d'ailleurs à travers la réalisation des entretiens que j'ai eu progressivement le sentiment de pouvoir habiter une posture clinique ; la position d'observation dans mon propre établissement ne favorisant pas tout de suite ma prise de distance avec ma position strictement professionnelle. Je reviendrai sur la méthodologie d'observation que j'ai mise en œuvre dans le chapitre 3. Je vais m'attacher maintenant à présenter la méthodologie de l'entretien clinique de recherche.

Comme Antoine Kattar l'écrit dans sa thèse lorsqu'on utilise le dispositif de l'entretien clinique de recherche, le discours tenu « est toujours sous-tendu par des fantasmes inconscients, des affects et des mécanisme défensifs » qui traduisent ce que l'interviewé « ressent, pense et imagine »⁶⁵. Je vais revenir quelques instants sur cette méthodologie particulière.

1.3 L'entretien clinique de recherche à orientation psychanalytique

Je m'appuierai pour présenter la méthodologie de l'entretien clinique de recherche sur deux textes. Le premier est constitué par le chapitre « L'entretien clinique à visée de recherche » écrit par Marie-France Castarède dans le livre

⁶⁵ Kattar, A. (2011). La « création adolescente » sous l'emprise d'une double menace. Étude clinique des adolescents vivant au Liban. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paris Ouest-Nanterre La Défense. p.130.

intitulé *L'entretien clinique*⁶⁶ et dirigé par Colette Chiland en 1981, le second est l'article de C. Yelnik « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation » paru en 2005 dans la revue *Recherche et Formation*⁶⁷.

L'entretien de recherche est utilisé comme outil de recueil de données dans diverses disciplines de sciences humaines. Il existe plusieurs types d'entretiens de recherche, comme le mentionne M.F Castarède : *l'entretien à questions fermées*, pour lequel celui ou celle qui mène l'entretien a préparé de nombreuses questions qui attendent des réponses simples et précises ; *l'entretien à questions ouvertes* : les questions sont pensées à l'avance mais elles laissent la possibilité à l'interviewé de répondre comme il le souhaite. On parle alors du « degré de liberté dans l'entretien ». L'auteur évoque ensuite *l'entretien à réponses libres* qui donne un « niveau de profondeur » au discours, à partir d'une suggestion de parole énoncée par l'intervieweur.

Le choix que fait le chercheur du type d'entretien qu'il effectuera se fait en fonction de son objet de recherche, du moment où se situe l'entretien dans sa recherche, de ce qu'il attend comme informations ou matériel de recherche. Un entretien clinique à visée de recherche fait partie des entretiens non directifs ou en profondeur selon les termes utilisés par M-F. Castarède. Dans ce type d'entretien, il s'agit d'être à l'écoute de celui qui parle, de porter une « attention maxima [...] à une personne dans son intégrité, son originalité et son unicité » (p. 122).

Dans le protocole de l'entretien clinique de recherche tel que le présente C. Yelnik dans l'article pré-cité et à partir des recherches qui ont développé cette méthodologie dans le courant clinique des sciences de l'éducation, le respect de conditions spécifiques est indispensable pour sa mise en œuvre ; ceci, entre autres, afin de faciliter une parole authentique et subjective de la part de l'interviewé. Une des règles nécessaire est l'absence de lien entre le chercheur et l'interviewé, comme le mentionne l'auteure : « le fait que la relation entre le chercheur et l'interviewé(e) n'existe pas en dehors du moment de l'entretien favorise une

⁶⁶ Castarède, M.F. (2006). L'entretien clinique à visée de recherche dans Chiland, C. *L'entretien clinique*. Paris : P.U.F. 119-145.

⁶⁷ Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, (50), 133-146.

liberté d'expression, évite que les interviewés ne se censurent par crainte des effets ultérieurs que pourraient avoir leurs propos ». Pour ce faire, le chercheur va solliciter un portier qui servira d'intermédiaire pour le mettre en contact avec une personne qu'il ne connaît pas afin de réaliser un entretien clinique de recherche. Les règles d'anonymat et de confidentialité des propos tenus, tout comme le principe de l'enregistrement de l'entretien, doivent avoir été annoncés et acceptés par l'interviewé lors de la prise de contact.

Pour un entretien clinique de recherche, la demande explicite est du côté du chercheur, celui-ci doit avoir élaboré auparavant sur ses propres préoccupations et ses questionnements concernant son questionnement de recherche ; ceci, afin de lui permettre d'être dans une posture de neutralité au moment de l'entretien. En effet, ses préoccupations plus ou moins conscientes de chercheur, si elles ne sont pas, au préalable, un tant soit peu élaborées et analysées, peuvent « constituer des obstacles à son écoute, être sources de “déformations” »⁶⁸ au cours de l'entretien.

L'entretien clinique de recherche a pour but d'inviter une personne à s'exprimer librement sur un thème défini à la suite de l'énonciation d'une consigne. Celle-ci aura fait l'objet, de la part du chercheur, d'un travail de réflexion concernant sa formulation et sa construction. Elle est composée de mots simples. Puisqu'il s'agit de recueillir une parole singulière, la consigne peut être personnalisée en utilisant des « expressions telles que “d'après vous” ou encore “selon votre expérience” »⁶⁹. Elle est apprise par cœur afin d'être énoncée d'une seule traite et sans hésitation par l'intervieweur au début de l'entretien. Une fois la consigne énoncée l'intervieweur est à l'écoute de celui ou celle qui parle, il ne l'interrompt pas, il n'intervient pas pour émettre des jugements ou une opinion. Ceci mobilise chez l'interviewer ce que Freud a défini comme l'attention flottante ; c'est-à-dire que le chercheur « laisse fonctionner le plus librement possible sa propre activité inconsciente » et qu'il suspend momentanément « les

⁶⁸ Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, (50), 133-146. p. 136.

⁶⁹ Castarède, M.F. (2006). L'entretien clinique à visée de recherche dans Chiland, C. *L'entretien clinique*. Paris : P.U.F. 119-145.

motivations qui dirigent habituellement [son] attention »⁷⁰. L'interviewé est invité à cheminer dans son récit selon la méthode de la *libre association* utilisée en psychanalyse. Il s'agit de laisser « exprimer [par l'interviewé] sans discrimination toutes les pensées qui [lui] viennent à l'esprit » à partir de la consigne énoncée. Ce qui suppose de la part de celui qui écoute une grande disponibilité, une absence d'intervention ou de question concernant ses propres ressentis. Il est dans une posture d'ouverture par rapport à ce qui est dit, pour laisser place à la surprise, à l'inattendu. Pour celui qui mène l'entretien, « il s'agit de se décentrer de soi pour se pencher (selon l'origine du mot "clinique") vers l'autre, dans une attitude d'empathie et "d'acceptation inconditionnelle" » (Yelnik, 2005 p. 138). Durant l'entretien, le chercheur peut intervenir en utilisant des relances dites en "miroir" : il répète par exemple un mot prononcé auparavant. Il peut également reformuler une phrase exprimée précédemment ou encore poser une question pour faire élucider un point particulier. Il s'agit de soutenir la parole de la personne que l'on interviewe. Lorsque des silences surviennent, ils doivent être respectés car ils peuvent être le fait de la réflexion de l'interviewé. Cependant un silence jugé trop long peut engendrer un malaise pour les deux personnes en présence. Le chercheur doit être vigilant pour ne pas laisser s'installer ce genre de désagrément en proposant une relance.

Une fois l'entretien effectué, il va faire l'objet d'une transcription très précise en n'omettant pas de mentionner les hésitations, les répétitions, les ratés, les rires et les silences. Le chercheur y ajoutera des éléments dont il se souvient comme les mouvements du visage, les gestes ou la place du corps de son interviewé. Il notera également les changements d'intonation dans la voix, les souffles et les soupirs. Aucune marque de ponctuation ne sera faite au sens ordinaire, les respirations seront notées par des slashes et les silences décomptés en secondes.

Ensuite le chercheur procédera à l'analyse du discours recueilli, en s'attardant par exemple sur des éléments comme le vocabulaire employé et le registre de langue utilisé, les thématiques développées, les contradictions et les incohérences

⁷⁰ Attention flottante (1967/2007). Dans D. Lagache (dir.). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : P.U.F. p.38.

dans le propos. Il s'agit lorsqu'on analyse un discours de « rechercher des significations implicites, latentes » (Yelnik, 2005). Cette auteure cite les propos de C. Kerbrat-Orecchioni lorsque cette auteure attire notre attention sur le fait qu'« un énoncé n'a pas de sens en soi. Le sens n'existe que par rapport à, et pour un sujet disposant, pour l'extraire de l'énoncé, de tel ou tel ensemble de compétences » (p. 141). L'analyse de contenu de l'entretien peut se faire à partir d'approches différentes. Dans le cadre de l'approche clinique d'orientation psychanalytique, l'analyse se fait « avec le postulat de l'inconscient, le chercheur se centre sur les dimensions latentes, inconscientes de la relation que la personne entretient à l'objet »⁷¹. De plus, dans cette approche, comme je l'ai souligné plus haut, on s'appuie sur le psychisme et la subjectivité du chercheur comme facteurs producteurs de connaissances. Les éprouvés de celui-ci à l'écoute de l'entretien puis à la lecture de la transcription sont animés d'affects, d'émotions et des associations d'idées peuvent advenir au moment de la transcription et de l'analyse des propos. Il s'agit alors « de ne pas écarter ou réprimer cet impact des mots et des dimensions non verbales dans le psychisme du chercheur – le contre-transfert –, mais au contraire d'«écouter» ces mouvements et de considérer qu'ils sont sources d'informations, qu'ils peuvent permettre d'apprendre, de comprendre quelque chose » (Yelnik. p. 142). C'est selon cette méthodologie que j'ai effectué cinq entretiens auprès de professionnels de l'éducation. J'ai rencontré quatre enseignants et une CPE travaillant tous en lycée général et technologique ou en lycée professionnel.

L'utilisation de l'entretien clinique était une expérience nouvelle pour moi lors de mon travail de thèse ; en effet je n'avais pas assisté au séminaire dispensé sur la méthodologie de l'entretien clinique de recherche dans le cadre du master. J'ai bénéficié pour m'engager dans ce travail de l'aide des doctorants présents dans le séminaire animé par C. Blanchard-Laville et P. Chaussecourte (que j'ai déjà évoqué dans le chapitre concernant mon cheminement de recherche) pour élaborer mes questions, mes appréhensions à propos de ces rencontres à venir. J'ai réalisé

⁷¹ Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*. (50), 133-146. p. 142.

des entretiens auprès de professionnels qui m'ont donné à entendre des propos qui ont fortement résonné avec mes propres préoccupations professionnelles. J'ai dû me montrer d'une grande vigilance pour aborder les entretiens dans une posture d'écoute éloignée de mon habitus professionnel. Il ne s'agissait pas d'avoir un échange avec une personne connue, mais de rencontrer un professionnel que je ne connaissais pas et de l'écouter dérouler ses propres associations à partir de la consigne que je lui proposais. Comme je le montrerai lors de l'analyse des entretiens, pour pouvoir me départir de mes préoccupations professionnelles, je me suis coupée de mes ressentis émotionnels, je ne me suis pas laissée aller à rêver les rencontres avec les professionnels que j'ai interviewés. Ce qui a pu, dans un premier temps, me faire croire qu'ainsi j'évitais de m'inquiéter inutilement mais ce manque d'anticipation de ce qui allait se dérouler m'a également empêchée de me dégager totalement de ma posture professionnelle pour investir durant l'entretien celle de chercheuse. J'ai effectué ces cinq entretiens avec enthousiasme et plaisir. Une forme de spontanéité dans leur réalisation a continué de m'habiter malgré les temps d'élaborations qui ont eu lieu soit dans le séminaire groupal de doctorants soit en relation duelle avec ma tutrice de thèse C. Blanchard-Laville.

2 Le conseil de classe

Dans ce paragraphe je vais présenter l'histoire institutionnelle de l'instance conseil de classe et son fonctionnement. Auparavant, je souhaite aborder la signification du mot « conseil ». Pour définir ce terme, je me suis appuyée sur les deux sources que sont le *Dictionnaire historique de la langue française* et le site numérique du Centre National de Recherches Textuelles et Lexicales. Le terme de conseil vient du latin *consilium* qui désigne en langue juridique un « endroit où l'on délibère »⁷². La définition du *Dictionnaire historique de la langue française* mentionne aussi qu'il peut être question d'un « dessein mûrement réfléchi », le terme de dessein désignant ici plutôt « les desseins de Dieu », c'est-à-dire les

⁷² Conseil. (2006). Dans A. Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. p. 857.

« principes qui dirigent une personne dans la vie ». Le Centre National de Recherches Textuelles et Lexicales (CNTRL) propose la définition suivante tirée de l'ancien français : « avis que l'on donne à quelqu'un sur ce qu'il doit faire ». Je note également qu'il peut s'agir aussi, toujours d'après le CNTRL, d'une « réunion de personnes officiellement chargées de certaines tâches administratives ». J'ai retenu dans les définitions que j'ai consultées les éléments qui m'ont paru les plus pertinents objectivement par rapport à ma recherche de ce que l'expression « conseil de classe » peut recouvrir comme signification.

Je me suis également intéressée aux syntagmes qui associent le substantif « conseil » avec un autre substantif comme dans les expressions « conseil de famille », « conseil d'administration », « conseil municipal », « conseil d'état », « conseil de discipline ». J'ai porté également mon attention sur l'usage du terme « conseil » dans certaines expressions comme, par exemple « tenir conseil », afin de voir si cela engendrait des significations différentes. Pour ce qui est des syntagmes évoqués, il est à chaque fois question d'une assemblée constituée de plusieurs personnes dont le but est de prendre une décision. Le conseil de famille, par exemple, est une assemblée composée de parents ou d'amis de la famille du mineur, il est présidé par le juge des tutelles et « prend toutes les décisions importantes que nécessite la gestion de la personne et des biens du mineur »⁷³ ; il a comme objectif de défendre l'intérêt du mineur dès lors que celui-ci est mis sous tutelle. Le conseil d'état est, quant à lui, composé de 300 membres et 390 agents qui doivent « conseiller le gouvernement pour la préparation des projets de loi, d'ordonnances et de certains décrets »⁷⁴. Le conseil municipal est une « assemblée électorale chargée de statuer sur les affaires de la commune et sur la gestion de ses finances »⁷⁵. Quant au conseil de discipline, il est question de l'instance à l'éducation nationale qui est « compétente pour prononcer à l'encontre des élèves l'ensemble des sanctions prévues par la réglementation en vigueur et inscrites au

⁷³ Conseil de famille (2017). Dans <https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/conseil-de-famille.php>.

⁷⁴ Conseil d'état (2017). Dans <http://www.conseil-etat.fr/Conseil-d-Etat/Missions>.

⁷⁵ Conseil municipal (2017). Dans <https://dvlf.uchicago.edu/mot/conseil> : tiré du dictionnaire de l'académie française (1932-1935).

règlement intérieur de l'établissement »⁷⁶. Toutes ces assemblées regroupent plusieurs membres élus ou désignés. Elles ont pour objectif de statuer sur une situation, après que les membres se soient concertés à partir d'éléments qui leur ont été présentés. Cette approche me semble correspondre à ce qui se passe dans un conseil de classe. C'est une assemblée de membres désignés comme devant siéger pour décider de l'évaluation et de l'orientation des élèves d'une même classe selon les circulaires en vigueur. Il regroupe différents acteurs de l'établissement en lien avec la classe ainsi que des élèves et des parents d'élèves élus.

L'expression « tenir conseil » prise dans le sens défini par A. Lhotellier dans son article de 2003 dans la revue *CARRIÉROlogie* concernant l'accompagnement⁷⁷, signifie « délibérer pour agir » (p. 41). Cet auteur souligne que « tenir conseil est une méthode pour faire face à l'événement, pour fonder une décision, pour innover face à l'inconnu ». Tenir conseil, est selon lui, une manière de faire qui vise à « créer une posture de veille, de vigilance pour la personne en questionnement ». J'ai été très intéressée par cette manière de considérer le conseil. Cela m'a conduite à considérer le conseil de classe sous cet angle, c'est-à-dire comme un lieu où il pourrait s'agir de « se confronter avec soi, avec autrui, avec une situation » et, comme cet auteur l'écrit, il ne s'agirait pas de prendre cela au sens « d'affrontement » mais bien comme un temps de dialogue. Il me semble que les conseils de classe sont des lieux où il est question de « tenir conseil » au sens défini précédemment. Cependant, à partir de mon expérience de CPE, je constate qu'ils deviennent parfois des « lieux d'affrontements » (p. 44) ou ne sont que des chambres d'enregistrement ; ils n'ont pas été pensés comme des espaces « pour inventer l'avenir » (p. 42) des élèves, comme, sans doute, je l'aurais espéré avant d'entreprendre cette recherche.

⁷⁶ Conseil de discipline (2017). Dans <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=32&cHash=c52d730bc8>.

⁷⁷ Lhotellier, A. (2003). L'accompagnement : tenir conseil. Dans *CARRIÉROlogie : L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail*, 9(1), 25-65.

2.1 Aspects historiques, organisationnels et institutionnels du conseil de classe

2.1.1 Historique succinct

C'est en premier lieu à travers les textes officiels qui régissent le conseil de classe que j'ai abordé son histoire. Je me suis également appuyée sur la lecture de deux ouvrages publiés respectivement en 1993 et en 1997, dont les auteurs ont eux-mêmes retracé un historique de cette instance propre au système scolaire français, ainsi que sur des lectures concernant l'histoire de l'éducation en général. François Baluteau (1993), dans son ouvrage intitulé *Le conseil de classe : peut mieux faire*, fonde sa recherche sur son expérience d'enseignant participant à des conseils de classe ainsi que sur des entretiens semi-directifs effectués auprès d'autres professeurs à propos du conseil de classe, avec l'intention de porter un regard objectif sur son fonctionnement. Quant à Patrick Boumard, il a tout d'abord proposé en 1978 une analyse sociologique quelque peu caricaturale d'une observation qu'il avait faite d'un conseil de classe auquel il participait en tant qu'enseignant et qu'il avait enregistré de manière clandestine. Puis, 20 ans plus tard, il a revisité, dans son livre de 1997, le fonctionnement du conseil de classe pour en proposer une nouvelle lecture. Celle-ci est le résultat d'une enquête qu'il a menée auprès de professionnels de l'école et de parents d'élèves à propos de leur représentation du conseil de classe.

J'ai été surprise de découvrir que le conseil de classe n'existe sous sa forme actuelle que depuis l'année scolaire 1968-1969. Avant cette date, d'après ce qu'écrit F. Baluteau⁷⁸, la circulaire du 27 mai 1890 mentionnait que, dans les collèges, il existait « l'idée d'un avis collectif des professeurs de la classe et du chef d'établissement » (p. 9) qui pouvait être émis dans le but de « décider de l'avenir des élèves à la fin de chaque année scolaire ». Il s'agissait alors plutôt d'un conseil des professeurs qui allait peu à peu évoluer vers la mise en place d'une « réunion [...] plus fréquente pour débattre de l'état de la classe, du travail et du progrès des élèves » (circulaire du 19 juillet 1898). C'est ce conseil des

⁷⁸ Baluteau, F. (1993). *Le conseil de classe : peut mieux faire !* Paris : Hachette/INRP.

professeurs qui, selon moi, constitue les prémices du conseil de classe actuel ; en effet, la circulaire du 24 juillet 1939 mentionnait déjà la nécessité de la prise en compte, au sein de ces conseils des professeurs, d'éléments plus larges comme le fait de « tenir le dossier scolaire » ou encore d'utiliser ce dossier pour « coordonner l'organisation du travail de la classe » mais aussi le fait de se préoccuper collectivement « de fixer les modalités et les dates de composition, de définir le système de notation et de donner son avis sur l'attribution des bourses »⁷⁹.

P. Boumard⁸⁰ écrit, lui, qu'avant 1969, il n'existait pas de conseil de classe dans le second cycle, ce qui correspond au lycée actuel, et que seuls étaient pris en compte les résultats chiffrés, c'est-à-dire uniquement les notes obtenues par les élèves : c'était à partir de ces éléments que « l'assemblée restreinte du conseil d'administration [décernait] félicitations, encouragements, tableau d'honneur, avertissements, blâme » (p. 39).

Lors des lectures de ces ouvrages sur le conseil de classe mais aussi lors de mes lectures sur l'histoire de l'éducation en général, j'ai découvert qu'il existait, dans les années 60, une autre instance nommée « conseil d'orientation » qui était une instance différente du conseil de classe du collège ou du conseil des professeurs. Elle était chargée d'examiner les avis d'orientation émis lors des conseils des professeurs, des avis motivés « grâce à l'observation très suivie dont les élèves auront été l'objet »⁸¹ au cours du cycle d'observation, portant sur les deux premières années du cycle secondaire. Il s'agissait alors de faciliter la répartition des élèves entre les classes des collèges d'enseignement général et celles des collèges d'enseignement technique en fonction des aptitudes observées chez les élèves. Ceci pour permettre aux élèves d'obtenir le niveau de qualification nécessaire afin de pourvoir les emplois qui se multipliaient dans le contexte économique très favorable de l'après-guerre. Avec la réforme Berthoin

⁷⁹ *Ibid.* p. 9.

⁸⁰ Boumard, P. (1997). *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*. Paris : PUF. p. 39.

⁸¹ Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959.

de Janvier 1959⁸², on a assisté à la prolongation de la scolarité obligatoire qui est passée de 14 à 16 ans. Cette réforme visait une orientation désormais fondée sur les aptitudes constatées des élèves afin que ceux-ci soient dirigés vers des voies qui correspondent à leurs capacités. Le conseil d'orientation va disparaître dans les années 1968 et ce sont les conseils de classe qui ont vu le jour dans le secondaire par le décret du 8 novembre 1968⁸³ et qui ont pris en charge cette part liée à l'orientation des élèves, comme le mentionne P. Boumard (1997)⁸⁴. Toujours selon cet auteur, durant presque 10 ans, les débats ont fait « rage » entre une demande sociétale de plus de démocratie à l'école et la volonté affirmée des enseignants de tenir fermés les conseils de classe en refusant la présence des élèves dans leur sein. Il faudra attendre la parution du décret du 28 décembre 1976 pour que les élèves et les parents deviennent « membres officiels des conseils de classe » comme c'est encore le cas aujourd'hui (Boumard, 1997 p. 42).

Les événements de Mai 1968 ont amené l'adoption de réformes sur l'école, qui étaient déjà en germe depuis 1966, d'après ce qu'écrit Antoine Prost (2008)⁸⁵. Ces réformes, souligne cet auteur, concernaient les programmes et les rythmes scolaires ainsi que la formation des enseignants. C'est le ministre de l'éducation nationale du moment, Edgar Faure, qui, comme l'écrit A. Prost, « fait aboutir les réformes qui étaient prêtes ». Désormais, « la suppression des compositions et classements » était actée ; sont apparus « les mathématiques modernes, qui [ont été appliqués] à la rentrée 1969 en 6e et en 2de » et on a vu entre autres « l'allongement à deux ans de la formation professionnelle des instituteurs » ainsi que « l'organisation de leur formation continue (circulaire du 6 juin 1969) ». L'auteur ajoute que « la seule nouvelle mesure suscitée par mai 68 est [...] la participation de délégués des parents aux conseils de classe (décret du 8 novembre 1968) »⁸⁶.

⁸² *Ibid.*

⁸³ Décret n° 68-968 du 8 novembre 1968.

⁸⁴ Boumard, P. (1997). *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*. Paris : PUF.

⁸⁵ Prost, A. (2008). Mai 68 : fin ou commencement ? *Les cahiers pédagogiques*, (463), 167-172.

⁸⁶ *Ibid.* p. 171.

À cette même période, l'idée que les élèves ne devaient plus être jugés uniquement à partir de leurs notes s'est exprimée clairement. La circulaire du 6 janvier 1969⁸⁷ rappelait en effet « qu'en aucun cas le sort d'un élève [devait] dépendre de la note globale obtenue en faisant une moyenne des notes obtenues aux compositions » et le conseil de classe était invité à « tenir compte des autres éléments d'appréciation, concernant le travail, les aptitudes et le comportement général de l'élève ». Le décret du 18 juillet 1977, puis celui du 30 août 1985, sont venus renforcer cette idée que l'élève doit être considéré dans sa globalité et que cela suppose de prendre « en compte l'ensemble des éléments d'ordre éducatif, médical et social apporté par [les] membres [du conseil de classe] » ; ainsi le conseil de classe « examine le déroulement de la scolarité de chaque élève afin de mieux le guider dans son travail et ses choix d'études »⁸⁸. D'après ma longue expérience en tant que CPE, je crois pouvoir dire que le conseil de classe aujourd'hui fonctionne toujours sur ces modalités de prise en compte de l'élève dans sa globalité.

Les réformes suivantes ont donné lieu à la publication de nouvelles lois comme celle du 10 juillet 1989 qui plaçait l'élève au centre du système éducatif ; cette loi réaffirmait que « la scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation »⁸⁹. Était énoncé, par exemple, dans l'article 8, que « le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur ». À cela s'ajoutait que « tout désaccord avec la proposition du conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable à la décision du chef d'établissement ». La place que l'institution souhaitait donner à la famille dans les choix d'orientation de leurs enfants s'affichait clairement. Ainsi, « au terme de chaque année scolaire, à l'issue d'un dialogue et après avoir recueilli l'avis des parents ou du responsable légal de l'élève, le conseil des

⁸⁷ Baluteau, F. (1993). *Le conseil de classe : peut mieux faire !* Paris : Hachette/INRP. p. 11.

⁸⁸ Article 33 du décret du 30 août 1985, relevé dans <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000502177&dateTexte=20080318#LEGIARTI000006341956>.

⁸⁹ Article 4 Titre I, chapitre II de la loi d'orientation du 10 juillet 1989.

maîtres dans le premier degré ou le conseil de classe présidé par le chef d'établissement dans le second degré, se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de l'élève »⁹⁰.

Mon expérience de conseillère principale d'éducation m'amène à penser que, suite à l'application de cette loi, certains enseignants ont pu, dès lors, considérer qu'ils étaient en partie dépossédés de leur jugement, pensant parfois qu'ils évaluaient mieux que l'élève et ses parents les chances de réussite de celui-ci dans la poursuite d'études envisagées. Je les ai parfois entendus dire que donner la possibilité d'un entretien avec le chef d'établissement pour discuter de la décision collégiale prise en conseil de classe était une remise en cause de leur « évaluation » ou de leur travail. Cette loi réaffirme l'importance des parents comme « membres de la communauté éducative » (Art 11, Titre II, chapitre III) et la nécessité qu'ils « participent par leurs représentants aux conseils de classe ». Au vu de la place que l'institution appelle alors à donner aux familles, notamment en ce qui concerne les propositions d'orientation proposées en conseil de classe, on ne peut manquer de s'interroger sur la manière dont peuvent être vécus les conseils de classe par les différents acteurs qui y participent.

Plus récemment, la loi sur la refondation de l'école du 8 juillet 2013, dans son article 48, notifie la mise en place d'une expérimentation d'une durée maximale de 3 ans qui réaffirme la place qu'il est souhaitable de donner aux familles dans le cadre de l'orientation de leurs enfants. Cet article annonce que « la procédure d'orientation prévue à l'article L.331-8 du code de l'éducation peut être modifiée afin que, après avoir fait l'objet d'une proposition du conseil de classe » et qu'« au terme d'une concertation approfondie avec l'équipe éducative, la décision d'orientation revient aux responsables légaux de l'élève ou à celui-ci lorsqu'il est majeur ».

⁹⁰ https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=7C075060D481B724A0E0C79FA64DD428.tpdila20v_1?idArticle=LEGIARTI000027682785&cidTexte=LEGI TEXT000006071191&dateTexte=20161111.

2.1.2 La composition actuelle

La composition actuelle du conseil de classe est celle fixée par le décret du 31 Août 1985⁹¹. Il est indiqué que le conseil est présidé par le chef d'établissement ou son adjoint et que les membres qui le composent sont les personnels enseignants de la classe, les deux délégués des parents d'élèves de la classe, les deux délégués-élèves de la classe, le conseiller principal d'éducation et le conseiller d'orientation. Je mentionne que ce dernier a, de fait, une présence très ponctuelle dans les conseils de classe. De par mon expérience, je crois pouvoir dire que le conseiller d'orientation participe avant tout, dans la mesure de ses disponibilités, aux conseils de classe des classes à orientation (6^{ème}, 3^{ème} et 2^{de}). De plus, sont membres également, s'ils ont eu à connaître des éléments personnels qui peuvent affecter la scolarité d'un élève en particulier : l'infirmière, le médecin scolaire et l'assistante sociale. Depuis plus de 20 ans que je participe à des conseils de classe au sein d'établissements différents (collèges, lycée général et technologique et lycée polyvalent) je n'ai eu à connaître cette situation que deux fois sur environ un millier de conseils de classe auxquels j'ai assisté.

Sur la base de cette fréquentation ainsi que sur les propos tenus par mes collègues CPE et enseignants, l'organisation spatiale des conseils de classe semble assez identique selon les établissements : ils se tiennent généralement dans une salle qui leur est réservée et plus rarement, ils se déroulent dans une salle de cours dont les tables sont positionnées en U. Les enseignants s'assoient d'un côté tandis que les élèves et les parents se mettent souvent sur un autre côté du rectangle dessiné par les tables. Le professeur principal et le CPE s'installent traditionnellement de part et d'autre ou à côté du chef d'établissement ou de son adjoint. Cette disposition spatiale peut paraître surprenante, pourtant, elle semble se faire de manière spontanée et sans qu'aucune consigne soit donnée. Les enseignants se placent la plupart du temps en fonction de leur affinité avec tel ou tel collègue ou par regroupement disciplinaire (les enseignants de langues côte à côte par exemple). C'est comme s'il y avait une règle implicite partagée par les participants. Les élèves et les parents eux-mêmes s'installent le plus souvent sans

⁹¹ Article 33 du décret 85-924 1985-08-30 JORF 31 août 1985.

que des places leur aient été proposées. Lors du premier conseil de classe de l'année pour une classe, parfois peut-on observer une certaine hésitation des uns et des autres à s'installer mais d'une manière générale, les participants se répartissent en deux camps : d'une part, les enseignants et d'autre part, le chef d'établissement, le professeur principal et le CPE, les élèves et les parents se regroupant dans l'espace resté vacant.

Le rôle supposé de celui qui préside le conseil de classe, c'est-à-dire le plus souvent le chef d'établissement, est certainement empreint de positionnements anciens, comme le retrace Patrick Boumard dans son livre de 1978⁹². Cet auteur dresse, selon moi, un portrait un peu caricatural d'un chef d'établissement autoritaire disposant de tous les pouvoirs. Il le présente comme une figure tyrannique, installé seul derrière le bureau et faisant face aux enseignants, dans une position qui ne permet pas aux autres protagonistes d'envisager qu'un dialogue soit possible et prenant des décisions qui apparaissent autoritaires voire arbitraires. Je fais l'hypothèse que les conseils de classe actuels restent encore un peu imprégnés de ces temps antérieurs où la place et la parole du chef d'établissement étaient prépondérantes. Malgré les évolutions qui ont affecté cette fonction de chef d'établissement, celle-ci garde les traces d'une forme de domination qui peut encore se laisser percevoir dans cette organisation spatiale qui semble aller de soi. C'est comme si les membres du conseil perpétuaient à leur insu cette disposition pour ne pas remettre en cause la position de pouvoir du chef d'établissement et ne pas avoir à prendre leur responsabilité.

2.1.3 Le déroulement d'une séance de conseil de classe

En début de conseil, notamment lors du premier conseil de l'année, le chef d'établissement présente ou demande à chaque participant de se présenter, une liste d'émargement circule ainsi qu'un document récapitulant les notes et moyennes des élèves dans chaque matière. Parfois, selon mon expérience et en particulier dans les conseils de classe des élèves entrants, (c'est-à-dire les classes de sixième et celles de seconde), le chef d'établissement peut rappeler les règles

⁹² Boumard, P. (1978). *Un conseil de classe très ordinaire*. Paris : Stock.

de confidentialité, de respect mutuel et énoncer les objectifs de la tenue de la séance. Puis, le conseil se déroule de manière assez ritualisée, avec l'invitation faite par le chef d'établissement à un tour de table qui permet à chaque enseignant de donner des éléments généraux sur la classe, sur l'ambiance de travail, la relation entre les élèves, le niveau global de performance de la classe. J.-Y. Mas, professeur de sciences économiques et sociales, dans son article intitulé « Le conseil de classe, un rite méritocratique » publié en 1988, propose une approche sociologique du conseil de classe. Il écrit que « cette séquence d'échange de points de vue qui précède l'analyse des cas particuliers est un des moments clés du rituel, puisque c'est à ce moment que la classe est appréhendée d'un point de vue global, c'est le groupe classe qui est visé »⁹³.

Dans les conseils auxquels j'ai assisté, le tour de table est parfois inexistant, c'est alors le professeur principal qui fait la synthèse globale sur la classe après avoir recueilli l'avis de ses collègues avant le conseil. Une fois qu'il a porté celui-ci à la connaissance de tous, le chef d'établissement suggère aux enseignants de prendre la parole uniquement s'ils ont des données supplémentaires à apporter ou s'ils veulent nuancer les propos tenus par le professeur principal. Puis la parole est donnée au conseiller principal d'éducation qui expose des éléments chiffrés sur les statistiques d'assiduité de cette classe par rapport aux autres classes et évoque les rapports d'incidents et les sanctions posées dans cette classe ; il peut apporter des informations sur la classe s'il a été amené à animer des heures de vie de classe ou à intervenir dans celle-ci pour diverses raisons. Ensuite la parole est donnée aux délégués élèves qui sont invités à présenter leur point de vue d'élèves sur la classe à partir de ce que leurs camarades leur ont dit. Le tour de table se termine par la prise de parole des parents d'élèves, qui rapportent des données que les autres parents de la classe leur ont transmis, il leur arrive de poser également des questions d'ordre organisationnel telles que l'organisation concernant le remplacement lors de l'absence prolongée d'un professeur ou à propos de la répartition des heures de cours dans l'emploi du temps des élèves.

⁹³ Mas, J.-Y. (1998). Le conseil de classe, un rite méritocratique. *Revue D.E.E.S (CNDP)*, (111), 36-52.

Puis débute l'étude des cas individuels à partir des bulletins qui ont été préalablement remplis par les enseignants. Le chef d'établissement donne la parole au professeur principal et précise que chacun peut intervenir à tout moment pour apporter des éléments complémentaires ou poser des questions sur l'élève dont il est question. Il y a des conseils de classe dans lesquels c'est le chef d'établissement qui fait la synthèse pour chaque élève après avoir écouté l'avis des professeurs. La synthèse peut être saisie informatiquement pendant le conseil ou avoir été écrite à l'avance par le professeur principal et être lue à l'ensemble des membres et éventuellement être discutée. Selon les modalités choisies, on perçoit que la circulation de la parole ne sera pas la même ; une synthèse préparée à l'avance permet de passer moins de temps en réunion de conseil mais cela impose en quelque sorte un point de vue qu'il est peut être plus difficile de discuter ensuite. Le professeur principal est le plus souvent le seul à avoir lu l'intégralité des bulletins avant le conseil de classe (certains chefs d'établissements le font également) et il a ainsi une vision plus globale que les autres personnes présentes. Ceci me semble renforcer la particularité de sa place en conseil de classe et la légitimité qui lui est accordée pour la rédaction de la synthèse. Lorsque la rédaction de l'appréciation résulte des échanges qui ont eu lieu pendant le conseil, il me semble que cela donne à voir explicitement que la parole de chacun est entendue, même si celle proposée par le professeur principal provient de la synthèse des annotations et commentaires écrits de tous les professeurs.

Depuis quelques années, je constate une généralisation de l'utilisation du numérique en conseil de classe avec une information graphique projetée au tableau ; celle-ci donne une vision générale des résultats de la classe matière par matière, soit sous forme d'histogrammes soit sous forme d'un graphique en étoile. Un document papier est également distribué à chaque membre du conseil, qui récapitule les moyennes de chaque élève pour chaque matière.

Comme je l'ai déjà rappelé, les prérogatives du conseil de classe ont évolué entre 1985 et 2008 ; en effet, jusque dans les années 1980, il existait un conseil de professeurs qui examinait préalablement au conseil de classe les résultats scolaires

des élèves et qui émettait des avis d'orientation et de redoublement. Le conseil de classe arrêtait des propositions qui étaient ensuite signifiées aux familles et aux élèves par le chef d'établissement. Le conseil des professeurs n'existe plus et c'est le professeur principal qui expose les situations de chaque élève, on ne parle plus d'orientation ou de redoublement mais des « conditions de poursuite d'études » pour chaque élève.

Ce qui m'a le plus surpris au cours de cette étude, c'est de constater que cette instance se réunit sous les mêmes modalités depuis 50 ans. Pourtant, de par mon expérience en tant que CPE, j'ai eu l'occasion d'entendre à de nombreuses reprises — et Boumard écrit déjà cela en 1997 — que des critiques et des remarques sont formulées par les différents participants sur la place et le rôle de ce conseil. Cela n'empêche pas le conseil de classe de perdurer sous la même forme dans les établissements scolaires et il me semble que peu de personnes cautionnerait une modification importante voire sa disparition. De plus, le conseil de classe inquiète encore les différents protagonistes, comme le mentionne P. Boumard (1997)⁹⁴ : « le conseil de classe est dépourvu aujourd'hui du pouvoir qu'on lui prête, mais il continue de terroriser » et pourtant, « les enseignants, même s'ils le critiquent de bien des façons, ne peuvent envisager cette disparition parce que le conseil de classe est fantasmé comme le dernier pilier à peu près stable de l'institution ». Cet auteur suppose « que l'allégement des charges représenté par sa suppression est de peu de poids devant la perte de pouvoir [que les enseignants] en redoutent » (1997, p.143).

J'ai pu, en tant que CPE, constater que les objectifs du conseil de classe sont un peu différents selon le moment de l'année où il a lieu ; or dans les textes officiels, il n'y a rien de mentionné en particulier à ce propos, outre le fait d'examiner les conditions du déroulement de la scolarité de chaque élève⁹⁵. Au premier trimestre, le conseil de classe établit un premier bilan à partir des points d'appui et de fragilité constatés pour chaque élève ; ainsi cela va permettre de mettre en place, si besoin, des pédagogies de soutien (par exemple, des heures d'accompagnement

⁹⁴ Boumard, P. (1997). *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*. Paris : P.U.F. p. 94.

⁹⁵ Décret n°85-924 du 30 août 1985.

personnalisé spécifiquement centrées sur un point particulier, des groupes de compétences en langues vivantes). Il s'agit également, à ce moment de l'année, de fixer à chaque élève des objectifs à atteindre.

Lors du conseil de classe du second trimestre, il s'agit plutôt de voir si des évolutions sont effectives, si des lacunes persistent ou si de nouvelles difficultés sont apparues et d'envisager, de nouveau, la mise en place de pédagogies spécifiques pour faire progresser ou pour soutenir les élèves. Le conseil de classe du deuxième trimestre pose un diagnostic à partir de ce que sait faire ou non l'élève et lui mentionne les points sur lesquels des progrès sont attendus. À cette période de l'année, les enseignants peuvent donner aux élèves et à leurs familles des indications sur la possibilité ou non de passer dans la classe supérieure.

Pour le conseil de classe du troisième trimestre, il s'agit de se prononcer sur les acquis de l'année et de décider si cela permet à l'élève de passer dans la classe suivante. On peut alors accorder le passage dans la classe supérieure, conseiller un redoublement, proposer une orientation autre que celle souhaitée par l'élève ou lui suggérer une réorientation, selon la situation scolaire constatée en fin d'année. Cela m'amène à préciser qu'il me semble que le conseil de classe a une double finalité : il doit faire l'état des lieux des acquis des élèves et proposer la mise en place de dispositifs adaptés aux besoins des élèves d'une part et se prononcer sur l'orientation des élèves d'autre part.

2.1.4 L'évaluation en conseil de classe

Je vais essayer de considérer ce qui semble être évalué de manière objective dans cette instance comme les notes, le travail fourni par les élèves, mais aussi de manière moins manifeste que l'évaluation chiffrée, par exemple « l'effet établissement », la sévérité ou non des enseignants. En effet, le conseil de classe, comme je l'ai écrit un peu plus haut, se réunit trois fois par an, (soit une fois par trimestre et souvent seulement deux fois par an par semestre en lycée professionnel), il est un point d'étape et examine les conditions de poursuite de la scolarité de chaque élève. Pour décider de ces conditions, les membres du conseil de classe s'appuient sur les moyennes obtenues dans chaque matière ainsi que sur

les appréciations notifiées sur le bulletin par chaque enseignant. Cette procédure se rapprocherait de ce qui était fait au sein du conseil des professeurs jusqu'en 1968 lequel ne prenait ses décisions qu'à partir de valeurs chiffrées. Dans ces conditions, on peut se demander quel serait l'intérêt de réunir une équipe, des délégués de parents et d'élèves si seules les notes étaient prises en compte. Une rencontre entre le chef d'établissement et le professeur principal devrait alors suffire pour établir le bilan chiffré de chaque élève. Or, il y a des éléments d'évaluation autres que les résultats scolaires qui viennent étayer les décisions qui sont envisagées dans les conseils de classe. Ces informations peuvent venir modifier la perception qu'un enseignant avait de l'un de ses élèves ; il s'agit par exemple d'informations relevant des conditions de vie de l'élève, de la relation qu'il entretient avec ses pairs, des éléments sur sa santé ou encore de ses aptitudes cognitives. Ces informations peuvent amener l'équipe enseignante à accepter une orientation « fragile », à proposer une orientation autre que celle demandée, à conseiller le maintien dans la classe actuelle en s'appuyant sur les difficultés constatées, à encourager et soutenir un élève dans ses efforts en donnant son accord pour l'orientation demandée.

Il me semble que les élèves sont également évalués sur les attendus implicites des enseignants et sur leurs supposées conditions de réussite futures aux vues du travail et des résultats obtenus au cours du trimestre. François Marchand (1996)⁹⁶, qui est un psychologue et docteur en sciences de l'éducation montre dans son livre *Évaluation des élèves et conseil de classe* que ce qui est évalué en conseil de classe relève d'informations chiffrées mais aussi d'éléments plus complexes comme le niveau de maturité de l'élève, l'implication dans les apprentissages, l'impact de la vie familiale sur sa scolarité, ou encore des éléments liés à sa position d'adolescent.

De plus, selon le moment de l'année et le niveau de classe concernés par le conseil de classe, les enjeux ne sont pas du même ordre. Lorsqu'il s'agit d'un palier d'orientation (fin de la classe de sixième ou de troisième pour le collège, fin

⁹⁶ Marchand, F. (1996). *Évaluation des élèves et conseil de classe*. Paris : Desclée de Brouwer.

de la classe de seconde pour le lycée), les constats et les décisions n'ont pas le même impact pour l'élève, sa famille ou l'établissement. Au second trimestre, par exemple, si l'avis du conseil est favorable pour permettre à l'élève de rejoindre la filière qu'il souhaite ou, au contraire si le conseil de classe lui signifie qu'une autre proposition sera envisagée si les résultats restent fragiles, ces remarques ne mobilisent pas l'élève de la même manière pour aborder le trimestre suivant. Pour les familles, l'enjeu est également important puisqu'au troisième trimestre par exemple, soit le conseil de classe approuve sa demande, soit il la refuse. Ce qui implique pour la famille de déclencher une procédure de négociation et de dialogue avec le chef d'établissement pour revenir sur la décision, ou finalement accepter la décision face aux arguments avancés par le chef d'établissement, ou encore maintenir leur refus de la proposition faite par le conseil de classe. Dans ce dernier cas, pour les parents, il faut envisager de faire appel de la décision du conseil de classe, ce qui est une démarche un peu éprouvante. Il s'agit alors pour la famille et pour le professeur principal, qui représentera ses collègues, de venir exposer les raisons de leur choix devant une commission composée du même type de membres que pour les conseils de classe, à la différence que ceux-ci ne connaissent pas l'élève et ne travaillent pas dans l'établissement de ce dernier.

Pour l'établissement, les enjeux sont multiples, il faut réguler les flux d'élèves, les répartir dans les différentes filières offertes dans ou hors de l'établissement, donner une image positive de la réussite des élèves et éviter d'être perçu comme un établissement trop laxiste ou au contraire trop exigeant. Pour la famille et l'élève, il s'agit de convaincre les membres de la commission d'appel que les résultats sur lesquels s'appuie le conseil de classe sont incomplets voire injustes à leurs yeux, et que l'élève va travailler très sérieusement à l'avenir. Signifier que l'élève a compris la mise en garde et que cela lui a fait prendre conscience des enjeux. Ou encore exposer le fait qu'une situation personnelle compliquée a perturbé son investissement scolaire et que cela est désormais derrière lui, qu'il va se mobiliser dès la rentrée suivante. Les commissions d'appel, d'après mon expérience, maintiennent les décisions des conseils de classe dans la moitié des cas environ et reviennent sur la décision pour l'autre moitié. Il me semble que cela

montre que rien n'est simple et que les seules données chiffrées ne sont pas le critère exclusif des prises de décision ou d'émission d'un avis sur l'orientation demandée par un élève.

Une autre question se pose : celle de savoir si, à la suite du conseil de classe, il faudra mettre en place une aide spécifique pour renforcer ou reprendre certaines notions pour quelques élèves ou s'il faudra travailler sur la meilleure manière d'envisager la réalisation du souhait de l'élève et/ou de sa famille de poursuivre dans telle ou telle filière. Le conseil de classe peut aussi signifier à l'élève que, pour obtenir le passage souhaité ou l'orientation voulue, il lui faudra montrer plus de régularité dans son travail et dans ses apprentissages, qu'il doit augmenter ses notes dans une matière en particulier. Cette instance peut aussi notifier à l'élève que le travail fourni est insuffisant à ce jour pour permettre à l'équipe enseignante de se prononcer favorablement sur son vœu d'orientation. L'élève est informé que des efforts sont attendus pour consentir à son passage dans la classe supérieure pour l'y voir réussir ou encore que, pour le moment, il est « bien parti » et doit continuer ainsi.

De quelle évaluation est-il question dans les conseils de classe ? Selon moi, le conseil de classe évalue certes les connaissances des élèves mais il évalue également quelque chose qui relève des caractéristiques de l'établissement. Dans cet établissement, les élèves passent-ils d'un niveau au suivant de manière fluide et homogène ou de manière systématique ? Ou, au contraire, les exigences pour passer dans la classe supérieure ou aller vers certaines filières sont-elles plus élevées que dans d'autres établissements ? Les élèves faibles et/ou agités sont-ils envoyés vers des filières non dispensées dans l'établissement ? Comment cohabitent les politiques de soutien et de prise en compte singulière des élèves et les politiques sélectives ? Comment les faire cohabiter avec les demandes ministérielles qui requièrent que 80% d'une classe d'âge obtienne le baccalauréat et qui prescrivent de ne plus faire redoubler les élèves en enjoignant les établissements de tout mettre en œuvre pour que les élèves progressent ? Comment le chef d'établissement et les enseignants arrivent-ils à négocier avec ces injonctions et notamment lors des conseils de classe ?

Le conseil de classe s'appuie en priorité sur les moyennes des notes obtenues dans chaque matière pour émettre une appréciation qui peut être assortie d'une décision d'orientation. On peut se demander alors si les moyennes sont comparables entre les disciplines scolaires ? La réussite ou les difficultés ont-elles le même poids quelle que soit la discipline et le vœu de poursuite d'études de l'élève ? De quelle place et de quoi parlent les enseignants en conseil de classe, de quelle évaluation est-il question ? Ce sont des interrogations qui m'ont traversée lors de la rédaction de ce travail de recherche et qui étaient assez nouvelles pour moi dans la mesure où, de ma place de CPE, je ne suis pas directement en position d'évaluatrice comme peut l'être un enseignant.

Cependant, j'ai eu à m'intéresser à cette question dans le cadre d'un cours que je menais en e-learning auprès d'étudiants en licence de sciences de l'éducation et je crois que cela était venu rendre encore plus saillante la problématique de l'évaluation pour moi. Qu'est-ce que j'évalue lorsque je note le travail de mes étudiants ? Est-ce que la note que je vais attribuer est comparable à celle qu'un autre enseignant à ma place aurait attribuée ? Est-ce que j'évalue en partie mon propre travail en évaluant celui des étudiants ? Est-ce que j'évalue l'écart entre ce que j'attends d'un étudiant en licence et ce qu'il me donne à voir comme travail ? Est-ce que j'évalue sa capacité à poursuivre au niveau supérieur ?

En est-il de même pour les enseignants ? Les notes et les moyennes qu'ils donnent à voir sur les bulletins des élèves sont des informations qui peuvent nous permettre de comprendre ce qui relève de leur propre échelle de valeur, de leur attachement à la note, de leur rapport au travail scolaire et probablement nous donnent à entrevoir des éléments de leur propre histoire d'élève et du rapport qu'ils avaient eux-mêmes à la note et à l'évaluation au cours de leur scolarité. Est-ce qu'un enseignant qui a eu une expérience scolaire ponctuée de notes émanant d'enseignants qui notaient « sèchement » et qui en a souffert va reproduire ce schéma avec ses élèves ? Ou au contraire va-t-il se montrer plus indulgent ? Ou encore va-t-il développer une forme d'évaluation différente ? Un enseignant qui a réussi alors que, dans sa scolarité, il lui avait été prédit un échec cuisant, va-t-il être porteur d'une plus grande clémence à l'égard de ses élèves ? Cela interroge,

selon moi, la pertinence de comparer les notes des uns avec celles des autres et des notes des disciplines entre elles. Les écrits autour des questions de l'évaluation sont abondants et viennent interroger l'institution scolaire et les professeurs depuis de nombreuses années. Je ne vais pas développer plus avant ici cette question, qui est un sujet d'étude à elle seule, cependant j'apporterai quelques éléments qui me semblent nourrir mon questionnement spécifique. Anne Françoise Dequiré, docteure en sciences de l'éducation, présente l'évaluation, dans un article intitulé « Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective ? » (2008)⁹⁷, comme un enjeu pédagogique qui aide à statuer sur l'orientation des élèves. Elle aborde cette question de l'évaluation en reprenant plusieurs recherches qui montrent les biais qui interviennent dans toute notation. D'après cette auteure, la question de l'évaluation ne permet pas « de détecter au travers des résultats scolaires, les savoirs, les compétences, les aptitudes, les techniques réellement acquises par l'élève puisque les notes attribuées par les enseignants ne reflètent pas véritablement le parcours de chacun »⁹⁸ pendant l'année concernée, ni de montrer comment ces données sont utilisées lors du conseil de classe pour prendre des décisions. Elle rappelle que les notes obtenues par les élèves « subissent des biais » ; elle prend exemple pour cela sur des recherches effectuées sur l'évaluation (Duru-Bellat, 1986 ; Dubus, 2006), qui ont montré la grande variabilité des notes entre les correcteurs pour une même copie ; les notes sont influencées par des informations qui ont été données aux correcteurs. Elle cite l'exemple qu'une copie qui aura été remise avec une information sur le haut niveau de performance de l'élève obtiendra une note supérieure à la même copie donnée sans commentaire. Elle reprend des éléments sur le peu de fiabilité des corrections multiples, tirés du travail fait par H. Laugier et D. Weinberg (1936) : un même enseignant qui corrige les mêmes copies à trois ans d'intervalle va modifier sa notation. Elle souligne qu'« il y eut des écarts dans les deux sens, variant de 1 à 10 points ». Ces éléments viennent questionner la

⁹⁷ Dequiré, A.F. (2008). Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective ? *SPIRALE – Revue de Recherches en Éducation* – (41), 57-71.

⁹⁸ Ibid.

part de la notation qui est prise en compte lors des conseils de classe. Les notes sont-elles sources d'informations pertinentes, pour l'élève et les enseignants ? Ou servent-elles à « régler des comptes » avec les élèves voire avec certains collègues ? Les notes vont-elles être utiles aux élèves pour ajuster, renforcer le travail à venir ?

Quant au niveau global de la classe, les notes obtenues dans une classe dont le niveau est élevé ou dans celle dont le niveau est plutôt moins élevé ont-elles la même signification ? Les enseignants portent-ils le même regard sur les notes et les appréciations dans une classe dont le niveau est jugé insuffisant que dans une classe dont le niveau est jugé satisfaisant ? À ce propos, A.-F. Dequiré mentionne que « les études de F. Bacher, D. Bain (1979) montrent que les élèves issus d'une classe plus faible sont en général notés plus largement que les élèves issus d'une classe forte ». Quant à P. Merle (1996)⁹⁹, il propose l'hypothèse qu'il « s'agit de présenter une moyenne et une distribution de notes en parties conformes aux normes de la discipline, de la section d'enseignement et de l'établissement ». Il parle d'*arrangement évaluatif* pour expliquer une forme de négociation que font les enseignants de manière plus ou moins implicite, ou encore pour eux-mêmes lorsqu'ils évaluent les élèves. Il prend l'exemple de l'enseignant qui décide de ne pas tenir compte dans la moyenne trimestrielle de la note la plus basse obtenue à un devoir. Il écrit que cela « contribue fortement à renforcer la légitimité de l'enseignant, celui-ci peut d'ailleurs en tirer une certaine popularité auprès de ses élèves »¹⁰⁰. Ces arrangements permettent à l'enseignant de se positionner comme « entraîneur », un rôle qui lui permet de « montrer son savoir, sa technique, sa maîtrise des connaissances que l'élève cherche à acquérir », tout en jouant aussi un rôle d'arbitre qui contrôle les connaissances de ses élèves. L'enseignant négocie régulièrement entre ses deux rôles, celui d'entraîneur ou d'arbitre, car une fois que « l'arbitre a rendu son verdict », alors « l'entraîneur, tout en confirmant le jugement de l'arbitre, peut apaiser les déceptions » (Merle, 1996, p. 89).

⁹⁹ Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : P.U.F.

¹⁰⁰ *Ibid.* p. 77.

Ce sont là quelques uns des enjeux qui ne sont jamais abordés entre enseignants concernant leur rapport à l'évaluation, enjeux qui pourtant peuvent avoir une incidence sur les décisions prises en conseil de classe puisque chacun interprète les notes.

2.2 Le conseil de classe : une instance institutionnelle

Comme je l'ai montré précédemment à travers les textes officiels que j'ai cités, le conseil de classe est une instance instituée depuis 1968. Je souhaite montrer ici qu'il s'agit d'une *institution* au sein de l'institution établissement.

Pour ce faire, je vais rappeler ce qu'on appelle aujourd'hui institution. Si je consulte le *Dictionnaire historique de la langue française* pour l'entrée institution, je constate que la signification de cette notion d'institution a beaucoup évolué. Je lis que le terme institution vient du latin *institutio* qui signifie « disposition, arrangement » ou encore « méthode, doctrine » et encore « formation, éducation ». Puis, continuant ma lecture, je note que le sens courant du mot institution défini comme « ce qui est institué » apparaît vers 1256. Ainsi je constate que la signification utilisée au sens de « formation et éducation » modifie le sens du terme qui sera alors utilisé pour désigner « un établissement privé d'éducation et d'instruction ». La définition du terme évolue encore pour en venir à « désigner ce qui est établi par les hommes et non par la nature » et enfin, il s'emploie au XX^{ème} s. à propos « de chaque secteur d'activité sociale ».

D'un point de vue sociologique et notamment d'après ce qu'en écrit François Dubet citant Émile Durkheim, l'institution représente « toutes les formes sociales constituées, précédant les individus et leur résistant »¹⁰¹. En science politique, il est plutôt question de penser les institutions comme des lieux légitimes de construction du pouvoir et de la prise de décision. Je note que, dans cet article, F. Dubet souligne que la notion d'institution est souvent confondue avec celle d'organisation ; en effet, selon lui, « la notion d'institution désigne un type de mécanique ou de grammaire symbolique susceptible de former un sujet social,

¹⁰¹ Dubet, F. (2007). Communication de François Dubet pour le colloque « Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux ? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes ». Consultée sur le site ep.ens-lyon.fr

mécanique qui se développe dans des organisations mais qui en est comme la face cachée, mystérieuse, tout en étant celle de sa véritable action sur les individus »¹⁰².

Pour ce qui est du conseil de classe, c'est une réunion instituée qui se déroule selon une organisation bien établie pour qu'y soient pris un ensemble de décisions concernant l'avancée de la scolarité des élèves. Les participants y sont soumis, comme l'écrit Dubet, à une mécanique symbolique qui leur est inconnue mais néanmoins qui agit sur eux.

La lecture de ce que Jacky Beillerot écrit dans son livre intitulé *L'institution*¹⁰³ m'a permis d'approfondir ma compréhension de cette notion d'institution. Je retiens en particulier que celle-ci « renvoie à ce qui est établi comme système de normes et d'actions, formelles et informelles, les institutions sont alors des ensembles de structures sociales, juridiques, que la coutume, les lois et le droit public ont établis pour organiser la vie de la communauté » (p. 19). En ce sens, le conseil de classe est bien une institution.

Par ailleurs, Fernand Oury dans l'article « Institutions : de quoi parlons-nous ? »¹⁰⁴ écrit : « Nous appelons *institutions* ce que nous instituons ensemble en fonction de réalités qui évoluent constamment : définition des lieux et moments (emploi du temps), des fonctions (métiers), des rôles (présidence, secrétariat), des statuts de chacun selon ses possibilités actuelles (niveaux scolaires, comportement) ». Cet auteur propose cette définition dans un cadre spécifique qui est celui de la pédagogie institutionnelle dans la classe. En pédagogie institutionnelle, l'institution peut être considérée comme une technique pédagogique mais elle doit « pouvoir constituer aussi un espace de symbolisation, d'impression et de régulation d'une classe mue et traversée par du désir inconscient, de la loi symbolique, du transfert et du contre-transfert »¹⁰⁵. Cette approche permet d'éclairer le fait que le conseil de classe peut être vu comme un

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ Beillerot, J. (1995). *L'institution*. Nanterre : Centre de recherches éducation et formation.

¹⁰⁴ Oury, F. (2004, 03). « Institutions : de quoi parlons-nous ? », *Institutions*, (34), p. 12.

¹⁰⁵ Schaepelynck, V. (2013). Institutions dans *Le Télémaque*, (44), 21-33. Version numérique : Doi : 10.3917/tele.044.0021. p. 27.

espace de régulation des tensions, traversé par des phénomènes psychiques inconscients auxquels sont aux prises les participants à leur insu.

D'un point de vue psychanalytique, René Kaës écrit que l'on peut considérer l'institution comme « l'ensemble des formes et des structures sociales instituées par la loi et par la coutume »¹⁰⁶ (p. 8) ; ainsi l'institution préexiste à l'homme et elle s'impose à lui. Cet auteur ajoute que « chaque institution est dotée d'une finalité qui l'identifie et la distingue ». Toujours selon lui, l'institution « en accomplissant ses fonctions » [...] « réalise des fonctions psychiques multiples pour les sujets singuliers, dans leur structure, dans leur dynamique et leur économie personnelle ». Il m'apparaît que c'est bien le cas du conseil de classe qui réalise, comme institution, des « fonctions psychiques multiples » pour chacun des acteurs qui y participent.

J'ai également pu relever dans l'ouvrage collectif *L'institution et les institutions* que José Bleger utilise le terme d'institution lorsqu'il se réfère « à l'ensemble des normes, des règles et des activités regroupées autour des valeurs et des fonctions sociales » (p. 56). Cet auteur souligne que parfois « le groupe tend à s'établir comme [une] organisation avec des règles fixes et propres » ; il s'agit de groupes dans lesquels « les moyens se transforment en fins », c'est-à-dire que le but poursuivi par le groupe passe au second plan. Ainsi le groupe tend à s'établir comme une organisation, il s'écarte de son but premier et selon cet auteur, le groupe peut alors devenir contre-productif par rapport à son but de départ. Il souligne qu'alors « l'organisation a tendance à maintenir la même structure que le problème qu'elle essaie d'affronter » ; c'est ainsi, écrit-il, qu'« un hôpital finit par avoir en tant qu'organisation, les mêmes caractéristiques que les malades eux-mêmes » (p. 57). Cette vision des risques inhérents à une institution peut nous éclairer sur le fait qu'à certains moments, le conseil de classe peut devenir contre-productif par rapport à son objectif.

À la suite de cette première exploration des définitions du terme conseil, de la présentation du conseil de classe comme étant une institution, et de la présentation de son organisation et de son déroulement, je vais proposer plusieurs notions qui

¹⁰⁶ Kaës, R. et al. (1987). *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod.

seront utiles pour tenter de considérer le conseil de classe d'un point de vue groupal.

3 Notions théoriques convoquées

Dans les premiers temps de ce travail de recherche, il me semblait que je pouvais faire l'économie d'une exploration des spécificités du sens de chacun des termes équipe, collectif et groupe. En effet, en première affirmation, une équipe est aussi bien un groupe, qu'un collectif, puisqu'il s'agit de personnes qui se regroupent pour réaliser une tâche. J'envisageais alors la notion de groupe dans le sens commun, c'est-à-dire comme un ensemble de personnes réunies pour effectuer une action. Il me semblait que toutes ces notions étaient proches et pouvaient être utilisées indifféremment. Au fur et à mesure de l'avancée des analyses des entretiens et de mes lectures à propos du conseil de classe, j'ai pris la mesure des distinctions que les théoriciens ont introduites entre ces termes. Il me faut donc ici préciser ces distinctions et les différents usages possibles de ces notions pour éclairer mes analyses empiriques.

3.1 Collectif et équipe

Je vais explorer tout d'abord les significations de ces deux notions pour voir en quoi elles pourraient être utiles pour rendre compte de certains modes de fonctionnement de l'instance conseil de classe.

3.1.1 Collectif

Le mot « collectif » renvoie pour moi, dans le sens courant, à l'idée d'un regroupement de personnes dont le but est de se mobiliser pour soutenir ou défendre une cause particulière. Lorsque j'ai fait des recherches dans le *Dictionnaire historique de la langue française*, j'ai constaté qu'il est tout d'abord question d'un adjectif qui « vient du latin *collectivus* » dont la signification est ce « qui groupe, rassemble »¹⁰⁷. Puis l'adjectif est substantivé et signifie alors ce « qui représente plusieurs individus considérés comme formant un ensemble

¹⁰⁷ Collectif (1992/2006). Dans A. Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. p. 801

caractérisé par des traits, des comportements communs ».¹⁰⁸ Dans le *Larousse* en ligne, la définition est la suivante : « Ensemble de personnes participant d'une manière concertée à une entreprise quelconque »¹⁰⁹. À ce stade, j'ai l'impression que le mot est assez polysémique et me semble proche de celui d'équipe. C'est la notion de concertation qui m'amène à pointer des similitudes : dans les deux cas, il est question de plusieurs personnes regroupées qui agissent ensemble.

Pour continuer de circonscrire le sens du terme de collectif, je m'appuierai sur ce qu'en écrit Patrick Geffard dans sa thèse de doctorat soutenue en 2010¹¹⁰. Il souligne que ce concept a pris un sens spécifique dans un cadre particulier puisque c'est sous l'impulsion du travail de Jean Oury que, ce terme est utilisé dans le sens spécifique que je vais présenter. Ce dernier était psychiatre et il a travaillé à l'accueil et au traitement de psychotiques au sein d'une clinique appelée La Borde. P. Geffard écrit à la page 17 du volume 1 de sa thèse : « Le *Collectif*, concept majeur dégagé au cours d'un travail conduit depuis 1960 et qui fit l'objet d'un séminaire d'une année puis d'un ouvrage » sera publié par Jean Oury en 1986 sous l'intitulé *Le Collectif. Séminaire de Sainte-Anne*. Il ajoute un peu plus loin que « pour J. Oury, il est [...] question, entre autres, de permettre l'émergence de chaque singularité à l'intérieur d'un dispositif groupal, de créer des modalités de différenciations entre les personnes mais aussi entre les rôles et les statuts ou entre les registres psychiques à l'œuvre, de favoriser investissements et mouvements transférentiels ». Il s'agit selon moi, de faire en sorte que chacun soit perçu et se perçoive comme distinct de l'autre, « en particulier entre les statuts que l'on occupe et les rôles que l'on peut être amenés à jouer »¹¹¹.

¹⁰⁸ Collectif (2017). Dans le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/collectif>

¹⁰⁹ Collectif lu dans <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/collectif/17173?q=collectif+collective#17045>.

¹¹⁰ Geffard, P. (2010). Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative : Dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle (Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France).

¹¹¹ Geffard, P. (2017). Faire équipe ou créer du collectif : de l'injonction à de possibles praxis. Intervention lors du colloque national CRAP-*Cahiers pédagogiques, Éducation & Devenir* et FESPI :

Dans un article de 2015 intitulé « Le concept de collectif chez J. Oury », Pierre Johan Laffitte note que pour Jean Oury : le « *Collectif* ne désigne pas une équipe [...] ni même un regroupement, uni autour d'un idéal »¹¹², il le définit comme ce qui permet « de déployer le singulier, malgré et grâce à notre participation à un groupe ». Dans son travail de recherche P. Geffard précise que, le collectif, au sens de J. Oury, existe à condition qu'y soient associées des notions de la psychothérapie institutionnelle, et en particulier les notions *d'ambiance*, *d'hétérogénéité* et de *passage*. Je vais présenter très rapidement ces trois notions en reprenant ce qu'en a écrit P. Geffard. La notion d'ambiance serait « le lieu du dire », il n'est pas question des individus en tant que personne mais de leur "représentant", dans le sens où chacun est dans un rôle, une fonction. L'ambiance est ce qui relève des relations avec les autres dans le collectif. La notion d'hétérogénéité semble exister « à la fois comme élément indispensable à l'existence du Collectif mais également comme étant produite ou au moins développée par lui. » (p. 19) Il s'agit de faire en sorte que les personnes qui sont réunies ensemble ne se ressemblent pas, qu'elles occupent des statuts différents, ce qui permet de les différencier les uns de autres. Et enfin, la notion de passage correspondrait à ce qui circule entre les différents groupes auxquels participe un individu. La notion de collectif chez J. Oury correspond bien à ce qu'il pense des institutions. En effet, dans son livre *À quelle heure passe le train... Conversation sur la folie*¹¹³, il écrit : « l'institution, quand ça existe, c'est un travail, une stratégie pour éviter que le tas de gens fermente, comme un pot de confiture dont le couvercle a été mal fermé » (p. 296). Je comprends que, dans cette perspective, l'institution est un lieu de créativité qui met les personnes présentes en mouvement dans le but de ne pas rester engluées dans des situations inextricables, si on arrive à instaurer du *collectif* au sens défini par cet auteur.

Le conseil de classe peut être considéré comme le regroupement d'acteurs internes et externes à l'établissement. Chacun ayant un rôle et un statut très

« Ce que l'école a réussi, ce qui l'interpelle encore aujourd'hui » 10-12 mars 2017.

¹¹² Laffitte, P.J. (2015). Le concept de collectif chez Jean Oury. *Chimères*, (87), 193-202.

¹¹³ Oury, J. et Depussé, M. (2003). *À quelle heure passe le train... Conversations sur la folie*, Paris : Calmann-Lévy.

différents à tenir dans cette réunion. Le but de cette réunion est la prise de décision sur l'évaluation et l'orientation des élèves d'une même classe. Le conseil de classe est ainsi un collectif institué sous l'égide du chef d'établissement. L'approche d'Oury pourrait peut-être permettre de penser son fonctionnement dans cette optique. Cela supposerait une volonté et un investissement soutenus par le chef d'établissement et portés par les équipes pédagogiques pour construire un projet d'établissement dans lequel cette instance pourrait devenir collectif au sens développé précédemment.

3.1.2 Équipe

Mes premières explorations de cette notion se sont faites à l'aide du *Dictionnaire historique de la langue française* ; j'y lis que le terme d'équipe « s'emploie d'abord au sens d'équipage d'un bateau » puis, en moyen français, ce terme signifie « un groupe de personnes exerçant un même sport » puis au XX^{ième} s. l'équipe prend le sens de « groupe de personnes unies dans une tâche commune »¹¹⁴. À ce moment de mes investigations, je constate que le terme d'équipe évoque pour moi l'équipe sportive, c'est-à-dire l'ensemble des personnes pratiquant ensemble un même sport. Il peut s'agir d'un sport collectif comme le hand-ball ou le football mais aussi de sports plus individuels comme le tennis ou le badminton qui peuvent se pratiquer aussi en équipe. Concernant ces deux derniers sports la compétition en équipe nécessite la présence de plusieurs joueurs, chacun fera un ou plusieurs matchs soit en simple soit en double. J'ai pratiqué ces deux sports à des périodes différentes de ma vie et l'une des choses que j'appréciais le plus dans ces activités, était le temps des compétitions en équipe. Nous nous retrouvions pour une rencontre sportive pendant une journée et chacun jouait son match de manière individuelle ou duelle mais la victoire était nécessaire pour que l'équipe cumule les points de victoire et remporte la rencontre. Je prends la mesure du paradoxe qu'il y a à pratiquer un sport individuel en équipe. Il est question pour moi d'être seule ou en double sur le

¹¹⁴ Équipe (2006). Dans A. Rey (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. p.1281.

terrain face à un ou deux adversaires, de faire tout mon possible pour gagner le match afin de rapporter le point à mon équipe. Savoir que je peux compter sur les autres joueurs pour gagner leur match et que nous apporterons notre soutien aux autres en cas de défaite est un élément très soutenant pour moi. C'est comme si être en équipe me permettait de supporter de manière plus sereine le fait de perdre ou que l'autre perde, puisqu'une seule victoire ne permet pas d'être déclaré vainqueur de la rencontre, c'est le cumul des succès ou des échecs qui permet de déclarer qui est gagnant et qui est perdant. Cette modalité de championnat vient soutenir pour moi le goût de la compétition et du dépassement de soi en lien avec d'autres. C'est comme si la présence des autres compétiteurs m'assurait que la victoire comme la défaite seraient liées à l'équipe et ne reposerait pas sur un seul individu, même si je suis capable de reconnaître que certains joueurs sont plus performants que d'autres ce jour-là. Il y a quelque chose du côté d'une forme de partage des responsabilités qui me soutient, j'imagine que cela m'aide à supporter mes manquements quand ils ont été présents et de ne pas trop m'enthousiasmer de ma performance lorsqu'elle survient. Cela vaut également pour ce que je ressens pour mes co-équipiers, je ne suis pas agacée démesurément en cas de défaite puisque je suis convaincue que chacun fait de son mieux pour gagner son match et faire gagner un point à l'équipe. L'équipe sportive représente pour moi une sorte de régulateur des émotions : le fait d'être plusieurs me permet de mieux supporter la déception d'une défaite et la joie d'une victoire. Je considère que l'équipe sportive est source de cohésion et de soutien et qu'elle facilite, pour moi, la dédramatisation des moments de désenchantement. Les expériences que j'ai eues très jeune, en pratiquant le tennis, de ce qu'on appelle l'esprit d'équipe ne sont probablement pas étrangères à la confiance que j'ai construite à propos de l'entité que je nomme équipe. Pascal Duret, sociologue spécialiste des pratiques et des représentations sociales du sport dans un article intitulé « Solidarité et singularité au sein des équipes sportives »¹¹⁵, souligne que « le terrain montre [...] des tensions entre entraide et concurrence » dans les équipes, chacun cherchant « à

¹¹⁵ Duret, P. et Augustini, M. (2012). Solidarité et singularité au sein des équipes sportives. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (14), 67-83.

gagner sa place, supporter les hauts et les bas du championnat » et que « la coopération entre les équipiers s'accompagne de rivalités ». Cet auteur s'appuie sur des études effectuées auprès de sportifs de haut niveau comme l'équipe de France de football ou au sein des équipes cyclistes professionnelles. La place de l'entraîneur, celle du coach ainsi que de toutes les personnes qui travaillent autour des sportifs, est analysée comme facilitateur ou non de la cohésion du collectif. Il note que pour ces sportifs, l'équipe « n'est pas qu'un ensemble de joueurs mobilisés le temps du match », elle représente « une communauté » qui va être « amenée à partager – même sur un temps minimal – un mode de vie ». Ces moments de partage sont l'occasion de renforcer la cohésion du groupe et de faire baisser les tensions liées à la compétition. Lorsqu'il rend compte des modalités d'organisation dans les équipes cyclistes, il évoque la loyauté des coéquipiers envers le leader de l'équipe, il est question lors des étapes d'être au service de celui-ci pour lui permettre de gagner. P. Duret indique que les partenaires « résistent et imposent l'emprise de la norme de dévouement au service du leader » et pourtant ils peuvent « considérer leur emploi actuel comme une simple étape » ou alors ils cherchent « à redéfinir leur tâche pour qu'elle puisse laisser s'exprimer leur singularité ». C'est une particularité, me semble-t-il, du sport cycliste, en effet l'équipe est au service d'un individu ; or, pour moi, la force de l'équipe est du côté de l'entraide au service du collectif et non pas d'un seul sportif. Cet auteur conclut que le « faire équipe », « c'est mobiliser un groupe pour parvenir à un but commun explicite dont l'atteinte suppose l'interdépendance d'activités individuelles ajustées entre elles » et enfin que l'équipe « s'établit sur la base d'un projet commun ».

En consultant le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, je n'ai pas trouvé d'entrée pour le mot équipe mais il y a une entrée pour « équipes pédagogiques ». Selon l'article L912-1 du code de l'éducation, les enseignants « travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire ». Je note la distinction entre équipe pédagogique et équipe éducative, la première regroupe les

enseignants et la seconde « intègre les personnels non enseignants (éducatif, sociaux, de santé) qui interviennent auprès des élèves »¹¹⁶. En poursuivant mes recherches sur l'utilisation du terme « équipe » dans le cadre de l'établissement scolaire, j'ai pu lire dans l'article 32 du décret n° 85-924 du 3 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement, toujours en vigueur, que sont mentionnées plusieurs équipes : l'équipe de direction qui comprend le chef d'établissement, l'adjoint au chef d'établissement (notamment dans les collèges comprenant plus de 500 élèves et dans tous les lycées) et le gestionnaire auxquels peuvent s'ajouter à ces personnes, dans les lycées technologiques et professionnels, le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques et le directeur de SEGPA pour les collèges accueillant ce type de section. Ensuite, il y a les équipes pédagogiques : « celles constituées par classe [qui] ont notamment pour mission de favoriser la concertation entre les enseignants de la classe, d'assurer le suivi et l'évaluation des élèves et d'organiser l'accompagnement personnalisé ». Enfin sont évoquées « les équipes pédagogiques constituées par discipline [qui] favorisent les coordinations nécessaires entre les enseignants d'une même discipline, ou de disciplines d'un même champ, par exemple pour assurer la cohérence des enseignements tout au long d'un cycle »¹¹⁷. Je découvre à la lecture de cet article une forme de prescription faite aux enseignants, qui vise à les amener à dégager collectivement des priorités dans les enseignements. À partir des programmes officiels, il convient alors de penser un « référentiel maison précisant les objectifs qui seront poursuivis en priorité à chaque niveau afin d'établir une progression pour l'acquisition des grandes compétences disciplinaires »¹¹⁸ (p. 59). Il me semble comprendre qu'il est demandé aux enseignants, par équipe disciplinaire, d'adapter au contexte local de l'établissement les exigences institutionnelles des programmes nationaux. Plus récemment, est inscrit, dans le référentiel de

¹¹⁶ Équipes pédagogiques (1994/2005 3^{ème} éd.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz. 378-379

¹¹⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid214/le-college-enseignements-organisation-et-fonctionnement.html>

¹¹⁸ Grandguillot, M. C. (2001). *Des équipes pédagogiques et éducatives pour les établissements*. Paris : Hachette Education. p. 59.

compétences des métiers du professorat et de l'éducation de Juillet 2013, la compétence 10 qui fait mention du nécessaire travail d'équipe : « coopérer au sein d'une équipe » ; c'est une des compétences communes aux enseignants et aux conseillers principaux d'éducation. Il n'est pas fait mention explicitement de quelle équipe il s'agit, parle-t-on de l'équipe pédagogique, de l'équipe disciplinaire ou de l'équipe éducative ou encore des trois ? Cette compétence se décline en trois composantes : les professionnels doivent « inscrire [leur] intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives » ; ils doivent également « collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation » et enfin « participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves »¹¹⁹. Cette compétence est évaluée à partir de plusieurs items : le professionnel « contribue à sa mesure au travail d'équipe », celui-ci « sollicite les personnes ressources pour assurer la cohérence du parcours de l'élève », il « s'investit de façon constructive dans les différents collectifs » et enfin, il « s'implique avec les différents acteurs de l'école ou de l'établissement dans l'accompagnement du parcours de l'élève ». Cependant je ne trouve rien dans ces textes qui indique la manière de « faire équipe », de ce que cela suppose de la part des uns et des autres ou sur la manière de s'y prendre afin que l'équipe ne soit pas « une équipe sans travail » ou encore un « travail commun sans équipes » comme le souligne Anne Barrère dans son livre *Au cœur des malaises enseignants*¹²⁰, lorsqu'elle cite Philippe Perrenoud.

Je me suis ensuite appuyée sur le livre *Enseigner en équipe*, de deux pédagogues : Guy Delaire (professeur puis formateur dans le domaine de la communication) et Hubert Ordronneau (enseignant dans le secondaire) publié en 1989 pour affiner mon propos. Ces auteurs mentionnent que l'équipe suppose

¹¹⁹ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation dans B.O n°30 du 25 juillet 2013.

¹²⁰ Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Malakoff : Armand Colin. p. 137.

« une organisation, c'est-à-dire une répartition des tâches ou des postes de travail ou de jeu », ce qui implique « un but collectif [...] une relation interpersonnelle avec le sentiment d'appartenir à une même cellule », et enfin, cela suppose la présence d'« un leader qui organise, coordonne, commande, contrôle les actions de l'ensemble »¹²¹. Dans leur ouvrage, ces auteurs retracent la manière dont se créent des équipes au sein des établissements scolaires et notamment des équipes pluri-catégorielles. Celles-ci soulignent-ils « créent un état d'esprit différent qui valorise la place de chacun dans l'institution en mettant en lumière l'indispensable complémentarité de compétences ». À la lecture de ce livre, j'ai réalisé que la manière dont est défini ici le terme d'équipe provoque une forme de confusion pour moi avec le terme de groupe. En effet, jusqu'alors j'utilisais l'expression « faire groupe » pour évoquer une manière qu'ont des personnes d'être en lien entre elles avec, comme idée sous-jacente qu'une réunion de personnes permet de travailler plus efficacement que des personnes seules. En effet, j'ai tendance à croire qu'on est plus créatif, plus intelligent lorsque l'on pense à plusieurs. Ces auteurs parlent du moment d'échange avec un collègue pour évoquer « l'aveu de ses limites professionnelles » comme un temps qui peut aboutir, à plus ou moins long terme, à la création d'un projet pour rendre moins inconfortable la situation. J'ai été sensible à cette formulation car j'ai pu constater que c'est l'expérience répétée de ce type d'échanges avec des enseignants, face à une forme d'impuissance professionnelle a souvent été le point de départ pour moi de la création d'une équipe pour envisager de travailler autrement. Dans la présentation que j'ai faite des divers dispositifs que j'ai mis en place et auxquels j'ai participé, il me semble qu'il est bien question d'équipe au sens où ont été rassemblés « des hommes et des femmes ayant un idéal et des affinités et/ou des besoins communs ». Pour rappel, la mise en place du tutorat ou la création de la classe de seconde cohésion venait en réponse à une difficulté rencontrée par les enseignants pour mettre au travail les élèves. Notre besoin commun, à ce moment, était de déclencher une modalité de travail plus confortable pour les enseignants et pour

¹²¹ Delaire, G. et Ordronneau, H. (1989). *Enseigner en équipe*. Paris : Éditions d'Organisation.

les élèves, à laquelle s'ajoutaient des affinités qui renforçaient le désir de travailler ensemble. C'est ce qu'Anne Barrère appelle « des collaborations "électives" » qu'elle différencie des « collaborations effectives » que sont les réunions institutionnelles obligatoires comme par exemple les conseils d'enseignement, les conseils de classe ou encore le conseil pédagogique. Philippe Perrenoud en 1993 dans le chapitre cinq intitulé « Travailler en équipe pédagogique : résistance et enjeux », de son livre *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*¹²², évoque l'idée « d'équipe pédagogique *stricto sensu* », et précise le but des équipes. Celles-ci « sont formées de personnes qui agissent véritablement *ensemble* [et] collaborent à un *même* travail ». Dans l'enseignement secondaire, comme on l'a vu précédemment, les textes désignent comme équipe pédagogique l'ensemble des enseignants qui partagent une classe ; Ph. Perrenoud souligne qu'alors il est question d'une équipe au sens où elle « coordonne des pratiques, chacun conservant ses élèves », c'est-à-dire que chacun est responsable de ce qu'il fait et de ce qui se passe dans sa classe tout en ayant des échanges sur la manière de faire cours. D'après mon expérience de conseillère principale d'éducation dans le secondaire, c'est souvent en raison de difficultés ou de problématiques spécifiques rencontrées avec une classe ou avec un élève que les enseignants peuvent être amenés réfléchir et à décider ensemble de nouveaux modes d'action ou de travail pour la prise en charge du problème.

Pour moi, pour qu'il y ait équipe, cela supposerait la présence d'un « groupe restreint durablement attelé à une tâche commune » et cela impliquerait également que les personnes « se sentent liées par une certaine solidarité, un sentiment d'*in group* ». Je fais référence, ici à ce que mentionne Ph. Perrenoud dans son ouvrage *Travailler ensemble, soigner ensemble*¹²³, dans lequel il s'appuie sur une étude faite dans le cadre du travail en soin infirmier. En ce sens, le conseil de classe peut difficilement être considéré comme une équipe.

¹²² Perrenoud, Ph. (1993). Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux. Dans P. Perrenoud (dir.), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. (ESF, 1996, 109-127). Paris : ESF.

¹²³ Perrenoud, Ph. (1996). Pouvoir et travail en équipe. *Travailler ensemble, soigner ensemble*. Lausanne : Direction des soins infirmiers. 19-39.

En revanche, si je me réfère à ce qu'écrit Denis Mellier (professeur de psychologie clinique et psychopathologie) dans son article : « Ce qui fait équipe, exigence d'un travail pulsionnel et appareillage psychique groupal d'équipe », paru en 2012, je constate qu'il propose de définir l'équipe d'un point de vue institutionnel, en la nommant « équipe "objective" », à savoir « toutes les personnes qui sont en position symbolique "d'accueillants" : [qui] sont payées pour cela »¹²⁴. Pour le conseil de classe, les personnes convoquées sont en interaction les unes avec les autres pendant le temps de la réunion. Chaque personne présente a un rôle singulier. Les enseignants se distinguent par leur discipline, les délégués parents et élèves sont des représentants de tous les parents et des élèves de la classe. Le ou la CPE a le rôle de porte-parole de la vie scolaire pour chaque élève et le chef d'établissement a le rôle d'animateur de la réunion. À ce stade, on pourrait dire que les enseignants, le chef d'établissement et le ou la CPE forment une « équipe objective » au sein du conseil de classe au sens proposé par Mellier.

3.2 Groupe

Comme pour les deux termes précédents, je commencerai par présenter la définition du sens commun tirée du *Dictionnaire historique de la langue française*. Le mot groupe est « emprunté de l'italien *gruppo* "réunion de plusieurs figures formant un ensemble, dans une œuvre " »¹²⁵ mais c'est aussi un terme technique des beaux-arts qui désigne « plusieurs individus, peints ou sculptés, formant un sujet »¹²⁶. L'utilisation du terme se modifie vers 1726 où il désigne alors un « ensemble d'êtres ou de choses ayant des caractères communs, qu'on utilise pour les classer ». Le sens évolue de nouveau et, depuis 1790, le terme est utilisé comme définissant « un ensemble de personnes ayant un point

¹²⁴ Mellier, D. (2012). Ce qui fait équipe, exigence d'un travail pulsionnel et appareillage psychique groupal d'équipe. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (14), 131-144.

¹²⁵ Groupe (1992/2006). Dans A. Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. p. 1654

¹²⁶ Anzieu, D. et Martin, J-Y (1968/2013). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : P.U.F. p. 17.

commun »¹²⁷. L'étymologie du mot *gropo* ou *gruppo* tiré de l'italien se rapproche selon « les linguistes [...] de l'ancien provençal *grop* = nœud, et supposent qu'il dérive du germanique occidental *kruppa* = masse arrondie »¹²⁸ ou rond. Dans le *Vocabulaire de psychosociologie*, il est noté à l'entrée « groupe » que celui-ci prend le sens de nœud laissant « entendre, d'une part, ce qui réunit, relie entre eux plusieurs éléments et, d'autre part, ce qui retient, qui emprisonne »¹²⁹. En sociologie, le terme de groupe est défini à partir de la notion de groupe d'appartenance, c'est-à-dire un groupe dans lequel la personne se reconnaît et est reconnue comme membre de ce groupe. Il se décline en deux catégories, le groupe primaire qui correspond à un « groupe de personnes se connaissant entre elles, connaissant toutes les autres personnellement »¹³⁰, il s'agit « d'une entité observable [...] composée de personnes qui partagent des valeurs et croyances communes ; elles sont ou peuvent être en relation directe les unes avec les autres et ce, dans des liens d'interdépendance »¹³¹ et le groupe secondaire qui correspond à un groupe « dans lequel les relations entre les membres sont indirectes »¹³². Didier Anzieu souligne que les relations entre les personnes dans les groupes secondaires sont « froides, impersonnelles, rationnelles, contractuelles, formelles ».

De nombreux auteurs se sont intéressés aux phénomènes de groupe selon une approche psychanalytique. Cela pourrait faire l'objet d'un écrit beaucoup plus dense, je me cantonnerai pour ce chapitre d'apports d'auteurs comme W. Bion, D. Anzieu, C. Néri et R. Kaës. Ces auteurs sont des psychanalystes qui proposent une approche du groupe et de son fonctionnement en s'appuyant sur une pratique thérapeutique du groupe. Cette spécificité et leurs apports ne me paraissent pas

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ Anzieu, D. et Martin, J-Y. (1968/2013). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : P.U.F. p. 18.

¹²⁹ Groupes (2002). Dans Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A. (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville-Saint-Agne : Erès. p. 136.

¹³⁰ Groupe (2017). Dans Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/groupe>.

¹³¹ Groupes (2002). Dans Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A. (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville-Saint-Agne : Erès. p. 136.

¹³² Groupe (2017). Dans Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

transposables *stricto sensu* pour mon travail de recherche mais peuvent m'éclairer sur les phénomènes groupaux.

Pour ce travail, je m'intéresse plus particulièrement à ce que certains auteurs ont nommé « groupe restreint », puisque ce qui m'interroge depuis le début de cette recherche est la place privilégiée que représente le groupe pour moi. Je parle de groupe comme un ensemble composé d'un nombre limité de personnes. J'emploierai donc la terminologie de groupe restreint dans le sens proposé par Didier Anzieu, lorsqu'il écrit, à propos de celui-ci, qu'il s'agit d'« un nombre restreint de membres, tel que chacun puisse avoir une perception individualisée de chacune des autres » et que chacun poursuit « en commun et de façon active des mêmes buts, dotés d'une certaine permanence » ; à cela s'ajoute que les « relations affectives [peuvent] devenir intenses entre les membres » et de plus, qu'il existe « une forte interdépendance des membres et [des] sentiments de solidarité » ainsi qu'une « différenciation des rôles entre les membres »¹³³. José Bleger, quant à lui, définit, dans le livre *L'institution et les institutions*¹³⁴, le groupe comme étant « un ensemble de personnes qui entrent en relation entre elles, mais en outre et fondamentalement un groupe est une sociabilité établie sur une arrière-fond d'indifférenciation ou de syncrétisme, dans lequel les individus n'ont pas d'existence comme tels et entre lesquels opère une transativité permanente » (p. 49).

Dans son livre *Le groupe et l'inconscient*¹³⁵, D. Anzieu mentionne les travaux de plusieurs spécialistes de la dynamique de groupe, comme Jacob Levy Moreno en sociométrie pour qui « le groupe, c'est la mise en commun des sympathies et des antipathies ». D. Anzieu souligne que pour les modèles interactionnistes de groupe, notamment ceux de Robert Bales, « le groupe, [est une] série de communications entre les membres ». Et selon la dynamique des groupes présentée par Kurt Lewin, « le groupe, c'est l'interdépendance, non seulement entre les individus, mais aussi entre les variables qui interviennent dans le

¹³³ Anzieu, D. et Martin, J.Y. (1968-2013). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : P.U.F. p. 37.

¹³⁴ Kaës, R. et al. (1987). *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod.

¹³⁵ Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.

fonctionnement du groupe ». Dans le cadre de ses recherches sur la dynamique des groupes, K. Lewin a montré que lorsqu'un « groupe se sent libre et solidaire », il peut être amené à prendre une décision qui « peut être plus forte que les préférences individuelles qui pousseraient les membres à agir en sens inverse ».

D. Anzieu souligne que toute réunion engendre « des sentiments », « des désirs » mais aussi « des peurs » ou « des angoisses » qui peuvent exciter ou paralyser les participants. À la lecture de cette proposition, il me semble que l'instance conseil de classe est parcourue par ces phénomènes à l'insu des participants. D. Anzieu note qu'alors certains « membres se ferment et se défendent contre l'émotion commune qu'ils ressentent comme menaçante » et que d'autres au contraire « s'y abandonnent avec résignation, avec joie »¹³⁶.

À ce niveau, ce sont les travaux de Wilfred Ruprecht Bion qui ont particulièrement nourri ma réflexion tout au long de cette recherche. Ma participation à des centaines de conseils de classe en tant que conseillère principale d'éducation me permet de dire que la tonalité émotionnelle (au sens défini par W. R. Bion) de l'instance conseil de classe est le résultat du maillage des émotions de ses membres et n'est pas la compilation des émotions individuelles. La tonalité émotionnelle, selon ce qu'écrivent Claudio Neri, Antonello Correale et Paola Fadda¹³⁷ est le fait de la combinaison instantanée et involontaire du psychisme d'un individu avec un ou des autres. J'ai parfois pu constater que les discussions portaient sur des éléments secondaires, comme par exemple le fait que les élèves sont moins concentrés en fin de journée, comme pour ne pas aborder la problématique principale, qui pouvait être la difficulté qu'avait un enseignant à faire cours, à être en lien avec les élèves. Je suis convaincue que le groupe peut devenir une source puissante de soutien, de réflexion et de créativité. Ceci, même si, j'ai appris à la lecture de W. R. Bion l'existence de fantasmes inconscients qui peuvent entraver la tâche. Mon

¹³⁶ *Ibid.* p. 31.

¹³⁷ Neri, C., Correale, A. et Fadda, P. (2006). *Lire Bion*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès. p. 188.

expérience dans divers groupes, qu'ils soient professionnels ou personnels, vient renforcer cette croyance. Lire que W. R. Bion a mis en place des groupes thérapeutiques pour aider à la réadaptation des militaires traumatisés de guerre ou d'anciens prisonniers, certes en raison de contraintes économiques, mais avec l'idée que le groupe peut être un facteur de mieux être, a immédiatement retenu mon intérêt. Découvrir que tout groupe est traversé de phénomènes inconscients qui ne sont pas le résultat de la juxtaposition des inconscients de chaque individu mais qu'il existe des phénomènes spécifiques au groupe a été un moteur pour ma réflexion personnelle.

R. Kaës dans le chapitre II du livre *Les théories psychanalytiques du groupe*¹³⁸ présente différentes approches pour comprendre ce qui se passe dans un groupe. L'approche fonctionnaliste du groupe vise à comprendre « à quelles conditions fonctionne un groupe » et ceci en étudiant les fonctions qui existent au sein de celui-ci. Il expose tout d'abord la fonction de leadership qui vise à « assurer la régulation des processus de groupe », « l'ajustement des places dans le groupe » ou encore « la gestion et l'arbitrage des conflits » et ceci pour que « le groupe soit efficient dans la réalisation de la tâche » (p. 45). Il évoque ensuite les « fonctions de l'Idéal » pouvant exister sous deux formes qu'ils nomment « l'idéalisation primaire » et « l'idéalisation secondaire ». Ces deux formes amènent les participants à abandonner « une partie de [leurs] idéaux personnels pour y substituer ceux du groupe et y adhérer ». Une autre fonction est l'illusion groupale, décrite par D. Anzieu en 1971 et qui permet de croire à « la coïncidence entre l'attente individuelle et son comblement par le groupe. » Elle est le plus souvent verbalisée par les membres du groupe sous la forme : « Nous sommes bien ensemble ; nous constituons un bon groupe ; notre chef ou notre moniteur est un bon chef, un bon moniteur. »¹³⁹ Je retiendrai également la fonction d'enveloppe groupale de R. Kaës. Il la présente comme « la fonction de contenance, de filtre et de pare-excitation », fonction que « les dispositifs de

¹³⁸ Kaës, R. (2014). Le groupe comme entité spécifique. Dans *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : P.U.F. 44-66.

¹³⁹ Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod. p. 77.

groupe doivent mettre en place pour assurer leur espace propre » (p. 50). Il ajoute à partir de ce qu'écrivait D. Anzieu que l'enveloppe psychique groupale est ce « qui fait tenir ensemble des individus. Tant que cette enveloppe n'est pas constituée, il peut se trouver un agrégat humain, il n'y a pas de groupe ».

Toujours dans ce même chapitre R. Kaës présente ensuite les modèles structuralistes qui décrivent « les principes constituants de l'organisation permanente du groupe et des rapports entre ses membres ». Ces modèles conçoivent le groupe « comme un ensemble dont les individus constituants sont réunis par une loi de composition ». La loi « définit et régit la structure du groupe de telle sorte que, par-delà le changement de ces éléments, persiste la structure du groupe. » Cela vient en écho avec « les concepts de mentalité de groupe, de culture de groupe et de présupposé chez Bion » (p. 52).

R. Kaës expose, dans un troisième temps, les modèles génétiques qui « rendent compte du développement du groupe à partir d'une période initiale et d'une phase terminale ». Ces modèles proposent de comprendre le groupe comme une entité qui est traversée par « des crises de croissance et des phases de stabilité, des maladies et une mort ». Il termine le chapitre avec les modèles de transformation, ces derniers se centrent sur « l'articulation dialectique entre les espaces psychiques du groupe et celui du sujet considéré sous l'aspect où il est membre du groupe. ». R. Kaës a défini le modèle de l'appareil psychique groupal qui « est un "appareil" irréductible à l'appareil psychique individuel », cet appareil « [produit] et [traite] la réalité psychique de *et* dans le groupe ». Il s'agit d'un « dispositif de liaison et de transformation des éléments psychiques » de chaque sujet et c'est parce qu'il y a groupement que se produit un « certain arrangement des psychés » qui devient « la psyché du groupe ».

Je présenterai maintenant quelques éléments des travaux de W. R. Bion à partir du livre *La dynamique des groupes restreints*¹⁴⁰, de Didier Anzieu. Alors qu'il travaille dans un hôpital psychiatrique à la réadaptation des militaires suite aux traumatismes liés à la guerre, il constate que dans tout groupe se manifeste des

¹⁴⁰ Anzieu, D et Martin J-Y. (1968/2013). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : P.U.F.

tensions, il va tenter de comprendre celles-ci en développant deux idées ; la première est que « le comportement d'un groupe s'effectue à deux niveaux, celui de la tâche commune et celui des émotions communes ». Tout groupe a une tâche à effectuer, qu'elle lui soit proposée par une demande extérieure ou qu'il se la fixe lui-même. Pour réussir celle-ci, les individus qui se trouvent dans le groupe ont à composer avec des processus psychiques primaires et secondaires. D. Anzieu évoque les processus psychiques secondaires à partir de ce que Freud en a écrit, c'est-à-dire : « perception, mémoire, jugement, raisonnement » qui sont « les conditions nécessaires » pour que la tâche puisse être réalisée. Selon D. Anzieu, à cela s'ajoutent des processus dit « primaires » qui se situent à un niveau « affectif et fantasmatique », il écrit qu'il s'agit de la « circulation fantasmatique inconsciente » qui existe entre les membres d'un groupe.

Cet auteur énonce ensuite la deuxième idée développée par W. R. Bion selon laquelle « les individus réunis dans un groupe se combinent de façon instantanée et involontaire pour agir selon les états affectifs que Bion dénomme “présupposés de base” ». Ces présupposés sont au nombre de trois : la *dépendance*, le *combat-fuite* et le *couplage*. Le groupe y est soumis de manière alternative et inconsciente, lorsque l'un des présupposés est présent les autres sont masqués. Un groupe qui fonctionne sous le présupposé de base *dépendance*, demande protection au leader, tout est entre « les mains » du leader qui est perçu comme celui dont tous les autres dépendent pour parler, penser. Lorsque c'est le présupposé de base *combat-fuite* qui est présent, le groupe se sent en danger ou se reconnaît un ennemi commun qu'il lui faut combattre ou fuir pour que le groupe continue d'exister. Cette « attitude combat-fuite est un signe de solidarité du groupe »¹⁴¹. Le présupposé de base *couplage* quant il est présent, se manifeste par l'apparition de sous-groupes et plus particulièrement la formation d'un couple de deux participants qui est perçu comme capable de résoudre les problèmes du groupe. Cependant ce couplage peut mettre en danger le groupe car l'espoir du groupe repose sur deux personnes. Ces éléments théorisés par W. R. Bion à propos du fonctionnement des groupes s'appuient sur son activité de thérapeute de groupe

¹⁴¹ *Ibid.* p 115

auprès de patients particuliers qu'étaient les prisonniers de guerre et les anciens soldats. Néanmoins, il me semble que ces propositions peuvent être opérationnelles pour comprendre ce qui se passe dès lors qu'un groupe est réuni.

Je vais présenter quelques éléments sur ce que développe Gilles Amado dans un article de 2013 intitulé « Les processus psychiques au sein des groupes de travail : au-delà de Bion et de Pichon-Rivière »¹⁴². Il s'agit de s'intéresser aux phénomènes groupaux inconscients à l'œuvre dans les groupes de travail et d'envisager leur généralisation à tous les groupes. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, W. R. Bion envisage l'étude des groupes à partir de deux niveaux, celui de la tâche et celui des tonalités émotionnelles. G. Amado souligne que ce mode de fonctionnement en hypothèses de base peut être considéré comme « des réactions préconscientes, conscientes ou/et stratégiques de la part de participants » et que cela ne correspondrait pas nécessairement au fonctionnement des groupes de travail même si l'auteur reconnaît qu'ils sont traversés de diverses anxiétés. Il rend compte par ailleurs des travaux d'Enrique Pichon-Rivière sur « les groupes opérationnels » dans un article de 1999 intitulé « Groupes opérationnels et processus inconscients »,¹⁴³ qu'il distingue des groupes thérapeutiques. Les groupes opérationnels « sont centrés sur l'action et jugés selon des résultats souvent mesurables, inscrits dans un environnement qui pèse, organisés selon un système de rôles et de statuts repérables ». Ces groupes représentent pour les participants « un foyer d'anxiétés, car chacun se trouve exposé aux autres, à l'inévitable jugement porté sur sa compétence, son style, son être même », c'est également « un lieu de valorisation narcissique » car certes « les groupes de travail offrent [...] l'occasion de briller, de séduire, de gagner du statut, de la reconnaissance » mais on peut « aussi y perdre la face ». Et enfin le groupe opérationnel est le « carrefour de stratégies » dans lequel « les comportements de chacun est le produit d'influences enchevêtrées » ; ce qui

¹⁴² Amado, G. (2013). Les processus psychiques au sein des groupes de travail : au-delà de Bion et de Pichon-Rivière. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (15), 163-182. Ramonville Saint-Agne : Éres

¹⁴³ Amado, G. (1999). Groupes opérationnels et processus inconscients. *Revue française de psychanalyse*, 4(63). Paris. Source Gallica.bnf.fr/ Bibliothèque Sigmund Freud. Paris : P.U.F. 905-916.

amène chacun à tendre à « réaliser des satisfactions liées à ses propres fantasmes » ou à « répéter les rôles acceptés par le groupes » et enfin « protéger ou accroître son pouvoir dans l'organisation » (p. 911). L'auteur continue en montrant que dans ces groupes, des anxiétés surviennent au plan de la tâche liées à ce qu'il nomme la « sur-structuration du travail » et la « sous-structuration du travail ». La première anxiété se manifeste par « une centralisation excessive du *leadership* », une personne est « investie de la toute-puissance organisatrice et décisionnelle », ce qui correspondrait à l'hypothèse de base *dépendance* développée par W. R. Bion. Par contre, pour ce qui est de la sous-structuration, le groupe chercherait des compromis à tout prix, c'est comme si « les exigences de la tâche étaient subordonnées à l'harmonie du groupe » ; ce qui correspondrait à ce que D. Anzieu appelle l'illusion groupale. La lecture de ces articles conforte, pour moi, l'idée que les groupes sont traversés par des mouvements psychiques inconscients et que ceux-ci peuvent être à l'œuvre de manière plus ou moins prégnante. G. Amado présente ensuite neuf processus psychiques à l'œuvre dans les groupes de travail : le premier processus est « l'espoir et le plaisir liés à la coopération », c'est-à-dire le désir de réussite qui peut être présent dans un groupe ; le deuxième processus concerne « les ébranlements identitaires » qui surviennent lorsque sont confrontées nos positions ou nos valeurs à celles des autres ; ensuite il présente « les angoisses abandonniques » qui sont convoquées « dès lors que l'on se trouve en position minoritaire » ; un quatrième processus est « la peur de l'inefficacité, de la stérilité » : la crainte est que rien ne soit produit ou créé dans le groupe. Le cinquième processus psychique mentionné par G. Amado est « l'anxiété de statut » le plus souvent vécu par les responsables qui découvrent « que [leur] propre point de vue peut avoir moins de poids que celui d'un collègue ». Des processus comme « la surestimation de la problématique du pouvoir » ou encore « l'ambivalence face à la transgression » peuvent se manifester lors de divergences au sein du groupe. Puis peut survenir ce qu'il nomme « la dialectique "fantasme de l'absolu/good enough" » et enfin les deux modalités défensives que j'ai mentionnées plus haut concernant la sur-structuration et la sous-structuration. Ces modalités correspondent à « deux

réponses extrêmes à l'inévitable tension entre le désir d'action, de réalisation [...] et la préservation de l'intégrité psychique, le respect d'autrui, le plaisir de former un groupe, de l'autre » (p. 913).

Au regard de tous ces travaux, je peux soutenir que les conseils de classe peuvent être considérés comme des groupes restreints qui sont traversés par tous ces phénomènes à l'insu des participants et que ceux-ci n'ont jamais été pensés par les personnes qui composent ce groupe. Je vais m'appuyer sur ces éléments pour essayer de comprendre les enjeux inconscients qui circulent entre professionnels au sein du conseil de classe. Pour analyser le type d'interactions et les modalités de prises de décisions dans cette instance, il est intéressant de les penser comme des dynamiques psychiques y compris inconscientes pour comprendre par exemple les ressorts de certaines décisions : emprise d'un enseignant, abus de pouvoir ou encore confiscation de la décision par un sous-groupe.

Dans ce chapitre, j'ai présenté le champ disciplinaire dans lequel s'inscrit ce travail de thèse, puis j'ai exposé ma démarche et ma méthodologie de recherche. J'ai ensuite évoqué des éléments institutionnels à propos du conseil de classe en lien avec mon expérience professionnelle de cette réunion. J'é mets à la suite de cela quelques réflexions concernant une compréhension que je pourrais développer à propos de cette instance. Pour aider à la construction de mon analyse, j'ai terminé ce chapitre en présentant des notions qui pourraient venir étayer les hypothèses énoncées.

Je vais maintenant présenter les observations dont l'analyse a été pour moi essentielle dans la suite de ce travail de recherche.

Partie 3 : Des observations exploratoires

Chapitre 1 : Méthodologie d'observation

Pour ce travail de recherche, j'ai envisagé d'effectuer ce que j'appellerais « des observations impliquées » de conseils de classe auxquels je participe en qualité de CPE dans l'établissement dans lequel je travaille. Je crois me souvenir que cette

idée a émergé lors d'échanges au cours du séminaire de doctorants dès la première année de mon travail de recherche. J'avais, lors de ces séminaires, pris conscience que je m'étais construite une certaine représentation de ce qu'étaient les conseils de classe. J'imaginai que d'en observer en tant qu'apprentie-chercheuse me permettrait de « rendre compte » du déroulement des conseils de classe et d'être en mesure éventuellement de me servir de ces observations pour enrichir mes réflexions cliniques. L'observation a alors été pensée comme une phase exploratoire pour les entretiens clinique de recherche qui viendraient ultérieurement, même si en fin de compte, les démarches d'observation et d'entretien ont été plus entrelacées que prévu comme je l'ai écrit. Je crois que l'observation était pour moi une manière « de découvrir le nouveau, derrière ce qui se présente avec (sous) l'apparence du déjà connu [et] de dévoiler l'inédit » (p. 31)¹⁴⁴. En effet, comme conseillère principale d'éducation depuis plus de vingt ans, j'ai une bonne connaissance de l'instance conseil de classe. Je m'en suis forgée une représentation assez précise qui est un véritable obstacle à une compréhension nouvelle lors de ce travail de recherche. J'ai imaginé qu'en faisant des observations directes de conseils de classe cela me permettrait d'entrevoir de l'inédit pour moi. Il m'importait de pouvoir recueillir des données subjectives sur ce qui se passe entre les protagonistes présents, en saisissant des éléments des échanges verbaux qui se déroulent dans cette instance. Une des questions qui me préoccupait alors était de réfléchir à la manière d'être dans une position d'observatrice un peu distanciée alors qu'en tant que conseillère principale d'éducation je suis amenée à prendre la parole dans cette instance pour évoquer des données sur la classe ou des informations sur certains élèves. C'est ainsi que j'ai réalisé ces observations en acceptant d'être une actrice impliquée dans la situation. L'idée d'aller observer un conseil de classe dans un autre établissement que celui où je travaille a été envisagée, mais, dans cette phase exploratoire j'ai plutôt choisi de faire des observations de type ethnographique en observant des conseils de classe dans mon propre établissement. Je suis en position de

¹⁴⁴ Kohn, R. C. et Nègre, P. (1991, 2006). *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherches en sciences humaines*. Paris : Nathan.

participante et je suis impliquée dans la situation observée. J'ai également fait le choix de ne pas informer les personnes observées que je prenais des notes pour un travail de recherche sur le conseil de classe, s'agissant d'éléments qui ne leur seront pas rapportés et qui ont un but de production de connaissances plus large que l'observation effectuée.

Nous étions alors en fin de deuxième trimestre et la période des conseils de classe approchait. Je devais donc saisir cette occasion sinon cela signifiait d'attendre le trimestre suivant pour effectuer ces observations. Ainsi, il me semble que j'ai réalisé ces quatre observations dans une forme de spontanéité motivée par l'échéance de cette fin de trimestre. Afin de rendre compte de ce travail, je vais tout d'abord expliciter le cadre méthodologique qui a été le support de ces observations.

1 Différents types d'observations

Pour moi, il y a observation dès lors qu'il a été décidé de poser son regard sur ce qui se passe dans l'ici et maintenant, avec l'idée de tirer des éléments de connaissance ou de compréhension de ce qui a été observé. Il existe de nombreuses manières d'observer : avec ou sans grille d'observation, avec ou sans prise de note ; observation directe, c'est-à-dire en présence du chercheur ou indirecte, c'est-à-dire en dehors de la présence du chercheur, en ayant demandé l'accord des participants ou sans l'avoir fait, en situation ou avec un support vidéo.

Mon ancrage théorique pour ce travail de recherche se situant dans le courant de l'approche clinique d'orientation psychanalytique, cela suppose pour moi de faire des recueils de données et notamment des observations non instrumentées, c'est-à-dire sans grille d'observation ni outil spécifique pour la prise de note. Mon attention s'est portée plus spécifiquement sur mon propre rapport à ce que j'ai observé et à ce qui s'est passé pour moi, comme des éléments qui permettront la compréhension ultérieure de ce que j'ai observé. Philippe Chaussecourte décrit ce processus référé à la psychanalyse dans lequel « l'observateur est lui-même son premier instrument de travail. L'observateur s'imprègne du sens porté par

l'observé, sans y interposer sa raison»¹⁴⁵ (p. 71) et il ajoute que « ce sont justement les mouvements contre-transférentiels de l'observateur qui renseigneront sur la nature des interactions psychiques observées » (p. 65). Il s'inspire des travaux de G. Devereux qui rappelle à quel point « nous ne pouvons observer que les événements « survenus auprès de » l'observateur — que nous ne connaissons que ce qui a lieu auprès de et dans l'appareil d'expérimentation, dont l'élément le plus important est l'observateur — » (p. 15)¹⁴⁶.

Le dispositif d'observation que j'ai utilisé, a été pensé à partir de travaux de différents chercheurs en sciences humaines et en sciences de l'éducation. Je vais proposer des éléments de ce qui définit l'observation directe qu'elle soit expérimentale, participante ou clinique. Dans un premier temps je présenterai différentes modalités d'observations et ensuite je situerai mes propres observations. Pour cela, je m'appuie sur le livre de Ruth Canter Kohn et Pierre Nègre (1991/2006) : *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines* ; ces auteurs proposent un classement des méthodologies d'observation qui m'a permis d'explicitier mon choix. Ils mentionnent qu'aucune observation n'est neutre, chacun observe à partir de représentations qu'il a construites et à travers sa propre vision du monde qui l'entoure. Pour ces auteurs, le choix de la méthode d'observation est lié à des choix explicites et implicites du chercheur qui « s'inscrivent quasi organiquement dans un jeu mouvant de contraintes et de décisions raisonnées, à savoir des cadres qui les déterminent et un projet auquel ils entendent contribuer » (p. 110). Pour ma part, il m'apparaissait important de recueillir assez rapidement et dans des conditions peu contraignantes, des éléments sur les conseils de classe pour commencer à porter un regard de ma place d'apprentie chercheuse et non plus de professionnelle sur cette instance. R. C. Kohn et P. Nègre montrent que les méthodes d'observation ont évolué dans le temps et ils font le choix de les répertorier en considérant la période entre les années 70 et les années 90. Ils

¹⁴⁵ Chaussecourte, P. (2014, 06). Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes. *Recherches en Éducation*, (19), 63-81.

¹⁴⁶ Devereux, G. (1967/1980/ 2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

mentionnent tout d'abord Paul Fraisse qui distingue « *l'observation occasionnelle* qui n'obéit à aucune règle » et « *l'observation systématique* qui intervient dans un projet précis » (p. 45). Les auteurs relèvent que Roger Mucchielli apporte, quelques années plus tard, une distinction supplémentaire à la méthodologie de l'observation : pour lui, celle-ci « suit le degré d'engagement de l'observateur dans la situation, entre pure extériorité et choix de participation » (p. 46). D'après eux, depuis les travaux de Mucchielli, il s'agit de différencier les observations participantes dans lesquelles l'observateur est impliqué dans la situation qu'il observe et les observations non participantes où l'observateur est en extériorité. Dès l'introduction de leur livre, R. C. Kohn et P. Nègre spécifient que « l'observation en sciences humaines est une observation de l'homme par l'homme » ; cela implique de prendre en considération ce qui se passe entre l'observateur et l'observé en tenant compte, en particulier, de trois dimensions qui sont imbriquées et que les auteurs vont développer. Il s'agit du plan rationnel : il est question de traiter l'être humain comme objet et, du coup, « la valeur de l'observation ne [doit] en aucun cas reposer sur quelque conviction intérieure mais bien sur sa fiabilité et son objectivité » (p. 45). Il s'agit alors pour l'observateur de construire son dispositif d'observation de manière à installer la distance qu'il juge nécessaire entre lui et l'observé de façon à avoir un minimum d'incidence sur le milieu observé. Ensuite, il est question du plan social, c'est-à-dire de considérer le sujet observé dans ce que les auteurs appellent sa « socialité », c'est-à-dire de tenir compte des interactions que le sujet entretient avec les autres. Deux types d'observations sont notées par les auteurs : « l'observation en extériorité » : il s'agit pour le chercheur/observateur de relever les comportements, les informations à partir d'outils comme les grilles d'observations qui mentionnent ce qui doit être observé, les points d'attention sur ce qu'il observe, pour être dans l'objectivité. La seconde observation mentionnée par les auteurs est dite participante : il s'agit alors pour le chercheur d'être sur le terrain avec les personnes observées. Les auteurs expliquent que cette modalité d'observation a fait l'objet de nombreuses interrogations, notamment sur l'éventuelle « contamination » du chercheur par le milieu dans lequel il est

immergé, ainsi que sur la possibilité de « contrôle du matériel par le chercheur » et enfin des questions sur la place occupée par le chercheur.

Et enfin, la troisième dimension proposée par les auteurs est celle des affects, qu'ils appellent le plan expérientiel et ils écrivent alors : « nous entrons là dans le champ de l'observation clinique ». Ce sont des observations qui cherchent « à pointer des éléments observables pouvant renseigner sur la vie intérieure individuelle, incommensurablement, inaccessible directement » ou encore « à déceler ce qui donne sens à cette vie, à repérer les processus psychiques à l'œuvre » (p. 60). Puis R. C. Kohn et P. Nègre proposent de classer les observations cliniques selon deux types : l'observation clinique structurée et l'observation clinique relationnelle. Pour eux, la première catégorie d'observation dite structurée vise à maîtriser l'apparition de certains éléments et d'en faire l'analyse, le sujet observé devient objet de recherche ; cela n'est pas sans rappeler, selon moi, ce qui relève de l'expérimentation. Ils ajoutent que l'observateur/chercheur ne retiendra que ce qui lui permet de soutenir ses hypothèses de recherche sur la situation étudiée. Ce type d'observation s'appuie sur une ou des hypothèses qui vont être mises à l'épreuve par le chercheur.

Pour ce qui est de l'observation clinique relationnelle, ils expliquent que ce qui se passe pour l'observateur au cours de l'observation « peut dans certaines conditions devenir matériel de recherche » et l'observateur/chercheur devient « lui-même son premier instrument de travail » (p. 69). Ici l'observateur et l'observé sont pris en compte comme sujets et c'est « leur relation qui est au centre du dispositif », le chercheur ayant construit son dispositif « en vue d'inclure sa propre subjectivité »¹⁴⁷.

Poursuivons sur le livre *Les voies de l'observation* dans lequel ces mêmes auteurs parlent de l'observation clinique relationnelle ; celle-ci est présentée comme ayant une référence implicite, c'est-à-dire qu'elle prend en compte l'implication du chercheur par rapport à ce qu'il observe. Cette implication ne peut être mise de côté, le chercheur peut « en faire explicitement un mode de

¹⁴⁷ Kohn, R. C. et Nègre, P. (1991, 2006). *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherches en sciences humaines*. Paris : Nathan. p. 69.

production de connaissances »¹⁴⁸. Le chercheur doit ensuite être en « quête du sens » de ce qui a été observé (R. C. Kohn et P. Nègre p. 194).

L'éclairage des auteurs m'a permis de saisir qu'il y avait dans les observations que j'ai effectuées ce que R. C. Kohn et P. Nègre nomment l'observation clinique relationnelle ; j'ai, par exemple, écrit à la fin de chaque conseil de classe des éléments de mes ressentis personnels et j'ai utilisé cela au moment de l'analyse pour tenter de comprendre ce qui pouvait être en lien avec mon histoire d'élève en particulier. D'autre part, mes observations sont également marquées d'aspects de ce que les auteurs ont défini comme l'observation participante puisque je suis une actrice dans la situation. Je vais maintenant proposer de faire la différence entre observation participante et participation observante autres catégories de l'observation utilisées plutôt en sciences sociales.

2 L'observation participante ou la participation observante

Ce type d'observation en général est plutôt le fait d'anthropologues et d'ethnologues. En sociologie, l'auteur Bastien Soulé (2007) utilise les expressions « *observation participante* » et « *participation observante* » pour rendre compte des situations où le chercheur est en « immersion totale dans son terrain pour tenter de saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et perdre en objectivité »¹⁴⁹ (p. 128). Ce qui permet de poser le postulat qu'« en participant au même titre que les acteurs », le chercheur a « un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques » (p. 128).

En effectuant des recherches sur la notion d'observation participante en anthropologie, j'ai pu constater que cette acception est apparue sous l'impulsion de l'anthropologue Bronislaw Malinowski dans les années 20, qui s'était alors immergé pendant 6 ans au sein d'une population d'un archipel de la Nouvelle

¹⁴⁸ Chaussecourte, P. (2014, 06). Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes. *Recherches en Éducation*, (19), 63-81. p.71.

¹⁴⁹ Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 127-140. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Guinée¹⁵⁰. Cette notion a, par la suite, été définie comme l'écrit Isabelle Quentin¹⁵¹ par Jenifer Platt (1983). Elle précise que l'observation participante est « une technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il fait lui-même partie ». Il me semble qu'en tant qu'actrice au sein de l'établissement scolaire, l'observation que j'y avais effectuée pouvait être considérée comme une observation participante dans le sens défini par J. Platt puis synthétisé par B. Soulé. Par ma participation active au conseil de classe, je peux dire que je suis immergée et que j'ai bien accès à des informations qui sont hors de portée pour les personnes extérieures à la situation. Cependant, à regarder plus finement, cette dénomination ne semble pas tout à fait correspondre à ce que j'ai fait puisque ce qui est prédominant pour moi au moment du conseil de classe est du côté de la participation et l'observation est venue en second plan. De plus, j'ai fait le choix de prendre en compte mes ressentis durant le conseil, des impressions très personnelles sur mes propres mouvements psychiques. Dans son article, B. Soulé¹⁵² mentionne John D. Brewer (ethnographe) qui « caractérise la participation observante comme l'utilisation d'un rôle existant pour engager une recherche dans un environnement familier », cette présentation m'apparaissait comme faisant écho à la modalité d'observation que j'ai mise en œuvre. En effet, je me trouvais dans la position du « chercheur centré sur la connaissance de la perspective existentielle de l'*insider*, identifiée à travers une expérience subjective » (p. 132) comme le rapporte cet auteur. Il s'agissait bien pour moi de me positionner, ponctuellement, de manière un peu distanciée comme observatrice interne. Cet auteur attire notre attention sur le fait que « la qualité du recueil des données pâtit éventuellement de la mise au second plan de l'observation » (p. 135). Il me semble que l'observation a été placée effectivement au second plan lors des participations observantes que j'ai effectuées. Je suis partie prenante de la situation que j'observe, j'ai eu à prendre la parole ce qui m'a

¹⁵⁰ Brelet, C. (2015). L'observation participante pour éviter l'inféodalisation des éthiques « autres ». *Journal international de Bioéthique*, (26), 63-83.

¹⁵¹ Quentin, I (2013). Méthodes de l'observation participante. Récupéré dans <http://wp.me/p27ZAK-mG>

¹⁵² *Ibid.* p.132

détournée de l'observation dans ces moments et, à la relecture des notes que j'ai prises pendant les conseils de classe, j'ai constaté qu'elles étaient succinctes. J'imaginai avoir noté de manière quasiment systématique certains échanges verbaux et mentionné le nom de celui ou celle qui s'exprimait or je me suis aperçue que je n'avais inscrit qu'un mot ou qu'une expression, en ajoutant parfois l'initiale du nom du locuteur et ajouté la matière qu'il enseignait. Mes notes rendent surtout compte de mes ressentis après le déroulement du conseil de classe. Pour l'analyse, j'utiliserai les affects qui m'ont traversée comme des éléments de compréhension et de production de connaissances sur la situation.

La préoccupation d'avoir à prendre des notes, plus qu'à mon habitude, pendant le conseil de classe sans que cela paraisse suspicieux aux personnes présentes et que cela me mette pas dans une position impossible à tenir, c'est-à-dire en restant vigilante professionnellement, a été à l'œuvre pour moi intérieurement dès que j'ai envisagé d'observer un conseil de classe dans mon établissement. Cependant, habituellement, lorsque je suis présente en tant que professionnelle dans un conseil de classe, je note quelques éléments de ce qui se dit sur l'ambiance de classe, sur le travail de la classe en général ainsi que des informations concernant chaque élève, en conséquence écrire pendant un conseil de classe ne me posait pas de difficultés particulières.

J'ai ainsi réalisé quatre observations de conseils de classe, selon une méthodologie proche de la participation observante,

Chapitre 2 : Observations de quatre conseils de classe

1 Choix des conseils de classe observés

J'ai opté pour l'observation de quatre conseils de classe dont j'ai la responsabilité du suivi en tant que CPE : une classe de seconde baccalauréat professionnel comptabilité, une classe de terminale BEP d'une section sanitaire, une classe de première scientifique et enfin une classe de terminale scientifique.

Dans un premier temps, il me semblait avoir choisi des conseils de classe et des équipes pour lesquels l'apprentie-chercheuse que j'étais présentait la possibilité

de pouvoir être dans une observation un peu distanciée ; pour avoir la possibilité de prendre des notes pour m'aider à reconstituer dans l'après-coup le déroulé du conseil assorti de mes impressions, sans que cela soit incompatible avec ma place de CPE au sein du conseil de classe. J'ai également fait le choix de conseils de classe présidés par le chef d'établissement avec lequel la CPE que je suis avait une affinité qui lui offrait une forme de sécurité intérieure. En effet, lorsque le chef d'établissement ne préside pas le conseil de classe, en tant que CPE je suis moins disponible puisque conviée à une autre place qui est soit de présider moi-même le conseil soit de soutenir le professeur principal dans cette position de présider les débats. Toutefois mon analyse me fit constater dans l'après-coup des conseils observés, que certains de mes choix avaient été guidés par des intentions plus complexes. En effet, il s'agissait de classes avec lesquelles la CPE que je suis avait une histoire et un rapport particulier ainsi qu'avec les équipes pédagogiques et, plus particulièrement, avec le professeur principal.

Pour les deux classes d'enseignement professionnel, la CPE que je suis avait une relation étroite avec les professeurs principaux, en raison de la spécificité des élèves qui étaient dans ces classes de lycée professionnel. Ces élèves arrivaient le plus souvent avec des parcours scolaires chaotiques, selon une orientation la plupart du temps subie plutôt que choisie. Ils avaient développé un rapport à l'école qui était couramment sur le mode du rejet du travail scolaire voire de l'école. L'arrivée en lycée marque un changement radical pour les élèves, avec une nouvelle liberté qu'ils ont du mal à apprivoiser (par exemple : les heures de permanence ne sont plus surveillées, les entrées et sorties sont plus souples au sein de l'établissement, la gestion du matériel scolaire est plus autonome...), les élèves sont davantage considérés comme responsables de la prise en charge de leur scolarité. Cela nécessite un temps d'adaptation pour chacun, accueillir des élèves qui deux mois auparavant étaient encore des collégiens suppose de poser et rappeler les règles de fonctionnement de manière régulière ; pour les élèves, il s'agissait d'éprouver le nouveau cadre de fonctionnement et de faire confiance aux adultes. Tout cela engendrait des tensions et des ajustements pour lesquels j'étais sollicitée de ma place de conseillère principale d'éducation pour

accompagner les enseignants à faire comprendre aux élèves la nécessité de respecter les règles, aider ces derniers à donner du sens à leur scolarité.

Pour ce qui est des classes scientifiques, la CPE que je suis était sollicitée de manière plus ponctuelle. Mais l'accompagnement existait également pour le soutien à l'investissement scolaire, pour la prévention du découragement face au travail demandé, aux difficultés de certains élèves à rester mobilisés sur leur scolarité. Dans le travail au quotidien, les conseillers principaux d'éducation développent un lien privilégié avec les professeurs principaux des classes qu'ils ont en responsabilité. Il s'agit, pour eux, de mettre en place une circulation d'informations adéquate, c'est-à-dire échanger sur ce qui est nécessaire pour le travail de chacun et permettre une coopération au service de la réussite des élèves. Le rapport que la CPE que je suis entretenait avec ces quatre professeurs principaux était singulier et empreint de collaborations antérieures.

Dans un premier temps, j'avais écrit le récit des observations qui vont suivre au *Je*. Je me suis rendu compte plus tard que ce « je » prêtait à confusion : il désignait tantôt la professionnelle CPE impliquée dans cette situation tantôt la chercheuse qui observait et analysait le résultat des observations. Au risque d'alourdir un peu la lecture du texte, j'ai tenté de distinguer le plus possible les sujets de l'énonciation dans mon écriture actuelle. Ces observations et le temps que j'ai laissé s'écouler avant de les analyser m'ont effectivement permis de prendre du recul par rapport à mon investissement fort en tant qu'actrice CPE dans les conseils de classe observés et à investir progressivement mon soi de chercheuse.

1.1 Le conseil de classe de la seconde baccalauréat professionnel comptabilité

Il s'agit du premier conseil de classe pour lequel j'ai décidé de participer avec un double regard : celui de professionnelle de l'établissement et celui d'apprentie-chercheuse. L'analyse des notes que j'ai prises pendant l'observation de ce conseil de classe m'a fait constater que j'étais, en tant que CPE, aux prises avec des mouvements émotionnels qui étaient en lien avec les relations que j'avais

précédemment vécues avec l'équipe enseignante de cette classe et que je devais rendre compte de ce contexte en premier lieu.

1.1.1 Le contexte particulier de ce conseil de classe

L'équipe enseignante de cette classe était aux prises avec des difficultés de comportements et des manifestations ostensibles de manque de travail de quelques élèves depuis le début de cette année-là. Pour ces raisons, cette équipe me sollicitait, très régulièrement en tant que CPE pour que je reçoive les élèves incriminés, que je convoque les familles de ceux-ci et que je prenne des mesures disciplinaires. J'étais aussi confrontée comme CPE à des manières de faire de la part de certains enseignants vis-à-vis des élèves foncièrement inappropriées à mes yeux à travers les récits qu'en faisaient les élèves que je recevais, réactions qui venaient me heurter. Ainsi j'étais particulièrement vigilante pour apporter mon soutien à l'enseignant ou aux enseignants dans leur classe, tout en m'efforçant de ne pas accentuer auprès des élèves certaines formes d'injustices que néanmoins je ressentais fortement. Lors du conseil de classe du premier trimestre, la CPE que j'étais avait été témoin des prises de décisions de récompenses ou de sanctions que j'avais vécues au sein de cette réunion comme l'expression d'une lutte de pouvoir entre les enseignants.

Cette classe de seconde baccalauréat professionnel comptabilité était composée de 29 élèves répartis de manière assez homogène entre garçons et filles. Les plaintes que j'avais réceptionnées émanaient particulièrement de deux enseignantes femmes qui se partageaient les matières liées à l'enseignement professionnel. Elles avaient entre 6 et 12 heures de cours par semaine avec la classe, soit en classe entière, soit en demi-groupes. Elles connaissaient très bien les élèves et étaient les plus à même d'effectuer un suivi au quotidien pour aider à soutenir le projet professionnel des élèves en raison du nombre d'heures de cours qu'elles effectuaient avec eux. Il faut reconnaître — c'est ce que je peux penser aujourd'hui — qu'elles étaient aussi les plus exposées aux problèmes de manque de travail, de variations de la motivation et de l'investissement des élèves pendant les cours.

Dès le mois de septembre, la professeure principale qui était enseignante en enseignement professionnel, avait fait part à la CPE que j'étais de son mécontentement concernant certains élèves qui n'apportaient pas leurs affaires, s'amusaient en classe et ne travaillaient pas. Cette enseignante revendiquait explicitement qu'être sévère et intransigeante en début d'année était essentiel pour que les élèves sachent ce qui était souhaité comme travail et comme investissement au lycée. Elle jugea très rapidement que plusieurs élèves ne devraient pas être dans cette section au vu de leur comportement et de leur manque d'implication. J'ai reçu ces élèves avec elle et contacté quelques familles afin de résoudre le problème de matériel scolaire et de donner ou redonner le cadre réglementaire de l'établissement. La situation se cristallisait autour de trois ou quatre élèves qui devenaient la cible de reproches récurrents de la part de cette enseignante et de sa collègue de l'enseignement professionnel : en particulier, les deux enseignantes ne supportaient pas de la part de ces élèves des retards lors de leur arrivée en classe et leur reprochaient de prendre trop de temps pour s'installer ou de ne pas avoir apporté volontairement le cahier correspondant à leur cours. Des tensions naissaient alors au sein de la classe : une coalition des élèves se mettait en place contre elles. Les conditions de travail étaient ressenties par tous, élèves comme enseignants, difficiles. Ces deux professeurs avaient également raconté à la CPE que j'étais que, lors des débuts de cours par exemple, certains élèves semblaient prendre un malin plaisir à s'installer le moins rapidement possible ou à aller s'asseoir à une place qui n'était pas celle attribuée dans le plan de classe établi par l'enseignant. Ou encore, qu'ils venaient revendiquer auprès de leur professeur à propos de leur note à un contrôle, ce qui selon les propos de ces enseignantes, avait pour but d'empêcher le cours de se dérouler. De plus, elles avaient souligné que des élèves filles leur avaient dit qu'elles en avaient assez de ces garçons. Elles trouvaient que cela les gênait dans leur travail. L'enseignante professeure principale avait ajouté que « *certaines petites mignonnes avaient besoin de calme* » et que ces élèves leur auraient dit qu'elles envisageaient de demander un changement de lycée pour l'année suivante.

Dans cet établissement, une règle était qu'un enseignant qui estimait que l'attitude ou les propos d'un élève étaient inacceptables pouvait faire un rapport d'incident et le soumettre au CPE responsable de la classe ainsi qu'au professeur principal, afin de trouver ensemble la manière dont devait être réglé l'incident. Cette démarche pouvait entraîner une rencontre entre l'élève, l'enseignant et le CPE. J'étais, comme CPE, destinataire de nombreux rapports d'incident sur ces quelques élèves, mentionnant tantôt des propos discourtois voire injurieux à l'encontre, soit de leurs camarades de classe, soit des enseignants. Ces rapports notifiaient tantôt l'absence de matériel tantôt une absence non justifiée au cours précédent. Ils s'assortissaient le plus souvent d'une exclusion ponctuelle de cours de l'élève concerné. Au bout de quelque temps, d'autres enseignants ont commencé à se plaindre auprès de moi d'une mise au travail de plus en plus difficile en début d'heure de cours, de l'absence de matériel d'un nombre croissant d'élèves, ou encore de l'ambiance de classe qui se dégradait entre les élèves. Ils soulignaient les difficultés qu'ils rencontraient désormais pour maintenir un climat de travail propice aux apprentissages.

Lors du conseil de classe du premier trimestre, conformément à ce que j'avais déjà vécu comme CPE auparavant, je relevais, de ma place de CPE au sein de cette réunion, que les enseignantes des matières professionnelles exprimaient des tensions, entre elles et certains élèves ; la professeure principale avait fait part publiquement d'une agitation récurrente en classe qui se manifestait par des bavardages incessants et par des contestations d'élèves face aux remarques faites par les enseignants. De nombreux avertissements de conduite et de travail avaient été donnés aux élèves les plus agités avec une prise de position intransigeante de la part de la professeure principale quand une discussion était engagée par un collègue sur la modulation souhaitée par celui-ci sur l'appréciation de bas de bulletin d'un élève. Le chef d'établissement avait dû se positionner en tant que modérateur à de nombreuses reprises afin de nuancer les appréciations proposées par cette professeure principale et permettre ainsi de ne pas complètement fermer la possibilité aux élèves de changer de comportement.

Lorsque, en tant que CPE, j'avais rencontré avec la professeure principale un élève avec ou sans sa famille pour aborder des questions de manque de travail ou d'insolence caractérisée, les propos tenus par l'élève étaient l'objet d'une suspicion systématique de la part de cette enseignante. Elle accusait l'élève d'exprimer des propositions qu'il était incapable de tenir avant même de lui laisser la possibilité de les mettre en œuvre. La situation de travail avec cette classe était restée problématique durant le trimestre suivant et notamment avec cette enseignante. La CPE que j'étais avait de nouveau été destinataire de nombreux rapports d'incident. Le nombre d'exclusions ponctuelles de cours était particulièrement élevé et certains élèves présentaient des signes importants de décrochage scolaire. Ainsi, en tant que CPE, j'espérais que l'enseignante ne serait pas « suivie » par ses collègues enseignants de la classe, dans ses nouvelles demandes de sanctions lors du conseil de classe du deuxième trimestre.

Dans ce contexte singulier, pour moi, en tant que CPE, cette réunion devait permettre de faire émerger des pistes pour sortir de l'impasse relationnelle dans cette classe. Le conseil de classe ne devait pas être simplement une chambre de dépôt des plaintes sur les difficultés à travailler des uns et des autres qui aboutiraient à des rappels à l'ordre nombreux et qui se voudraient exemplaires parfois. En effet, pour moi, comme CPE, les conseils de classe sont une image à un instant précis de l'année et permettent de signifier à chaque élève ses points forts et ses fragilités ou ses manquements. Cela se traduit par la rédaction d'une appréciation globale. Celle-ci est parfois le reflet d'une volonté, pas toujours consciente, de la part des adultes de l'établissement de faire savoir ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Ainsi il peut arriver que des sanctions soient posées peut-être de manière un peu excessive, pour faire réagir l'élève concerné mais aussi pour faire savoir aux autres ce à quoi ils peuvent s'attendre s'ils se mettent eux aussi dans cette situation d'insolence ou de manque de travail ou d'assiduité. En effet, selon mon point de vue de CPE, signifier à l'élève qu'on ne croit absolument pas dans ses promesses avant même qu'il ne les mette en acte, rend impossible l'évolution de la situation. De plus, j'étais convaincue que les premiers pas d'apaisement devaient être le fait de l'adulte, et donc de cette

enseignante professeure principale, pour permettre à l'élève de reprendre confiance dans la relation. De ce fait, il se peut que j'ai pu prendre des décisions vis-à-vis de l'élève moins sévères que celles demandées par l'enseignante au cours du trimestre avant ce conseil de classe ; ce qui a pu renforcer pour elle l'impression que les élèves étaient insuffisamment punis et qu'en conséquence, ils pouvaient tout se permettre selon ses dires.

1.1.2 Analyse de l'observation

Les considérations qui suivent émanent de l'analyse de mon observation. Si je me situe maintenant comme chercheuse observatrice qui analyse dans l'après-coup le déroulé de ce conseil de classe et les interactions entre les acteurs qui y ont participé, au-delà des actes professionnels posés effectivement par la CPE que j'étais, je vais pouvoir être attentive aux manifestations que je considère aujourd'hui comme celles issues de mon idéal professionnel à l'œuvre au cours de ce conseil. Mais aussi, en tant que chercheuse, je vais pouvoir saisir certains des ressorts sous-jacents à mes désirs professionnels (souvent induits par mon soi-élève) et aussi aux ressorts sous-jacents des conduites des autres acteurs intervenant dans cette réunion. Le « soi-élève » des enseignants au sens de C. Blanchard-Laville¹⁵³, c'est la part de l'histoire d'élève qui continue d'exister pour chacun de nous et qui peut être réactivée à notre insu de manière plus ou moins vive lorsque l'on est en position enseignante. Dans la réunion de conseil de classe que je viens de présenter, il me semble que des éléments du soi-élève ont été à l'œuvre pour les enseignants que j'ai observés mais aussi en ce qui me concerne, en tant que CPE. C. Blanchard-Laville écrit dans un article de 2006¹⁵⁴ que « l'élève que nous avons été habite toujours en nous » ; je peux imaginer aujourd'hui, dans mon analyse d'après-coup, que mon agacement face à la professeure principale de la classe de seconde baccalauréat professionnel est en lien avec ma part élève : en effet j'observe que je suis blessée par son regard

¹⁵³ Blanchard-Laville, C. (2002). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : P.U.F.

¹⁵⁴ Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexion*, (86), 103-119.

intransigeant comme si j'étais touchée en tant qu'élève. C'est comme si la conduite de cette enseignante mobilisait l'élève en moi à mon insu et m'amenait à réagir et que le jugement qu'elle porte sur l'élève réel paraisse établi de manière définitive, ce qui semble ne laisser aucune possibilité à l'élève de montrer le contraire. C'est insupportable pour mon élève intérieur de se sentir aussi peu considéré par un enseignant. Lorsque j'évoque la notion d'élève intérieur, je m'appuie sur ce que C. Strauss-Raffy écrit de l'école intérieure (2009)¹⁵⁵. Il s'agit d'une construction dynamique personnelle établie à partir du vécu scolaire de chacun. Je transpose cette notion en utilisant l'expression d'élève intérieur qui serait le résultat de notre vécu singulier d'élève. Au cours de cette analyse, je me suis souvenue d'un professeur que j'avais eu au collège et de la charge émotionnelle liée à ses phrases humiliantes à mon égard mais aussi envers d'autres camarades de classe. À la remontée de ce souvenir, j'ai été de nouveau envahie par un très fort sentiment d'injustice. Il me semble que l'attitude de cette enseignante a réactivé pour moi des éléments de mon histoire d'élève sans que j'en prenne conscience sur le moment, ce qui m'avait rendu difficile de réagir professionnellement à ses paroles. J'étais face à cette enseignante dans ma position de CPE comme une élève aux aguets, prête à réagir à la hauteur de la violence que je recevais. Dans cet après-coup de l'analyse, je peux être touchée maintenant par ce qui était probablement à l'œuvre inconsciemment pour cette enseignante et qui émanait de son soi-élève aussi. Je peux alors mieux envisager son exigence vis-à-vis des élèves car je réalise qu'elle était peut-être elle-même aux prises avec un fonctionnement inconscient en lien avec sa propre histoire d'élève. Avait-elle été confrontée à des enseignants intransigeants ? S'était-elle soumise à des exigences parentales fortes par rapport à l'école ? Ces hypothèses me permettent de considérer aujourd'hui ce qui pouvait engendrer une incompréhension pour elle, devant l'attitude d'un élève qui se révolte face aux remarques du professeur ou de celui qui se démobilise et s'absente car il ne peut pas supporter les remontrances répétées de son enseignant.

¹⁵⁵ Strauss-Raffy, C. (2009). De l'histoire scolaire à l'école intérieure. *Cliopsy*, (2), 7-16.

Ainsi, le soir du conseil de classe du deuxième trimestre, la CPE que j'étais est arrivée dans cette réunion habitée d'une certaine appréhension en lien avec ma difficulté à supporter l'intransigeance de ce professeur principal et le souvenir du précédent conseil de classe. Le conseil de classe a eu lieu dans la salle de réunion prévue à cet effet en fin d'après midi. Cette salle était équipée d'une grande table en longueur, d'un vidéoprojecteur qui permettait de visualiser sur un mur les graphiques liés aux résultats des élèves ainsi que les bulletins, ce qui imposait de s'installer de part et d'autre des côtés les plus longs de la table. Ce jour-là, en qualité de CPE, je m'étais placée comme à mon habitude sur la chaise à côté de celle où s'installait le proviseur, devant le clavier de l'ordinateur. Les enseignants étaient arrivés les uns après les autres et s'étaient tous installés en face de moi, puis les élèves, quelques instants plus tard, s'étaient positionnés sur le même côté de la table que moi, tout en étant face au mur sur lequel seraient projetés les graphiques. Il n'y avait pas de représentants de parents d'élèves présents pour ce conseil de classe.

L'équipe pédagogique de cette classe comptait sept enseignants. Ce jour-là, seuls cinq d'entre eux assistaient au conseil : les deux professeures de l'enseignement professionnel dont la professeure principale, les professeurs de français-histoire-géographie, d'anglais et de mathématiques. Lorsque le chef d'établissement entre dans la salle, il semble surpris de la configuration spatiale et il a une parole humoristique, provoquant des rires. Il invite la professeure principale à venir se placer à ses côtés mais elle ne change pas de place. Je constate ce positionnement en « brochette » des enseignants avec un certain malaise. En effet, en tant que CPE, je m'interroge sur l'éventuelle intention des enseignants de « faire corps » face au proviseur et la CPE qui sont situés de l'autre côté de la table. Selon moi, comme CPE, ce conseil de classe pouvait faire penser à la préparation d'une confrontation entre deux camps séparés par des tables. À l'époque certains enseignants souhaitaient presque ouvertement se

séparer de quelques élèves qui selon eux « *n'ont pas leur place ici* » et qu'ils envisageaient « *de leur faire la peau* »¹⁵⁶.

Le conseil de classe avait débuté par un bilan plutôt sombre fait par la professeure principale sur l'ambiance de classe et de travail ainsi que sur les résultats scolaires, puis les enseignants qui le souhaitaient pouvaient compléter ou moduler ce qui venait d'être exprimé selon les dires du chef d'établissement. Les propos tenus sur la classe par cette enseignante s'avéraient très durs, si l'on en juge par les phrases que j'ai notées comme observatrice : « *ils n'ont rien à faire là* », d'ailleurs « *ils n'apportent pas leurs affaires et ils ne veulent pas travailler* », vraiment « *c'est à se demander ce qu'ils cherchent* », et « *certains sont vraiment idiots et ne comprennent rien* » ou encore lorsqu'elle conclut que « *les autres rigolent bêtement ils sont bien contents de faire en sorte que le cours n'avance pas* ». La professeure principale avait mentionné les absences injustifiées accumulées par quelques élèves en spécifiant que lorsqu'elle demandait à un élève d'aller justifier ses absences à la vie scolaire, une fois sur deux, il ne revenait pas en cours ou revenait seulement à l'heure suivante. Elle soulignait que, dans ces cas, elle refusait l'élève. La CPE que j'étais avait ressenti ces propos comme une attaque directe et j'avais été amenée à moduler cette remarque au moment où la professeure principale avait pris la parole à propos des situations individuelles. Je constate que j'étais comme CPE sur le qui-vive face à cette enseignante que je percevais comme assez fermée à toutes propositions d'inflexions qui lui étaient suggérées pour permettre d'abaisser les tensions et de mettre les élèves au travail. Je le relie au fait que je vivais souvent la rigueur de cette enseignante comme un frein dans la relation qu'elle avait avec eux voire avec les autres adultes de l'établissement. Les positions qu'elle tenait me semblaient inébranlables et j'avais souvent vécu nos échanges, comme CPE, comme ceux de deux personnes ne parlant pas la même langue.

Les délégués élèves ont été invités à prendre la parole ensuite pour faire part aux membres du conseil de classe du bilan qui avait été exprimé par la classe : ils ont souligné également l'agitation en classe et le bruit que cela engendrait ainsi

¹⁵⁶ Le verbatim a été noté précisément pendant le conseil de classe.

que la difficulté à travailler dans certains cours. Un des deux délégués a tenté de dire que certaines absences étaient liées au fait que parfois l'enseignant refusait les élèves sans raison mais, la professeure principale avait coupé la parole à l'élève en lui disant qu' « *il ne faudrait pas essayer de faire croire que c'est les enseignants qui ne veulent pas des élèves, ce sont eux qui s'excluent en se promenant dans les couloirs, en faisant exprès d'arriver en retard* ».

Le proviseur avait alors pris la parole pour dire : « *bon nous allons passer au cas par cas* ». Aucun enseignant n'était intervenu pour ajouter quoi que ce soit ; une certaine tension était perceptible dans la salle et la CPE que j'étais avait hâte que ce conseil se termine. L'intervention du proviseur qui avait mis fin à un échange entre le délégué élève et l'enseignante professeure principale avait peut-être alimenté la croyance de cette enseignante sur le fait qu'elle n'était pas soutenue et que les élèves n'étaient jamais punis à la hauteur de ce qu'ils lui faisaient subir en classe. Est-ce que les difficultés relationnelles que la CPE que j'étais avait perçues entre cette enseignante et certains élèves et que j'avais verbalisées à plusieurs reprises au chef d'établissement pouvaient venir se mettre en scène dans ce moment du conseil de classe ? Celui-ci avait alors choisi de passer à autre chose car le conseil de classe n'était pas pour lui le lieu pour régler les conflits entre enseignants et élèves. Je connaissais sa position à ce sujet car nous avions eu l'occasion de nous entretenir à propos de cela auparavant.

La succession de la lecture des bulletins commençait et la professeure principale lisait les appréciations de bas de bulletins qu'elle avait préparées et requérait de manière presque systématique que cela soit assorti d'un avertissement. Les enseignants présents réagissaient peu. Soit ils abondaient dans le sens de la professeure principale, soit ils tentaient de nuancer ses propos en précisant que, dans leur cours, tel élève se montrait calme voire attentif et impliqué. Le professeur de français prit la parole à plusieurs reprises pour parler de manière bienveillante et positive des élèves. Il paraissait vouloir moduler certaines appréciations proposées par la professeure principale en s'exprimant sans opposition. L'un des délégués avait pris la parole pour « défendre » certains de ses camarades ; il le fit en déclarant que, selon lui, tel élève travaillait vraiment

et que ce que disait la professeure principale n'était pas vrai ou qu'un autre élève n'était pas plus bavard que certains autres. Il avait ajouté, sur un ton que j'avais perçu en tant que CPE comme accusateur envers sa professeure, que des filles discutaient aussi et qu'elles elles n'étaient pas sanctionnées. Il dit qu'il trouvait cela injuste, ce qui lui avait valu de se faire remettre sèchement à sa place par la professeure principale. Le proviseur était intervenu également pour rappeler à l'élève délégué, paisiblement mais fermement, les règles de prises de paroles en conseil de classe. La tension était montée d'un cran, chacun regardait son carnet de notes ou ses feuilles de notes. Moi aussi en tant que CPE je me trouvais envahie par un sentiment d'injustice grandissant. Je me sentais très énervée contre cette enseignante qui, selon moi, ne montrait aucun signe d'apaisement et qui affirmait qu'elle ne ferait aucun effort tant que les élèves ne se comporteraient pas comme elle le leur demandait. La CPE que j'étais souhaitait que les excès que je percevais de la part de cette enseignante soient soulignés et reconnus par d'autres que moi et que l'on cesse de faire en apparence comme si tout cela n'était que de la faute des élèves. Le conseil de classe qui est une des seules occasions de l'année où l'ensemble de l'équipe éducative est réunie, ce qui peut permettre un échange sur ce qui fonctionne ou non pour cette classe et que l'on puisse dégager des points d'appui pour ceux pour lesquels la situation est plus délicate. Je souhaitais également que les enseignants parlent de pédagogie, du déroulement et du contenu de leur cours afin d'envisager les stratégies les plus adéquates pour que les élèves apprennent et répondent aux exigences de l'école et que celles-ci prennent sens pour eux afin de faciliter leur investissement. De plus, la CPE que j'étais vivait les interventions de cette professeure principale, comme très méprisantes ; elles étaient venues éveiller ma part-élève quand cette professeure exprimait des éléments sur la scolarité des élèves. Je ressentais alors sa manière de dire comme acerbe, ce qui pouvait me rappeler les propos de certains de mes professeurs au collège qui disaient à ma mère, lors des réunions parents-professeurs, que j'étais très bavarde ou que je ne travaillais pas assez. Or à l'époque, je vivais cela comme une sentence sur laquelle je ne pouvais plus revenir. J'avais été étiquetée et j'avais l'impression que quoique je fasse ensuite,

c'était cette part de moi qui serait toujours pointée par les enseignants. Je crois que l'attitude de cette enseignante était venue raviver un sentiment d'injustice qui était très présent lorsque j'étais élève, et peut-être même en tant qu'enfant. Je pense qu'aujourd'hui j'ai réussi à apprivoiser ce sentiment, il arrive qu'il soit réactivé mais d'une manière plus modérée, face à certains comportements, que ce soit dans un cadre professionnel ou dans des situations plus personnelles. Je peux ici faire le lien avec des éléments de ma propre scolarité. J'ai fait le récit de deux formes d'injustice que j'ai rencontrées en tant qu'élève dans les paragraphes retraçant mon parcours scolaire : le binôme que m'avait imposé l'enseignante de physique en classe de cinquième et le reproche du CPE dans la cour de récréation sur le fait que je ne m'étais pas mise en rang. J'ai pris la mesure, grâce aux élaborations effectuées pour ce travail de recherche, que dans le cadre de ma fonction de CPE, je me place systématiquement et inconditionnellement du côté de l'élève. Mon accompagnement quotidien comme sur le long terme auprès des élèves est habité par ma conviction que les élèves sont des personnes en construction et que ce sont aux adultes qui les côtoient de tout mettre en œuvre pour leur permettre de grandir et de prendre conscience des conséquences de leurs actes. Aux prises avec cette certitude, mon positionnement professionnel se place « naturellement » du côté de l'élève et ne me permet pas toujours d'être aussi empathique que je le souhaiterais avec les enseignants.

Le conseil de classe se déroula sur la même tonalité jusqu'au dernier élève et les sanctions ne cessèrent de s'accumuler à la demande de la professeure principale sans qu'aucune voix enseignante ne se fasse entendre pour nuancer les situations, seul un des délégués élèves avait continué de tenter des interventions qui semblaient ne pas pouvoir être entendues par la professeure principale. La CPE que j'étais avait le sentiment d'assister à un dialogue impossible. L'élève exprimait son désaccord sur les appréciations présentées par son enseignante et celle-ci lui répondait de manière cinglante en lui rappelant qu'il était bien mal placé pour prendre la défense de ses camarades au vu de sa propre attitude en cours. Les autres enseignants présents ne prenaient pas ou peu la parole. Le chef d'établissement modulait certains propos de l'enseignante professeure principale.

En tant que CPE, j'avais eu le sentiment qu'il veillait à ce que le conseil de classe ne devienne pas un lieu de règlement de comptes entre les enseignants et les élèves. En tant que CPE, j'entendais bien la difficulté verbalisée par cette enseignante mais j'étais professionnellement aux prises avec le sentiment qu'elle était dans une forme d'excès et que les propos que je pourrais moi-même tenir seraient interprétés par cette enseignante comme prenant le parti des élèves. Le proviseur avait cependant tenu à plusieurs reprises des propos ironiques comme : *« je propose qu'on ferme la section l'an prochain puisqu'apparemment aucun élève n'a le niveau »* ou encore : *« il faut vous faire à l'idée qu'ils seront encore là l'année prochaine, ils sont dans un cycle de trois ans »*. La CPE que j'étais avait ressenti cela comme une manière de signifier aux enseignants que chacun devait faire sa part pour que les situations évoluent et que cela faisait partie de leur métier de faire grandir les élèves.

J'étais sortie de ce conseil de classe exténuée par la tension que j'y avais vécue de ma place de CPE et j'étais contrariée de constater que les élèves avaient été sanctionnés massivement sans pouvoir entrevoir une issue pour faire évoluer cet état d'agitation et de manque de travail. J'avais eu l'impression d'avoir assisté à une rencontre impossible entre quelques enseignants et plusieurs élèves tout au long de ce conseil de classe.

Je peux aujourd'hui, en tant que chercheuse analysant cette observation, tenter de donner une autre signification à ce que j'avais ressenti en tant que CPE, comme des éléments de manquements professionnels. Je ferais volontiers l'hypothèse que de ne s'occuper que de l'agitation ou du manque de travail des élèves peut être envisagé comme une stratégie inconsciente de défense de la part des enseignants pour ne pas avoir à interroger leur part de responsabilité dans cette situation et ne pas avoir à reconnaître leurs difficultés. La prise de recul que m'octroie ma position de chercheuse me fait réaliser que le conseil de classe expose chacun des acteurs au regard des autres ; ainsi, dire sa difficulté dans ce lieu, c'est dévoiler quelque chose dont on pourrait craindre que cela soit perçu ou interprété comme une forme d'incompétence et il y aurait un risque d'être vu comme le « mauvais » enseignant. Cette observation rejoint mon expérience

personnelle : les problèmes rencontrés par certains enseignants, bien que, quelque fois, ils soient de notoriété publique, sont passés sous silence au moment du conseil de classe. On peut parler de *pacte tacite* entre les membres du conseil de classe pour ne pas évoquer les désaccords, les dysfonctionnements autres que ceux qui concernent les élèves. Le pacte est ici pris dans le sens indiqué par R. Kaës dans son livre *Les alliances inconscientes*, il s'agit « d'un arrangement ou d'un compromis » qui vise à éviter le conflit et il est « obtenu par transaction et concession mutuelle » ou bien par « une imposition unilatérale »¹⁵⁷. Je crois pouvoir comprendre aujourd'hui que cette enseignante faisait comme si les difficultés ne la concernaient pas, car probablement cela lui serait insupportable à affronter, sous le regard de ses collègues et des autres membres du conseil ; c'est ainsi que ces difficultés sont rejetées sur les autres, ici les élèves.

1.2 Le conseil de classe de terminale sanitaire et sociale

Il s'agissait d'une classe de terminale BEP (Brevet d'études professionnelles) sanitaire et sociale qui était composée de 28 élèves filles. Celles-ci étaient ensemble depuis l'année précédente puisqu'il s'agissait d'un diplôme préparé sur deux ans ; les élèves faisaient les deux années dans la même classe et avec la même équipe enseignante. L'équipe était également composée principalement de femmes ; seul le professeur de français-histoire géographie était un homme. Je crois qu'en tant que chercheure observatrice, c'était cette particularité du nombre prégnant de femmes et d'élèves filles dans cette classe qui avait retenu mon attention. Est-ce que j'imaginai alors qu'une équipe enseignante principalement féminine donnerait à voir un fonctionnement de conseil de classe différent de celui que l'on peut observer dans une équipe mixte ? De plus, la personnalité plutôt effacée que je prêtais, de ma place de CPE, à la professeure principale avait également été une considération significative pour moi pour que je choisisse d'observer le conseil de cette classe ; je faisais probablement, en tant qu'apprentie-chercheure, l'hypothèse que la personnalité du professeur principal avait une incidence sur le regard porté sur la classe et les élèves ainsi que sur

¹⁵⁷ Kaës, R. (2009-2014). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod. p.15.

l'atmosphère du conseil de classe. Toutefois, je ne peux pas dire à ce jour que ces éléments avaient été soigneusement réfléchis, comme pour les autres conseils de classe choisis ; ce n'est que dans la reconstruction d'après-coup que j'ai pu saisir quelques bribes des questions sous-jacentes pour moi, en tant que chercheuse, au choix des différents conseils de classe observés.

Le conseil de classe a eu lieu en fin de journée dans la salle prévue à cet effet ; étaient présents trois enseignants : le professeur de français-histoire-géographie, l'enseignante de la matière prévention santé-environnement, une enseignante d'une des matières sanitaires ainsi que la professeure principale (également enseignante d'une matière sanitaire et sociale) et les deux délégués élèves. Il n'y avait pas de représentants de parents d'élèves. C'était le proviseur qui présidait ce conseil de classe. Pour ce qui était de la disposition spatiale, la professeure principale était installée à la gauche du chef d'établissement, les trois enseignantes étaient en face de celui-ci, les deux délégués face au tableau sur lequel étaient projetés les graphiques de notes et quant à moi, la CPE, j'étais placée à la droite du chef d'établissement. Au début du conseil de classe, j'avais constaté l'absence des autres professeurs et m'étais interrogée sur les raisons de leur absence. Dans cet établissement, généralement, deux conseils de classe se déroulaient en parallèle, l'un présidé par le chef d'établissement et l'autre par son adjoint. Cependant, le planning était en principe organisé de manière à ce que les enseignants n'aient pas deux conseils qui se superposent. Je n'avais, de ma place de CPE, à ce moment pas d'explication sur l'absence des quatre autres enseignants de l'équipe et je n'en ai pas eu par la suite.

Le conseil de classe s'est ouvert avec l'exposé de la professeure principale sur l'ambiance de classe, le travail fourni d'une manière générale et le niveau obtenu au cours du trimestre écoulé. En tant que CPE, j'avais été surprise par ce que disait cette enseignante de sa place de professeure principale, elle présentait un bilan plutôt centré sur sa matière et non pas une vision globale de la classe à partir des observations qu'avaient pu lui faire ses collègues.

Lorsque j'ai repris les notes que j'avais écrites, en tant qu'observatrice, lors du conseil de classe, j'ai constaté qu'elles portaient essentiellement sur l'attitude de

cette enseignante, sur la manière dont elle avait proposé les appréciations et qu'elles contenaient également quelques éléments sur l'atmosphère que j'avais ressentie de ma place de professionnelle durant le conseil. Les appréciations suggérées par cette professeure principale, qui sont à inscrire en bas des bulletins, devaient être le reflet de l'intégralité du bulletin. Cela nécessite de tenir compte des notes et des moyennes mais aussi des observations écrites par chaque enseignant concernant le travail et l'attitude de l'élève dans sa discipline ; elles m'étaient apparues, de mon point de vue de CPE, comme centrées sur son propre rapport singulier aux élèves et non comme résultant d'un bilan global. Au moment du « cas par cas », la CPE que j'étais éprouvait le sentiment que cette enseignante, en tant que professeure principale, ne prenait pas la place que j'aurais souhaité qu'elle prenne ; c'est-à-dire qu'elle ne prenait pas la parole de manière affirmée et convaincue et qu'elle n'avait pas préparé ses appréciations au plus près du bulletin. Elle me paraissait très hésitante dans les propositions qu'elle faisait, elle s'adressait régulièrement au proviseur pour lui demander son avis pour attribuer ou non une récompense à une élève, elle regardait très peu ses collègues et ne les sollicitait quasiment pas. La plupart des appréciations qu'elle proposait étaient formulées par rapport à sa propre discipline et ne semblaient pas rendre compte de l'ensemble des annotations faites par les autres enseignants sur le bulletin ; ainsi elle pouvait proposer de soutenir les efforts d'une élève qui travaillait dans son cours alors que sur le reste du bulletin, il était mentionné à plusieurs reprises un investissement inexistant ou un travail très irrégulier.

En tant que CPE, je ressentais qu'elle n'avait pas toujours lu l'ensemble du bulletin et que, parfois, son avis ne reflétait pas ce qui était noté sur le bulletin. L'hypothèse que j'ai faite, dans l'après-coup et dans ma position d'apprentie-chercheuse sur cette façon de procéder pour cette enseignante, c'est qu'elle élaborait les appréciations en fonction de la relation singulière qu'elle entretenait avec l'élève et à partir de ce qu'elle voyait de cette élève dans son cours. C'est comme si elle était empêchée de prendre de la distance au moment du conseil de classe pour différencier sa relation à l'élève de celle qui pouvait exister avec d'autres enseignants. Selon moi, elle ne se positionnait pas comme professeur

principal, qui donne à voir une image générale de l'élève mais elle restait dans une position d'enseignante qui s'exprime par rapport à sa discipline. Je prendrais pour illustrer mon propos l'exemple d'une élève ayant de bons, voire de très bons résultats scolaires, mais qui cumulait de nombreuses absences. Celles-ci étaient ciblées sur certains contrôles que l'élève semblait éviter avec l'idée de ne pas faire baisser sa moyenne lorsque le contrôle précédent avait été satisfaisant. La professeure principale présenta pour cette jeune fille une appréciation plutôt élogieuse, ne mentionnant pas les manquements d'assiduité et elle alla jusqu'à faire la proposition de mettre les compliments¹⁵⁸ à cette dernière. De ma place de CPE, je signalais qu'une élève qui choisissait les matières et les cours auxquels elle assistait ne pouvait être complimentée quand bien même ses résultats semblaient très bons. La discussion s'était alors engagée avec l'autre enseignante de matière professionnelle qui spécifiait que cette élève était vraiment très impliquée et active lorsqu'elle était en classe et qu'il était vrai qu'au vu du nombre d'absences qu'elle découvrait, elle s'interrogeait sur la pertinence d'une récompense pour cette élève. Une autre enseignante avait alors dit clairement que les absences, ce n'était pas un problème puisque l'élève réussissait les contrôles même lorsqu'elle n'avait pas assisté au cours. J'argumentais alors que la scolarité était un ensemble qui devait avoir une certaine cohérence et que, selon moi, complimenter une élève qui accumulait autant d'absences me posait question mais que j'entendais bien qu'au vu des moyennes affichées, elle mériterait une récompense. Je suggérais à la professeure principale de mentionner clairement que les résultats étaient satisfaisants mais que les absences ternissaient l'ensemble du bulletin. Le proviseur était intervenu pour soutenir mon argumentation et avait approuvé ma proposition et nous avons poursuivi l'examen des bulletins des élèves suivantes.

¹⁵⁸ Dans cet établissement, il existe trois niveaux de récompense : les encouragements, les compliments et les félicitations. Pour l'attribution des encouragements sont pris en considération l'implication et la volonté de bien faire de l'élève dans le travail scolaire et les notes peuvent être faibles. Il s'agit de soutenir une attitude. Pour ce qui est des compliments, il faut une certaine homogénéité des notes autour de 12 et une implication effective et régulière dans les cours. Les félicitations sont attribuées aux élèves cumulant des moyennes au dessus de 14 et ayant un comportement irréprochable.

De nouveau, une situation complexe s'était présentée. Il s'agissait du bulletin d'une élève très absentéiste qui était revenue en cours de manière plus régulière depuis les deux dernières semaines. Le professeur principal avait dit : « *elle a dû sentir le conseil de classe car on l'a pas vue depuis longtemps* ». En tant que CPE, j'étais choquée de cette intervention. Je répondis : « *c'est grâce au boulot fait par la CPE pour que cette élève revienne* »¹⁵⁹ et j'avais d'ailleurs eu envie de rajouter que personne dans l'équipe ne s'était préoccupé de savoir ce que devenait cette jeune fille. Ma prise de parole comme CPE avait entraîné des échanges entre les enseignantes situées de l'autre côté de la table et je percevais une légère tension sans pouvoir identifier la raison de celle-ci sur le moment. Dans l'après-coup, j'ai compris que les enseignantes, en particulier dans ces sections sanitaires, étaient souvent sur un registre relationnel affectif avec leurs élèves et qu'en fonction de la relation qu'elles entretenaient avec elles, leur seuil de tolérance aux manquements scolaire était modulable et rendait leur perception très subjective. Ce qui éveillait chez la CPE que j'étais un sentiment d'injustice au moment de ce bilan fait en conseil de classe ; je peux l'analyser en tant que chercheuse dans l'après-coup comme un positionnement inconscient en faveur des élèves. Je remarque que je tente souvent, de ma place de CPE, de moduler les propos, que je perçois comme intransigeants, tenus par les enseignants sur les élèves. Il semble que cette instance mobilise à mon insu mon soi-élève comme je l'ai déjà indiqué. Mon rapport à l'école en tant qu'élève est ainsi réactivé et je suppose qu'il peut en être de même pour les autres personnes présentes. Le fait d'être touchée du côté de l'élève en moi rend probablement mes réactions en tant que professionnelle plus vives.

L'élève suivante présentait deux points de moins sur sa moyenne par rapport au trimestre précédent ; la professeure principale proposait une appréciation qui donnait l'impression que l'élève s'était volontairement laissée aller et elle lui signifiait qu'elle devait se ressaisir rapidement. En tant que CPE, j'étais de nouveau choquée par ce que j'entendais, sachant que cette élève venait de perdre sa grand-mère chez laquelle elle vivait depuis plus de 5 ans et qu'elle était très

¹⁵⁹ Les verbatim sont les propos réellement tenus et que j'ai noté lors du conseil de classe

fragile depuis ce décès. Je fis un rappel de la situation et du fait que j'avais informé alors l'équipe enseignante de la situation. La professeure principale fit remarquer que quand même : « *elle a son p'tit caractère* ». J'étais très surprise de la réaction de ces enseignants qui semblaient ne pas tenir compte de la situation particulière et temporaire de l'élève alors que, généralement, elles étaient très à l'écoute des états psychologiques de leurs élèves. Qu'est-ce qui était en jeu entre cette élève et la professeure principale pour que celle-ci ne module pas l'appréciation du bulletin en lien avec la situation qu'elle connaissait à ce moment et qu'il avait fallu lui rappeler les circonstances exceptionnelles de ce trimestre-là pour qu'elle propose ensuite une appréciation plus adéquate ? Le proviseur était intervenu pour demander à l'enseignante de modifier son appréciation et de prendre en compte le contexte particulier de la jeune fille. L'enseignante s'était excusée et avait ensuite énoncé une appréciation bienveillante qui ne mentionnait plus de manière aussi sévère la baisse des résultats et soulignait l'implication de l'élève.

L'enseignante de prévention santé-environnement, qui avait très peu de cours avec cette classe, ne cessait de se plaindre du manque de travail et du bavardage incessant des élèves. Elle commentait, de manière plus ou moins discrète, les appréciations proposées par la professeure principale. Pourtant, elle n'exprimait jamais clairement si elle souhaitait qu'une remarque spécifique soit faite pour sa discipline ou si elle voulait qu'une sanction soit posée. Les autres enseignants ne réagissaient pas à ses prises de paroles, c'était comme si chacun avait pris le parti de la laisser maugréer puisque, de ma position de CPE, tout le monde semblait considérer que pour elle : « ça n'allait jamais ». De mon point de vue de chercheure, j'ai l'impression qu'était à l'œuvre ici aussi un pacte tacite entre les enseignants pour ne pas parler de ce qui pourrait mettre à jour des désaccords entre eux ou montrer des fonctionnements de classe qui engendraient un investissement inégal de la part des élèves. L'analyse de l'attitude de cette enseignante vient soulever pour moi, chercheure, des questions à propos de ce qui vient se dire par les enseignants en conseil de classe. Quel rôle tenait ce professeur pour l'équipe enseignante, est-ce que la plainte de celle-ci tenait lieu de

plainte collective ? Était-elle un porte-parole pour ses collègues ? Qu'est-ce qu'elle venait dire sans le verbaliser clairement de l'insupportable de cette classe, qui, exprimé par une personne, permettait aux autres de ne rien en dire pour eux mais sans la contredire non plus ? Est-ce qu'au sein d'une équipe, avoir un enseignant qui bougonne à propos des élèves dédouane les autres de le verbaliser pour eux ?

À la lecture des notes prises, je constate que je n'ai jamais fait état d'aucune réaction des enseignantes en ce qui concernait les propos systématiquement élogieux de la part du professeur de français-histoire-géographie sur les élèves de cette classe. Il intervenait pour soutenir de manière dithyrambique des élèves qui avaient une expression écrite qu'il signalait lui-même comme déplorable mais il présentait les élèves comme « *tellement mignonnes* » ou « *souriantes* ». Je notais les échanges de regards que je devinais ironiques entre les deux enseignantes de l'enseignement professionnel lorsque cet enseignant prenait la parole sans que ni l'une ni l'autre s'exprime pour relativiser son propos ou donner son avis.

Pour les classes de terminales BEP, ce conseil de classe du deuxième trimestre devait exprimer un avis pour les élèves qui avaient fait des vœux pour intégrer une classe de première technologique. À chaque situation d'élève, cet enseignant de français-histoire-géographie soulignait qu'il était favorable à la demande de l'élève puisqu'elle était très « *mignonne* » et qu'elle ne poserait, selon lui, aucun problème dans la classe qu'elle intégrerait l'année suivante. J'avais le sentiment en tant que CPE que pour lui, signifier aux élèves leurs difficultés était insupportable et que cela risquait de les décourager ; pourtant la réalité observée était qu'elles étaient en difficulté et que leur capital sympathie ne serait pas suffisant pour leur réussite en classe de première technologique.

Du point de vue de la chercheuse, j'interpréterai l'attitude de cet enseignant comme n'étant probablement pas sans lien avec sa propre histoire d'élève. Peut-on imaginer que lui-même avait bénéficié du soutien d'un de ses professeurs, malgré l'existence de points faibles ? Avait-il réussi dans la voie qu'il avait choisie ? Avait-il subi les conséquences d'une décision défavorable à sa

demande ? Ceci pourrait alors venir étayer l'hypothèse qu'il ne voulait pas répéter cela pour ses élèves.

Les avis et décisions qui doivent être pris en conseil de classe viennent peut-être réactiver pour chacun des professionnels présents des éléments de leur propre scolarité. Les prises de positions sont probablement en écho avec leur histoire d'élève. Tout comme je l'ai déjà proposé dans l'analyse du conseil de classe précédent. Des éléments similaires seraient probablement à l'œuvre pour la professeure principale du deuxième conseil de classe évoqué. Cette enseignante paraissait attendre l'aval du chef d'établissement lorsqu'elle proposait des appréciations, comme un enfant qui attend l'accord d'un de ses parents pour s'exprimer. Cela m'amène à interroger le conseil de classe comme un lieu où se rejouerait des phénomènes proches de ce qui se passe au sein d'une famille. Ceci est bien sûr à l'œuvre à l'insu des personnes qui participent au conseil de classe.

1.3 Le conseil de classe de première scientifique

Alors que pour les conseils de classe précédents, mes préoccupations d'apprentie-chercheure avaient été mobilisées lors de ma participation, pour celui-ci il n'en a pas été de même. En effet, j'ai retrouvé mes notes dissimulées parmi d'autres écrits et j'ai eu des difficultés à me souvenir si l'observation avait été faite dans la continuité des autres. Sur l'une de mes feuilles de notes prises lors de mon observation participante comme CPE, j'avais dessiné le plan d'occupation de la salle pendant le conseil pour situer spatialement les personnes. J'avais aussi relevé certaines paroles échangées entre les enseignants.

La manière dont étaient installés les enseignants, les délégués élèves et les parents était « conforme » à la configuration habituelle : les enseignants d'un côté, les élèves et les parents dans la continuité et, face à eux, le chef d'établissement avec, placés sur sa gauche, le professeur principal ainsi qu'un collègue ; la CPE que j'étais, était placée sur sa droite. Le proviseur avait donné la parole au professeur principal pour qu'il présente la synthèse de la classe. Celui-ci avait évoqué une classe composée d'élèves sympathiques qui pouvaient cependant se montrer très pénibles. Pendant qu'il parlait, les délégués élèves scrutaient

attentivement la feuille de notes qui avait été distribuée à tous. L'un des deux prenait en note quelques mots de ce que disait le professeur principal. Les enseignants et les parents présents regardaient également la feuille de notes. Le proviseur avait ensuite demandé si un enseignant voulait ajouter quelque chose à ce qui venait d'être dit. Un silence de plusieurs secondes avait suivi et l'enseignante de physique avait pris la parole pour dire : « *C'est un bon niveau pour une première S, cependant des élèves sont écrasés par ceux qui prennent la parole de manière intempestive* »¹⁶⁰. Le professeur principal avait acquiescé. Elle avait ajouté quelques instants plus tard : « *je souffre dans cette classe, cela me prend beaucoup d'énergie* ». Le professeur d'histoire-géographie avait acquiescé à son tour. Le proviseur avait demandé s'il y avait d'autres remarques de la part d'enseignants, puis il avait donné la parole aux délégués élèves. Le délégué 1 avait dit qu'il arrivait à travailler malgré les bavardages et que « *certes il y a des rigolades mais cela n'empêche pas les élèves de travailler* ». Le proviseur avait souligné que cela dérangeait les professeurs et lui avait fait remarquer : « *vous croyez que vous n'êtes pas dérangés !* », ce qui pouvait laisser penser qu'il n'en croyait pas un mot. Le délégué lui avait répondu : « *on rigole tous mais on sait être sérieux* ».

Alors que le conseil avait débuté depuis quelques minutes, étaient arrivés les professeurs de mathématiques et d'EPS. Il n'y avait pas eu un mot d'accueil pour eux et les échanges avaient continué. Le professeur d'histoire-géographie était intervenu pour signaler qu'« *il y a une atmosphère de tension, il faut être vigilant, il faut toujours reprendre l'un ou l'autre. On ne sait jamais si on va pouvoir faire le cours. Cela se passe de manière désagréable* ». Le proviseur avait répété ce qui venait d'être dit et avait ajouté qu'il y aurait une rencontre avec les 3 ou 4 élèves pénibles. Il sollicitait ensuite les parents, le parent 2 avait dit : « *Alors en espagnol, il n'y a pas de notes depuis la rentrée. Il y a des problèmes d'absence de professeurs et d'affichage de ces absences. Les délégués sont dans le même groupe ce qui pénalise les élèves de l'autre groupe qui ne sont pas toujours informés. En maths ça va mieux.* » Le professeur de mathématiques avait pris la

¹⁶⁰ Le verbatim est celui noté précisément lors du conseil de classe.

parole et avait signifié que s'il n'y avait pas plus de travail de la part des élèves, cela l'étonnerait qu'il y ait de meilleures notes. Il avait complété en disant qu'il venait de faire le chapitre sur les statistiques pour relever les moyennes. Pour lui, les devoirs à la maison étaient plutôt bons mais cela était pénible pour lui de travailler avec cette classe.

Le proviseur avait interpellé le professeur d'EPS en disant : « *demandons à M. D car souvent en EPS les choses sont différentes* » ; celui-ci avait répondu : « *ça se passe bien mais les élèves sont peu impliqués et se déclarent inaptés sans justificatifs. Il y a un peu de complaisance* » ; le professeur de français avait mentionné qu'il était d'accord avec ses collègues. Puis le proviseur m'avait sollicité en tant que CPE. J'avais alors exprimé ma surprise devant l'ampleur des difficultés avec cette classe car à ce jour « *je n'avais reçu qu'une seule famille avec le professeur principal* » et j'ajoutais que je n'avais pas été sollicitée par ailleurs.

Le parent 2, une mère d'élève, prit la parole pour dire : « *Il y a un logiciel et il y a des professeurs qui le remplissent et d'autres pas. C'est comme pour les élèves il y a des bons et des moins bons* » ; le proviseur lui avait précisé qu'elle émettait un jugement de valeur, que la mise en place de ce logiciel était récente et que cela nécessitait un peu de temps pour la prise en main. Pour ce qui était des absences de professeurs, il avait précisé que ceux-ci y étaient vigilants et que lui-même restait à l'écoute en cas de besoin. Il mentionna que « *les enseignants dépensent beaucoup d'énergie à faire cours dans cette classe et qu'on serait favorable à une meilleure ambiance de classe* ». Suivit un long silence que j'interpréteraï dans l'après-coup comme un temps qui avait été nécessaire à chacun pour accueillir les mots du chef d'établissement, qui, tout en étant à l'écoute, avait souligné sa part de responsabilité à chaque protagoniste. Pendant ce temps, deux enseignants chuchotaient, le délégué 2 jouait avec son stylo. Le professeur d'allemand était arrivé à ce moment. Cela faisait environ 15 minutes que le conseil avait commencé. L'étude des cas individuels avait commencé, sans un mot pour ce professeur qui venait d'entrer. Pour chaque cas d'élève, le professeur principal lisait la synthèse qu'il avait préparée et selon les élèves, il y

avait des réactions ou non de la part des autres enseignants. Ces derniers suivaient sur la feuille de notes ou sur le tableau qui était projeté au mur, les élèves prenaient en notes ce qui se disait. Parfois le proviseur lisait à haute voix les appréciations des élèves pour aider à la prise de décision concernant l'attribution d'une récompense à certains élèves.

Pour un élève, il avait été mentionné par le professeur principal, dans l'appréciation générale, qu'il devait faire des efforts en français tout en soulignant que par ailleurs les autres résultats étaient satisfaisants. Le proviseur avait attiré l'attention des professeurs en disant que c'était dommage de constater ce résultat en français car cet élève aurait mérité quelque chose. Je ne notais aucune réaction du professeur de français; c'est le professeur d'histoire qui avait pris la parole pour avancer une explication quant à la fragilité des productions d'écrits de cet élève. Lorsque j'ai relu cela, je me suis interrogée en tant que chercheuse sur ce qui avait pu se jouer pour le professeur de français à ce moment du conseil de classe pour qu'il n'ait pas pris la parole pour donner des informations aux membres du conseil de classe à propos des résultats particulièrement bas de cet élève en français. Est-ce qu'il se sentait en décalage sur les exigences qu'il avait pour cet élève par rapport à ses collègues ? Est-ce qu'il imaginait que sa parole ne serait pas prise en compte ? Était-il absent psychologiquement à ce qui se passait en conseil ? La perception que j'avais, de ma place de CPE, de ce professeur de français était celle d'un personnage un peu rêveur qui pouvait se montrer dans une empathie excessive vis-à-vis de certains élèves, ou encore qui pouvait dire qu'il était très touché par la sensibilité qu'il percevait chez un élève ou enfin qu'il éprouvait une forme de rejet vis-à-vis d'autres élèves. Ce professeur m'apparaissait ne pas être concerné par ce qui se passait dans ce conseil de classe et plus particulièrement pour cet élève. Dans l'analyse que je fais comme chercheuse de ce moment du conseil de classe, j'ai l'impression qu'il venait montrer, que, pour lui, ce n'était pas dans cette instance que les choses se passaient avec les élèves ; il avait mis des notes suite à des devoirs faits par les élèves et il considérait peut-être qu'ensuite les explications devaient avoir lieu

entre lui et les élèves et non pas avec ses collègues et encore moins en conseil de classe.

Ensuite était venu le cas d'un élève pour lequel le professeur principal n'avait pas préparé d'appréciation sur le bulletin car cet élève avait exprimé le souhait de changer de filière, l'option science de l'ingénieur ne lui plaisant pas. Le professeur principal avait dit cependant qu'il pensait que l'élève était dans la bonne filière et qu'il ne savait pas comment faire le bilan pour un élève qui avait cessé de s'investir. L'enseignante de physique avait ajouté que ce n'était pas le seul élève qui avait parlé de changer d'option. Le professeur principal avait alors dit qu'il aimerait bien que les élèves lui en parlent directement en ajoutant : « *je ne suis pas méchant* ». Que se passait-il dans cette première scientifique option sciences de l'ingénieur pour que plusieurs élèves aient émis le souhait de changer d'option mais sans en informer clairement leur professeur principal ni le professeur de sciences de l'ingénieur ? À ce moment, dans ma fonction de CPE, je m'étais interrogée sur la manière dont circulaient les informations entre les membres de l'équipe pédagogique de cette classe pour que, parfois, certains enseignants apprennent certaines choses seulement au moment du conseil de classe alors que cela pouvait avoir des incidences sur l'investissement et sur la scolarité des élèves ? Qu'est-ce qui venait se dire en conseil de classe des relations entre les élèves et les enseignants pour que certains aient des informations importantes et que l'enseignant concerné ne les ait pas ?

Cette annonce avait alors entraîné un échange en aparté entre le proviseur, le professeur de physique et moi la CPE, pour savoir si je possédais d'autres éléments ou si des élèves étaient venus me voir à ce propos. Le proviseur avait ensuite demandé quelle appréciation était proposée pour cet élève. Le professeur principal avait soumis une phrase qui avait convenu à tous et qui suggérait la possibilité pour l'élève d'un changement de classe pour pouvoir faire une autre option scientifique.

Les bulletins suivants s'étaient succédés sans échanges sauf lorsque le professeur principal sollicitait l'avis de ses collègues pour attribuer ou non les encouragements à un élève. Était arrivé le cas d'un élève qui avait des résultats

excellents. Deux enseignants s'étaient mis à chuchoter, le délégué 1 était intervenu pour dire que cet élève ne se sentait pas très à l'aise dans la classe. Un enseignant avait alors renchéri pour dire que, selon lui, cet élève avait des problèmes de communication. Le professeur de français s'était mis à échanger discrètement avec son voisin de table, le collègue d'EPS. L'enseignante de physique avait ajouté que, pour elle, cela était lié à l'ambiance de classe. En relisant les observations, je m'étais interrogée de ma place de CPE sur cette situation et le peu de réactions qu'elle avait apparemment suscitées. Pour moi en tant que professionnelle CPE, le fait qu'un élève ait été identifié comme étant mal à l'aise au sein de sa classe devait être examiné collectivement afin de croiser les regards pour comprendre ce qui se passait. Dans l'après-coup, j'ai l'impression que c'est comme si on n'osait pas aborder en conseil de classe les difficultés personnelles des élèves et par ricochet, celles des enseignants. En tant que chercheuse j'émettrais l'hypothèse que le conseil de classe peut servir de lieu dans lequel sont déposées les incompréhensions de la part des enseignants à propos de l'attitude de certains élèves. Celui qui les verbalise s'en « décharge », sans nécessairement souhaiter que des pistes de compréhension ou de résolution soient envisagées. Est-ce que les enseignants imaginent que d'avoir notifié leur inquiétude pour un élève ou un groupe d'élèves dans ce conseil de classe va implicitement être pris en compte par la CPE ou le chef d'établissement ? Supposent-ils que ceux-ci vont prendre le relais pour faire évoluer la situation sans que cela ne soit explicitement demandé ? Est-ce que le conseil de classe pourrait être envisagé comme un lieu dont les enseignants se serviraient inconsciemment pour déposer certaines de leurs angoisses et de leurs inquiétudes soit à propos des élèves ou à propos de leur enseignement en pensant que d'autres personnes vont s'en saisir pour les apaiser et se mobiliser pour trouver des solutions ?

Dans cette classe, plusieurs bulletins d'élèves avaient retenu l'attention du conseil de classe et avaient provoqué des discussions entre les enseignants. Par exemple, un léger désaccord s'était fait entendre entre les enseignants à propos d'un élève car, en physique, l'enseignante disait qu'il fallait constamment le

surveiller. Le professeur de français avait renchéri en disant que, pour lui, l'élève avait besoin d'être encouragé. Le professeur d'histoire, quant à lui, avait ajouté qu'il n'était pas inquiet pour cet élève car « *il a un poil dans la main* », ce qu'avait démenti le professeur de français qui avait complété son propos en disant qu'il y avait chez cet élève une grande sensibilité mais ce dernier n'avait donné aucun élément sur le travail fourni par l'élève. Un léger brouhaha s'était alors fait entendre dans la salle, la question étant de savoir si on attribuait les encouragements à cet élève. Le proviseur, après avoir lu à haute voix les appréciations écrites dans chaque discipline, avait conclu qu'il « *ne les méritait pas* ». Cette intervention avait coupé court aux échanges entre les enseignants.

Un peu plus tard, dans les notes que j'ai prises de ma place de CPE participante à ce conseil de classe, j'ai mentionné de nouveau un désaccord entre les enseignants. Les encouragements étaient proposés par le professeur principal pour un élève. Le professeur d'histoire-géographie était intervenu pour demander s'il n'était pas possible « *d'avoir un peu plus* ». Il sous entendait le fait de mettre les compliments à cet élève. Une légère agitation s'était faite ressentir autour de la table. Le professeur principal avait répondu qu'il n'était « *pas contre* » ainsi que les enseignants de physique et de français. En revanche, les professeurs de mathématiques et d'EPS ne se prononçaient pas « *pour* » donc on en était resté sur l'attribution des encouragements sans avoir eu de réelle discussion. Ce qui me surprenait en tant que CPE dans cet exemple, c'était de constater que la discussion n'avait pas eu lieu. Chacun s'était positionné en fonction des notes obtenues dans sa discipline et de l'investissement que l'élève avait montré dans son cours et de son intérêt supposé pour sa propre discipline.

Comme il n'y a pas de cadre institutionnel précis sur l'attribution des récompenses, si ce n'est que cela doit être inscrit dans le règlement intérieur de l'établissement, il me semble, d'après mon expérience de CPE, que parfois les décisions d'attribution sont prises de manière très subjective ou même aléatoire, bien que la présence du chef d'établissement permette d'apporter un regard plus distancié sur les résultats des élèves. Il peut, à partir des éléments inscrits dans le bulletin et les propos tenus lors du conseil de classe, se faire une représentation de

l'implication de l'élève et ainsi proposer une décision. À ce propos, Béatrice Mabilon-Bonfils et Virginie Calicchio (2004)¹⁶¹ écrivent que « le processus décisionnel [en conseil de classe] est le résultat de rationalités à la fois individuelles et collectives qui se croisent, se combinent » mais qui aussi « s'opposent à un moment donné dans un conseil de classe particulier » (p. 5).

Puis, de nouveau une discussion s'était engagée à propos d'un élève pour lequel les enseignants notaient des capacités mais dont le résultat global était décevant au vu de son potentiel. L'enseignante d'allemand avait mentionné que cet élève préférait ne pas faire les exercices en classe plutôt que de les faire moyennement. L'enseignante de physique avait ajouté qu'il n'intervenait jamais en cours. Le professeur de français s'était exprimé pour dire qu'il fallait encourager cet élève car selon lui, il avait une forme de blocage à l'oral. Des échanges avaient eu lieu pour essayer de déterminer quelle était la remarque la plus pertinente à faire à cet élève ainsi que l'appréciation à écrire qui pourrait le faire réagir. Le professeur de sciences de l'ingénieur fit remarquer que cette attitude le condamnait pour l'obtention de la classe préparatoire qu'il visait. De nouveau, de nombreux apartés avaient eu lieu. L'enseignante d'allemand avait alors répliqué qu'il fallait que cela se débloque rapidement, intervention que je ressentais, de ma place de CPE, comme un agacement face à l'absence de réaction de l'élève. Après encore quelques échanges, il avait finalement été décidé que les encouragements ne seraient pas mis à cet élève. En tant que chercheuse, il me semble que, dans le conseil de classe, sont à l'œuvre des intérêts divergents, certains enseignants voulant minimiser les manquements des élèves pour ne pointer que les points d'appui de ces derniers. Je suppose que pour ces enseignants, c'est le fait d'être positif et encourageant qui permet aux élèves de réussir. D'ailleurs, sur le site de l'école supérieure de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESEN), il est écrit à propos de l'étude des cas individuels lors du conseil de classe que « chaque fois que

¹⁶¹ B. Mabilon-Bonfils et V. Calicchio. (2004). Stratégies d'acteurs et de pouvoirs dans l'école : qui décide dans les conseils de classe ? *Carrefour de l'éducation*, (18), 2-17. p. 5. Doi : 10.3917/cdle.018.0002

possible, on s'attachera à valoriser les éléments positifs et les progrès, ainsi que les compétences acquises, même lorsqu'elles sont modestes et ce dans tous les domaines : scolaire, comportement, investissement, actions citoyennes »¹⁶². Pourtant, selon mon expérience de CPE, cette préconisation est régulièrement ignorée par l'ensemble des membres du conseil de classe. Je suppose qu'il n'y a pas de volonté manifeste de porter préjudice aux élèves mais plutôt une habitude de la part des enseignants à souligner ce qui ne va pas au lieu de faire ressortir les points positifs aussi modestes soient-ils.

Toujours selon mon expérience de CPE, pour certains enseignants, il faut notifier fermement les défauts de travail et éviter de valoriser les élèves car, selon eux, cela enferme les élèves dans un confort dont ils ne veulent pas sortir ensuite lorsque des difficultés apparaissent. Je fais l'hypothèse en tant que chercheure que des intentions aussi opposées sur la manière de communiquer aux élèves sur leur travail scolaire sont en lien étroit avec le vécu des enseignants lorsqu'ils étaient élèves et pas seulement leurs conceptions pédagogiques ?

Pour l'élève suivant, de nouveau il y avait eu une discussion car les notes semblaient trop justes et les efforts n'étaient pas assez visibles. Le professeur principal se disait déçu par les résultats de cet élève. Le proviseur avait lu les appréciations inscrites sur le bulletin et avait déclaré que du sérieux était souligné dans plusieurs matières. La discussion s'était engagée pour savoir s'il fallait être incisif dans l'appréciation ou plus soutenant. L'enseignante de physique était intervenue pour dire qu'il avait « *un baobab dans la main* » puis avait continué de discuter avec le professeur d'histoire-géographie situé à ses côtés ; en tant que chercheure, je pense que le conseil de classe semble alors « être le siège d'une confrontation entre des stratégies, des rationalités et des intérêts divergents »¹⁶³. Qu'est-ce qui est en jeu pour chaque enseignant lorsqu'il découvre des notes inappropriées à la valeur présumée du travail de l'élève ? L'enseignant qui pressant des capacités ou des compétences chez un élève et qui constate des

¹⁶² Récupéré du site <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=24&cHash=0d9fb11c16>.

¹⁶³ *Ibid.* p. 8

résultats inférieurs à ceux attendus peut sans doute désirer soutenir l'élève. Ou alors il peut également s'appuyer sur ce que disent les autres enseignants à propos de l'élève et ainsi moduler son ressenti concernant ses attendus pour cet élève.

Pour le cas suivant, il s'agissait d'un élève en difficultés. Le professeur d'histoire-géographie avait expliqué celles-ci par une forme de lenteur qu'il avait constatée chez l'élève et aussi les avait reliées à un graphisme désastreux, ce qui rendait la lecture des copies de l'élève particulièrement difficile. Le professeur d'EPS fit remarquer que cet élève était très méritant dans sa discipline. Le professeur d'anglais avait signalé que l'élève avait tenu des propos inadaptés en classe, ce qui avait déconcerté plusieurs enseignants et engendré des discussions en aparté à deux ou trois. Il n'était pas fait mention de ces quelques dérapages verbaux sur le bulletin que ce soit de la part du professeur d'anglais ou d'un autre enseignant. La CPE que j'étais n'avait à aucun moment été dépositaire de rapports d'incident relatant ces manquements. Il aurait pu y avoir une punition ou une sanction prononcée à la suite de ces rapports. Je me demandais en tant que chercheuse ce que pouvait signifier le fait de mentionner en conseil de classe un comportement inadéquat qui se répétait sans avoir auparavant discuté de cela avec le professeur principal ou le-la CPE en responsabilité de la classe. Est-ce qu'ainsi l'enseignant qui évoquait cela se sentait débarrassé de la difficulté ou pensait-il que parce qu'elle avait été entendue de tous, il allait y avoir une prise en charge par l'un des membres du conseil de classe de l'élève ? Ou encore est-ce qu'il partageait l'information pour permettre que d'autres enseignants puissent également dire les difficultés qu'ils rencontraient avec cet élève ? S'agissait-il de se sentir moins seul face à des dysfonctionnements d'élèves ?

De nouveau la situation d'un élève avait retenu l'attention de l'assemblée en raison de son comportement qui était perçu comme très compliqué par plusieurs enseignants ; il se montrait très hautain voire méprisant envers les adultes et semblait sans cesse chercher la confrontation avec les enseignants. Le professeur de français se disait « *touché* » par cet élève, ce qui avait provoqué des échanges verbaux d'étonnements entre plusieurs enseignants. L'élève que j'avais, en tant que CPE, reçu en présence de ses parents et avec le professeur principal pour

évoquer cette manière qu'il avait d'entrer en relation, s'était montré plutôt fermé à la discussion, ne semblant pas prendre la mesure de ce que son attitude provoquait chez ses interlocuteurs. J'avais eu l'impression que cet élève ne savait pas faire autrement pour entrer en relation. Il s'était d'ailleurs montré avec le même mode d'expression envers ses parents pendant l'entretien que nous avons eu. Cependant le professeur principal avait spécifié que, depuis cet entretien, les choses avaient l'air de changer quelque peu. À cela le professeur d'histoire-géographie avait ajouté que cet élève était très pertinent dans ses interventions orales en cours, ce qu'a contredit formellement l'enseignante de physique. Après avoir entendu plusieurs professeurs sur leur sentiment quant à l'attitude de cet élève, il avait été décidé de lui mettre une mise en garde relative à son comportement¹⁶⁴. J'avais, en tant que CPE, l'impression que pour cet élève en particulier, les désaccords de perception entre les professeurs étaient sur le point de jaillir et tout le monde tentait de minimiser ses ressentis comme pour ne pas avoir à parler de choses qui pourraient être plus délicates. Je pense ici au mode relationnel que les enseignants mettent en place avec leurs élèves, à la manière de faire cours qui produisent des ambiances de classe différentes et des réactions d'élèves parfois opposées d'un cours à l'autre. Exprimer que dans son cours un élève est pénible alors qu'il se montre attentif dans un autre, dire qu'un élève se montre pertinent dans ses interventions dans un cours alors qu'il passe son temps à bavarder dans un autre, donne à entendre des éléments habituellement invisibles pour ceux qui ne sont pas dans la classe. Il me semble, de mon point de vue de chercheure, que cela met au jour des différences entre enseignants qui peuvent provoquer des crispations et des rivalités. Inversement, cela permet parfois aussi qu'un enseignant modifie son regard sur l'élève en question et qu'ainsi la relation puisse se transformer.

La situation de l'avant-dernier élève de la liste entraîna de nouveau des discussions, car il était décrit par plusieurs enseignants comme peu concentré en cours. Il était mentionné qu'il ne travaillait pas ; une mise en garde relative au travail fut proposée par le professeur principal. Deux enseignants discutaient

¹⁶⁴ Lors des conseils de classe, les élèves peuvent être sanctionnés par un avertissement. Celui-ci peut être relatif au comportement de l'élève, son assiduité ou son travail.

ensemble alors que le professeur d'histoire-géographie interpellait ses collègues en disant que, pour lui, l'élève était très à l'aise dans la production d'écrits et que malgré cela, il lui rendait des copies « vides ». Le professeur d'anglais avait souscrit à ce qui venait d'être dit et il avait ajouté qu'il ne comprenait pas pourquoi cela était ainsi. Le proviseur avait alors interpellé les enseignants pour savoir si cela relevait d'une mise en garde relative à un manque de travail ou s'il s'agissait selon eux d'autre chose ; l'enseignante de physique avait répondu en disant qu'elle ne serait pas contre une mise en garde relative au manque de travail pour le faire réagir. Le professeur d'anglais mentionnait, quant à lui, qu'il jouait en cours avec un autre élève sans préciser si cela était récurrent et gênant pour le déroulement du cours ou si cela était ponctuel et cessait lorsqu'il lui faisait une remarque. Des discussions avaient commencé entre différents enseignants et il avait été finalement décidé qu'il n'y aurait pas de mise en garde relative au travail car vraisemblablement, il y avait des éléments autres qui pouvaient expliquer l'attitude de l'élève. Le proviseur avait alors conclu le conseil de classe en demandant aux enseignants de lui donner le nom des élèves particulièrement bavards autres que ceux déjà mentionnés en début de conseil, afin d'envisager de les rencontrer puis il avait souhaité une bonne soirée à tout le monde. Chacun avait rangé rapidement ses affaires et avait quitté la salle.

L'analyse de l'observation de ce conseil de classe est venue illustrer certaines de mes hypothèses concernant par exemple l'existence de pactes tacites implicites entre les enseignants pour ne pas parler de ce qui pourrait créer des désaccords ou peut-être aussi des éléments sur les jeux de pouvoir entre les disciplines accentuant les rivalités éventuelles. Pendant ce conseil de classe, j'ai en tant que chercheuse pu constater que l'enseignante de physique prenait régulièrement la parole pour exprimer son point de vue sur les résultats des élèves. Pour l'examen du baccalauréat, le coefficient de cette matière est élevé (6 ou 8), les coefficients les plus élevés sont ceux de l'épreuve de mathématiques (7 ou 9) et des sciences de l'ingénieur (qui comportent une épreuve écrite et une épreuve pratique, qui, cumulées, offrent un coefficient de 9). À partir de ces constats, on peut aisément imaginer que les élèves ont des stratégies pour s'assurer la réussite à l'examen en

investissant les matières qui garantissent le plus de points et que les enseignants portent une attention particulière à l'investissement des élèves dans leur discipline lorsque celle-ci est fortement « coefficientée ». Pourtant, dans ce conseil de classe, le professeur de mathématiques s'était peu exprimé alors que sa discipline a un poids certain pour l'obtention du diplôme. Le professeur de français était peu intervenu également alors que les élèves se présenteraient aux épreuves de français écrites et orales à la fin d'année de la classe de première. Comment peut-on comprendre cette diversité dans les interventions des enseignants pendant le conseil de classe ? Certes, l'aisance de l'enseignant à prendre la parole en groupe me semble être un facteur significatif pour appréhender ses prises de paroles au cours du conseil de classe, mais cela est probablement aussi en lien avec le rapport que chaque enseignant entretient avec sa discipline et la manière qu'il a de l'enseigner.

1.4 Le conseil de classe de terminale scientifique

Il s'agit du dernier conseil de classe pour lequel je mis suis positionnée comme observatrice participante et pour lequel j'ai pris des notes dans la perspective de ce travail de recherche. Ayant pu constater dans mon expérience de conseillère principale d'éducation que le climat de travail des classes de terminales était généralement plus calme que celui des classes de secondes, j'ai fait le choix de ce nouveau conseil de classe. En effet, j'avais pu constater que les enseignants de classes scientifiques portaient, au moment du conseil de classe, leur attention principalement sur des données scolaires et se montraient moins sensibles aux éléments relationnels. J'ai imaginé que l'atmosphère du conseil de classe serait le reflet de l'ambiance de classe que je supposais sereine. En classes de terminale, le point de mire est le baccalauréat et la poursuite d'études. Les visées des enseignants lors des conseils de classe sont, selon moi, de garder les élèves mobilisés sur cet objectif tout en les mettant devant leurs responsabilités. De plus, pour cette classe de terminale, les enseignants connaissaient bien les élèves, ils les avaient, parfois, depuis trois ans ; il me semblait qu'il y avait une plus grande confiance dans les capacités de réussite des élèves, de la part de l'équipe

pédagogique. J'avais en tant que chercheure peut-être aussi le souhait inconscient d'observer puis de rendre compte d'un conseil de classe dont j'imaginai qu'il allait correspondre à mes représentations, c'est-à-dire un lieu de discussions et de prises de décisions collégiales au service de l'élève et que les enjeux de pouvoir ne seraient pas les mêmes que dans les autres conseils de classe.

Pour la prise de notes j'ai, comme lors des conseils précédents, essayé de noter les propos échangés et de les associer aux personnes qui les avaient verbalisés afin de me permettre de reconstituer le déroulé de manière réaliste lors de la transcription. En abordant ce travail d'analyse sur les observations de ce conseil de classe, je mesure combien j'étais dans l'illusion. Les enjeux de place, de pouvoir, la tension entre les disciplines y étaient bien présents.

Pour ce conseil de classe, c'était le chef d'établissement qui présidait. Étaient présents six enseignants dont le professeur principal, deux délégués élèves et un délégué des parents ainsi que moi, en tant que CPE en responsabilité de la classe. L'atmosphère était détendue voire décontractée. Le proviseur était très peu intervenu durant le conseil de classe, les enseignants s'étaient montrés assez silencieux et n'avaient fait que peu de commentaires par rapport aux propositions d'appréciations faites par le professeur principal. Seule l'enseignante de philosophie était intervenue régulièrement sous forme d'humour ou pour faire reformuler une appréciation. J'avais l'impression, de ma place de CPE, pour ce conseil de classe en particulier, que les enseignants étaient là uniquement par obligation et ne se montraient pas impliqués dans les prises de décisions dans l'ici et maintenant. Pendant toute la durée du conseil de classe, il y avait eu des petites taquineries échangées entre les enseignants comme pour faire rire la galerie ou bien peut-être pour apaiser des tensions entre eux. Est-ce qu'une réunion du conseil de classe pourrait servir de soupape aux tensions entre les enseignants ? Quels étaient les enjeux des professeurs présents ?

La réussite au baccalauréat des élèves est le plus souvent vécue aux dires des enseignants comme une part de leur propre réussite. Ils sont partie prenante dans l'obtention du baccalauréat de leurs élèves. Est-ce que les préoccupations liées à l'échéance de l'examen qui aurait lieu en fin d'année, de la part des élèves ou des

enseignants, venaient s'exprimer sous forme de boutades lors du conseil de classe pour les dédramatiser ?

Je mentionne en tant que conseillère principale d'éducation, une particularité dans cette classe. Il y avait un nombre de redoublants plus élevé qu'habituellement, ce qui accentuait peut-être le poids des enjeux de réussite pour l'équipe enseignante. Le professeur principal avait fait remarquer que, dans cette classe, les élèves redoublants se démobilitaient et ne montraient que très peu d'intérêt pour le travail scolaire ; il avait ajouté : « *ils ne veulent plus nous quitter* »¹⁶⁵. Cette remarque qui se voulait humoristique venait selon mon point de vue de chercheuse apaiser la crainte que cet enseignant pouvait avoir devant l'échec éventuel renouvelé de ces redoublants. Après l'étude de plusieurs bulletins assez mauvais, le proviseur avait dit : « *mais ouh la la quand est-ce que ça va s'arrêter ?* » Il me semble, en tant que chercheuse, qu'était à l'œuvre pour lui de manière inconsciente sa crainte d'un faible taux de réussite à l'examen. Les bulletins qui venaient d'être considérés laissaient penser que les échecs risquaient d'être plus nombreux que ce qu'il imaginait. D'ailleurs une nouvelle remarque du professeur principal à propos d'un élève présentant des résultats très inquiétants et un investissement inexistant était : « *je crois qu'il se demande ce qu'il fait là* », ce à quoi l'enseignante de philosophie avait répondu spontanément « *nous aussi !* », ce qui avait déclenché des rires de la part de toutes les personnes présentes. Est-ce qu'à ce moment les enseignants se demandaient ce qu'ils faisaient avec et dans cette classe ? Était-ce une manière de minimiser la sensation d'être rabaissés eux-mêmes par le niveau de leurs élèves ?

Alors qu'une suspicion de triche était évoquée pour deux élèves et qu'une agitation se faisait sentir dans la salle, un enseignant fit la remarque suivante : « *c'est un professionnel, je l'ai déjà pris pour cela... ah il a du métier* ». Comment entendre ce qui venait d'être dit par ce professeur ? Que nous disait-il de son professionnalisme d'enseignant qui se trouvait acculé face à un élève, qui était soupçonné de tricheries récurrentes mais effectuées de manière suffisamment subtiles pour qu'il n'ait pas été pris sur le fait ? Ceci introduisait un doute sur tous

¹⁶⁵ Verbatim prélevé à partir des notes prises lors du conseil de classe

les contrôles effectués par cet élève et cela mettait probablement à mal les enseignants dans leur compétence de surveillance pendant les contrôles et aussi sur leur rôle d'évaluateur. Ils pouvaient se demander quel genre d'enseignant ils étaient pour se « faire avoir » ainsi ; quelle image cet élève avait de lui-même et de ses enseignants pour s'autoriser à agir ainsi, Qu'est-ce qu'il imaginait de la valeur des notes pour qu'il ait pris ce risque à plusieurs reprises?

Tout au long du conseil de classe, lorsque le professeur principal proposait les appréciations à inscrire en bas du bulletin, seule l'enseignante de philosophie prenait la parole pour approuver ou au contraire, les lui faire changer, lui demander de modifier un mot qu'elle trouvait inapproprié ou pas assez précis ; elle s'exprimait de manière sarcastique et le plus souvent sur le ton de l'humour comme pour faire rire l'auditoire, ce à quoi réagissait favorablement le professeur principal mais aussi le proviseur en renchérissant régulièrement sur ses remarques.

La représentante des parents d'élèves prenait en note les moyennes et les appréciations proposées par le professeur principal. Elle intervint uniquement au moment du bulletin de son fils pour poser une question sur la poursuite d'études et argumenter sur la raison de ses absences. J'avais, en tant que CPE, alors trouvé qu'elle n'était pas dans le rôle prévu pour le représentant des parents d'élèves qui était censé venir parler au nom de tous les parents et non pas seulement sur le cas particulier d'un élève et à fortiori sur celui de son propre enfant. Son intervention avait déclenché un échange sur les absences des élèves en classe de terminales. C'était l'incompréhension pour tous les adultes présents, moi comme CPE y compris. Que se passait-il pour les élèves pour qu'ils s'autorisent à sélectionner les matières auxquelles ils étaient présents ? Comment faire pour les garder mobilisés jusqu'à la fin d'année ? Des enseignants constataient que les élèves étaient dépassés par la somme et le rythme de travail qui s'accéléraient ainsi que par les échéances qui se rapprochaient, probablement qu'ils en avaient assez d'être lycéens et du coup, qu'ils désertaient les lieux, pensant que travailler seul était plus productif. Face à ces constats, chacun restait avec ses interrogations, ses incompréhensions et aucune proposition ou nouvelle modalité de travail n'avaient

été envisagées pour permettre de sortir de cette impasse. C'était comme si nous étions devant un obstacle insurmontable ou qui ne dépendait plus de nous ; il y avait comme une fatalité à être face à des élèves démobilisés et que seules des pointes d'humour permettaient de supporter cet état de fait pour les adultes.

Le bulletin de l'élève suivant montrait qu'il n'avait ni absence ni retard, ce que le proviseur avait relevé en disant : « *ah ça arrive des élèves comme ça ?* » et de nouveau, des rires et des petites moqueries s'étaient fait entendre.

Lorsqu'était arrivé le cas d'un élève dont les résultats étaient excellents, l'enseignante de philosophie avait lancé à la volée : « *un original en somme !* », ce qui avait provoqué des rires généralisés et elle avait enchaîné pour demander à ce que soit reformulée l'appréciation de cet élève en disant au professeur principal qui était professeur de sciences physiques, que c'était normal : « *vous, les sciences vous avez toujours du mal avec la langue* », de nouveau des rires avaient éclaté. Il me semble, en tant que chercheuse, que toutes ces interventions sur le mode de l'humour ou du sarcasme venaient tenter d'atténuer le malaise des enseignants devant les résultats des élèves qui les mettaient face à leur « impuissance » à les faire progresser et que, pour supporter cela, ils devaient faire « les guignols ou un numéro de cirque »¹⁶⁶. Il me semble que dans ce conseil de classe était à l'œuvre une inquiétude très forte de la part des enseignants quant à l'obtention du baccalauréat pour de nombreux élèves et cela devait être difficile à supporter ; d'où une atmosphère qui se voulait détendue et je crois que les interventions humoristiques de l'enseignante de philosophie en disaient long, d'après moi, sur leurs besoins d'apaisement.

Puis avait suivi le cas d'un élève dont les résultats étaient assez mauvais et pour lequel il était signalé à plusieurs endroits dans le bulletin qu'il dormait en classe. L'enseignant d'histoire-géographie appuyé par le professeur de mathématiques avait dit qu'il préférerait le laisser dormir sur sa table car, parfois, il pouvait se montrer très pénible et ne plus cesser de bavarder pendant toute l'heure de cours. La situation de ce lycéen avait provoqué des apartés tout autour de la

¹⁶⁶ Barrère, A (2017). *Au cœurs des malaises enseignantes*. Malakoff : Armand Colin. p. 90.

table ; chacun y était allé de son commentaire personnel dans un brouhaha qui rendait incompréhensible les propos des uns et des autres. L'enseignante de philosophie avait fini par dire : cet élève, « *c'est tout un poème* », le professeur principal avait ensuite échangé quelques mots humoristiques avec le collègue de technique industrielle situé en face de lui et tout cela s'était passé dans une ambiance apparemment très détendue alors que l'attitude de l'élève pouvait être considérée comme préoccupante.

Le conseil s'était terminé avec le bulletin d'un élève qui avait d'excellents résultats ; tout le monde s'était extasié, l'enseignante de philosophie était intervenue une fois de plus en soulignant qu'« *il y a quand même beaucoup de très bons élèves, on l'oublie trop* » ; son intervention m'était apparue, de mon point de vue de chercheuse, comme une tentative pour se rassurer après les bulletins précédents. Le professeur de technique industrielle, lui, avait alors parlé de double courbe gaussienne pour cet élève, elle avait alors répondu « *je ne comprends rien à ce que vous dites, moi aussi je vais employer des termes que vous ne comprendrez pas* » et tout le monde avait ri de nouveau. En tant que chercheuse je peux me demander ce qui se passait entre les enseignants à ce moment du conseil. Ces paroles venaient-elles mettre au jour l'impossible de l'échange authentique entre les professeurs ? Est-ce que cela pouvait venir signifier une certaine rivalité entre eux ? Cette rivalité se manifestant au travers de l'emploi d'une terminologie spécifique. Est-ce qu'il est possible de se parler entre enseignants en conseil de classe lorsque l'on ne parle pas la même langue ?

Le conseil de classe s'était terminé sur des informations concernant les délais pour les procédures d'admissions post-bac mais déjà trois enseignants étaient debout et sur le point de partir tout en discutant de manière décontractée.

2 Mise en perspective de ces quatre observations

Je vais à partir de ces quatre observations commencer à proposer des éléments de compréhension sur les enjeux que je perçois, en tant que chercheuse, dans le conseil de classe. Ces éléments sont un premier pas sur le chemin de l'analyse de cette instance singulière qu'est le conseil de classe. Celle-ci, bien qu'elle puisse

paraître fonctionner de manière bien rôdée de prime abord, présente des complexités qui ne peuvent être appréhendées qu'en effectuant un examen précis de ce qui s'y passe. Le chapitre qui sera consacré à la mise en perspective de l'analyse des entretiens cliniques de recherches effectués auprès d'enseignants, sera l'occasion de considérer de plus près ces premiers éléments et de les approfondir, de les modifier ou de les nuancer voire d'en découvrir de nouveaux.

Je dois spécifier qu'il s'est écoulé plus de quatre ans entre ma participation observante à ces quatre conseils de classe et le début de l'analyse des éléments recueillis. Que s'est-il passé pour que je sois dans l'incapacité, pendant une aussi longue période, de travailler à partir de ce que j'avais observé en tant que chercheuse et sur les notes que j'avais prises ? La première hypothèse qui m'est venue est en lien avec la légitimité que j'accordais à ma prise de notes. En effet, j'ai réalisé ce travail d'observation de manière un peu clandestine en ce qui concerne ma position de chercheuse. Je n'ai à aucun moment informé les personnes présentes dans les différents conseils de classe observés sur le fait que je prenais des notes pour un travail de recherche. Ni que j'allais avoir une attention différente de mon habitus professionnel sur ce qui se déroulait et ce qui s'échangeait dans ce moment-là. Cela est peut-être en lien avec des éléments concernant ma difficulté à me départir de ma posture professionnelle au début de ce travail de thèse comme je l'ai déjà mentionné. De plus, nous avons vu que le conseil de classe est un lieu fermé et inaccessible à ceux qui n'en sont pas membres ou qui ne sont pas invités spécifiquement, aucun document nominatif n'est diffusé en dehors de ce temps de concertation. D'ailleurs, lorsqu'en tant que conseillère principale d'éducation, je forme des élèves délégués sur le fonctionnement de cette instance, j'insiste auprès d'eux sur leur devoir de discrétion quant à la teneur des échanges. Ainsi que sur le fait qu'ils doivent être très prudents en répétant à leurs camarades certains propos car ceux-ci sortis du contexte de la discussion du conseil de classe peuvent être interprétés de manières diverses.

J'ai, pour ce travail de recherche consigné des informations sur la manière dont se sont déroulés quatre conseils de classe singuliers et j'ai porté un regard de

chercheuse sur ces quatre temps dans une perspective exploratoire. Ainsi, je me suis autorisée à « sortir » du conseil de classe des éléments qui n'ont pas vocation à être diffusés. Est-ce qu'il m'a fallu tout ce temps pour admettre que je n'avais pas dérobé quoique ce soit aux personnes présentes dans ces conseils ? Ainsi qu'accepter que ce que j'avais observé et noté m'était personnel et était différent de la réalité vécue par chacun ? Il s'agissait d'éléments d'observation filtrés à partir de ma place de professionnelle et à travers mon regard de chercheuse. Je constate d'ailleurs que, c'est seulement après le départ de l'établissement du chef d'établissement et d'un certain nombre d'enseignants qui étaient présents lors de ces conseils de classe, que j'ai pu me mettre au travail sur ces observations et commencer à analyser mes notes. J'ai pris soin lorsque j'ai retranscrit celles-ci de ne pas donner d'informations qui pourraient permettre d'identifier les lieux et les personnes. Cependant j'évoque des situations dans un établissement où j'ai travaillé et qui pourrait être reconnues par des enseignants lisant ce travail de recherche. Je peux supposer que ce que je viens d'évoquer sont des éléments qui ne sont pas étrangers à ma difficulté à me mettre au travail sur ces observations.

J'ai identifié un autre empêchement probable concernant l'analyse de ces observations. J'ai longtemps été habitée, de manière irrationnelle, par l'idée qu'il n'y avait rien de pertinent ni d'original dans les notes que j'avais collectées. Je pense que cette impression était en lien avec la construction de ma posture de chercheuse : tant que celle-ci était en questionnement quant à sa légitimité, je crois que cela constituait un obstacle pour l'exploration de ces observations. Je peux dire aujourd'hui que d'avoir élaboré au sein du séminaire de doctorants à propos de ces observations et d'avoir été accompagnée dans mon questionnement par ma tutrice C. Blanchard-Laville ont été des éléments de consolidation de ma position de chercheuse. De plus, j'avais entretemps, réalisé cinq entretiens cliniques de recherche dont j'avais effectué l'analyse, cela a également donné de l'assurance à mon « soi-chercheur ». En travaillant sur mon rapport à mon objet de recherche, j'ai pris conscience que l'intérêt que je portais aux conseils de classe était empreint de nombreuses représentations très subjectives. Par exemple : quel avait été mon rapport d'élève à cette instance et quel était-il

désormais de ma place de professionnelle ? Qu'est-ce que je pourrais bien avoir à dire de cette instance pour laquelle professionnellement je me demandais de temps en temps les raisons de son existence et le pourquoi de ma présence ?

J'étais également perplexe sur le fait que cette réunion perdure et se perpétue depuis plus de 50 ans sans changement notable bien qu'elle fasse l'objet de critiques multiples et récurrentes de la part des professionnels de l'école mais aussi de certains parents. Je crois pouvoir écrire aujourd'hui que j'avais des appréhensions à l'idée de découvrir, dans les observations réalisées, des éléments qui viendraient renforcer mes croyances sur le peu de cas que je faisais de cette instance. Je craignais d'être aux prises avec ma part de responsabilité dans la pérennisation de la manière de faire vivre cette instance. Il m'a fallu un laps de temps conséquent pour pouvoir porter un regard plus distancié sur celle-ci. De même que pour ne plus être saisie par ma part de responsabilité au sein de cette réunion mais aussi pour être un peu moins dans le jugement par rapport aux enseignants présents. Mon cheminement en tant que chercheuse est probablement arrivé à un certain point de maturation et à une certaine forme d'assurance qui me permet de m'autoriser à poser un regard nouveau sur cette instance. Cette maturation me permet d'accepter l'idée de découvrir modestement des éléments de compréhension qui pourront devenir des données d'intelligibilité pour d'autres. Il me semble que j'ai longuement été enfermée dans une vision très subjective de ce que devrait être idéalement un conseil de classe. Tout comme sur ce que je souhaiterais que les enseignants y fassent pour le bien des élèves, ainsi que sur l'intérêt de maintenir un temps de bilan en équipe éducative et le fantasme que ce bilan puisse avoir lieu au sein du conseil de classe. L'analyse que j'ai pu conduire à partir des observations m'a permis de conscientiser la nature de mes mouvements contre-transférentiels (de ma place de CPE et qui ont longtemps perduré dans ma place de chercheuse) à l'égard des enseignants, une forme de colère qui soutenait ma curiosité mais qui me faisait idéaliser ce qui aurait dû se passer en conseil de classe.

2.1 La place prépondérante du professeur principal

Le conseil de classe est un moment spécifique pendant lequel est réuni l'ensemble des enseignants d'une classe afin de faire le bilan sur les résultats scolaires des élèves de cette classe à un instant précis de l'année scolaire. Je parle alors de l'équipe pédagogique au sens de ce qu'en dit l'institution scolaire. Généralement, les conseils de classe sont présidés par le chef d'établissement ou son adjoint. Leur présence vise à garantir le cadre de travail, la régulation des prises de parole de chacun. Dans les conseils de classe observés mais aussi dans le cadre de mon expérience professionnelle, je constate que le professeur principal a une place prépondérante. Cette fonction de professeur principal, comme je l'ai souligné dans le chapitre sur le conseil de classe, est attribuée par le chef d'établissement. On peut aisément faire l'hypothèse qu'être choisi en tant que professeur principal place celui qui accepte ce choix dans une position qui peut lui être enviée ou au contraire être décriée. Le professeur principal est le seul membre de l'équipe pédagogique d'une classe à être informé presque au quotidien de la manière dont travaillent et se comportent les élèves de sa classe. Il est en lien étroit avec le ou la CPE. Il est en contact régulier avec les familles. On peut imaginer qu'il est celui qui a la connaissance la plus complète de la classe mais aussi de chaque élève. Cette position peut faire peser une responsabilité conséquente pour celui qui l'assume. Cela peut l'amener à croire qu'il sait mieux que les autres ce qui est bien pour la classe ou pour un élève. Il peut prendre des décisions plus ou moins concertées ou encore prendre à cœur la recherche de solutions aux problèmes rencontrés en cherchant à mobiliser tous les acteurs susceptibles d'intervenir. Mais il peut également prendre en charge cette fonction de manière plus « superficielle », considérer qu'il n'est pas là pour s'occuper des questions de discipline ou de manque de travail dans les cours qui ne sont pas les siens ou de ce qui concerne l'orientation. Il peut se positionner pour faire le lien entre les enseignants et les familles mais ne pas s'occuper d'autres éléments liés à l'accompagnement et la prise en charge des élèves au quotidien.

Depuis plusieurs années, d'après mon expérience en tant que CPE, pour des raisons de gains de temps principalement et en fin de compte par souci

d'efficacité, je pense, les professeurs principaux sont invités par les chefs d'établissements à rédiger en amont du conseil de classe les appréciations pour chaque élève. Il me semble que cette manière de faire permet de ne pas avoir à lire l'intégralité de chaque bulletin pendant le conseil de classe : ceci, afin de trouver la formulation la plus appropriée pour l'élève et ainsi d'optimiser le temps pour pouvoir discuter uniquement les situations complexes. Je constate que, dans chacun des conseils retranscrits suite à mes participations observantes, cette appréciation ainsi anticipée coupe court d'une certaine manière aux échanges entre les enseignants. Certains enseignants ne s'expriment pas ou très peu au cours du conseil de classe à la suite des propos du professeur principal. Comment interpréter ces silences alors qu'il s'agit d'échanger sur le bilan trimestriel des élèves ? Le plus souvent les appréciations proposées par le professeur principal sont effectivement le reflet de l'ensemble du bulletin scolaire. Cependant, parfois elles sont un peu trop distanciées comme, par exemple dans les formulations suivantes : « Résultats insuffisant par manque de travail » ou « Bien dans les matières littéraires, fragile dans le pôle scientifique » ou encore « Bon ensemble ». Il me semble qu'il pourrait y avoir un échange entre les professeurs pour indiquer sur le bulletin ce qui est attendu ou demandé à l'élève pour progresser ou modifier une situation. Ou que les enseignants des matières dont les résultats des élèves sont plus fragiles soient invités à exprimer leur point de vue sur les résultats des élèves afin de l'aider pour progresser.

Je crois remarquer que la personnalité et les qualités rédactionnelles du professeur principal peuvent venir brider l'expression des autres personnes présentes. Comme on a d'ailleurs pu le constater à propos du conseil de classe de la seconde comptabilité que j'ai décrit, dans lequel les propositions très dures de la professeure principale ne sont pas discutées. Pour ce qui est du conseil de la classe de terminale scientifique, la lecture des appréciations deviennent le terrain de jeu d'une forme de joute verbale entre deux enseignants en particulier, les autres protagonistes n'intervenant que très peu ; on peut alors s'interroger sur ce qui se joue dans ce moment. Si je me réfère à ce que j'ai écrit sur le terme d'équipe et à l'expérience que j'ai rapporté de ma représentation d'une l'équipe

sportive, il me semble que mon illusion de ce qui devrait se passer en conseil de classe s'est forgée à partir de cette représentation. En effet, convaincue que l'équipe est une source de cohésion et de solidarité, je projetais, à mon insu, cette conviction sur le conseil de classe. Le professeur principal pouvant être perçu comme le capitaine de l'équipe, celui qui décide car il a une connaissance plus fine des enjeux et des protagonistes. Ce que j'ai observé me conduit à déconstruire cette illusion.

2.2 Des enjeux de pouvoir

Le conseil de classe expose toutes les personnes présentes aux regards des autres. Les résultats chiffrés des élèves qui sont projetés sur un écran vidéo, sont une représentation du travail réalisé par les élèves. Il me semble que cette image expose également quelque chose du travail de l'enseignant. Les moyennes de chaque discipline sont visibles de tous publiquement et peuvent être comparées, même si elles n'ont rien à voir entre elles. Chacun peut ainsi se faire une idée du travail réalisé en classe à partir des notes observées et également du niveau d'exigence supposé du professeur. Cette exposition peut mettre mal à l'aise certains enseignants car l'évaluation est marquée de sa subjectivité et de son « échelle de valeurs propre »¹⁶⁷. Une moyenne basse peut être interprétée comme le fait d'une notation trop sévère, d'un manque d'apprentissage des élèves, d'évaluations inadaptées ou non comprises. À l'inverse une moyenne particulièrement élevée peut être traduite comme une forme de laxisme de la part du professeur, comme le résultat de trop peu de notes et elle peut alors être considérée comme non significative. Il me semble que lorsque ces cas de figures se présentent, le professeur principal adopte une stratégie inconsciente qui, soit minimise la prise en compte de la moyenne incriminée dans l'appréciation qu'il propose, soit interroge l'enseignant de la matière concernée pour avoir des explications complémentaires. Lorsque sur le bulletin d'un élève, il est mentionné une remarque sur son comportement en classe, son absence de travail mais que

¹⁶⁷ Marchand, F. (1996). *Évaluation des élèves et conseil de classe*. Paris : Desclée de Brouwer. p. 234.

cela n'apparaît que dans une seule matière, le professeur principal peut ignorer celle-ci, la minorer lors de son commentaire ou alors souligner cela dans l'appréciation générale. Dans ces circonstances, je crois pouvoir dire que des enjeux de place et de pouvoir sont à l'œuvre entre les personnes présentes. L'idée qu'il y a une hiérarchisation des disciplines est à questionner. Est-ce que le professeur principal et/ou le chef d'établissement vont mentionner explicitement le manquement à l'élève ou vont-ils le sous-estimer ou encore l'ignorer ? Que se passe-t-il pour l'enseignant dont il est question ? Prend-il la parole pour donner des explications aux membres du conseil de classe ? Décide-t-il de ne pas intervenir s'il n'est pas sollicité ? Une autre option est-elle possible ? Est-ce que d'autres enseignants prennent la parole ? S'agit-il de dire que dans leur matière aussi c'est difficile ? Est-ce qu'ils indiquent qu'ils ont proposé une petite interrogation pour remonter les moyennes jugées trop justes ? Ou tout le monde fait-il comme si cette moyenne ne posait pas de question ? Il me semble, comme j'ai pu l'observer pour le conseil de classe de la seconde baccalauréat professionnel sanitaire et sociale et pour celui de la terminale scientifique, que les collègues ignorent la prise de parole du professeur concerné ou qu'alors des phrases ironiques viennent dire de manière détournées et non explicites les interrogations tout en préservant publiquement le collègue.

Selon moi, il y aurait des risques d'attaque, de destruction mais aussi d'auto satisfaction en conseil de classe entre les acteurs présents et en particulier entre enseignants. En effet, les résultats obtenus par les élèves peuvent être considérés comme l'image de ce qu'un enseignant a réussi à mettre en œuvre avec les élèves. D'ailleurs les évaluations mises en place par les enseignants sont empreintes de leur propre rapport à l'évaluation et à la notation. Ils sont amenés à « juger [les élèves] d'après [leur] expérience et [leur] subjectivité » comme l'écrivent Marchand et Hameline (1996)¹⁶⁸. Cela me conduit à penser que lorsque des explications sont demandées à propos de la moyenne d'une matière, l'enseignant peut avoir l'impression d'être interrogé sur sa personne propre, ou encore d'être attaqué sur son système de valeurs. Ce qui peut créer des situations de crispation

¹⁶⁸ *Ibid.* p. 234.

auxquelles il peut répondre par une attaque verbale qui sera en écho à l'attaque qu'il peut ressentir face à ces interrogations. Il pourra, aussi, décider de garder le silence ce qui peut être interprété comme un assentiment à ce qui vient d'être dit ou encore justifier cela par une argumentation étayée. Dans tous les cas, il a des chances de se sentir mis en question.

J'ai le sentiment que le fonctionnement du conseil de classe met au jour des attitudes, de la part des participants, qui visent à garder la face ou « faire bonne figure » au sens de Erving Goffman¹⁶⁹ que j'associerais à la notion de jeu de dupe. D'après E. Goffman, toute relation sociale sous-tend que les individus adoptent une « ligne de conduite » qui résulte d'un « canevas d'actes verbaux et non verbaux qui [leur] sert à exprimer [leur] point de vue sur la situation »¹⁷⁰. Dans toute situation, souligne cet auteur, une personne « reçoit une certaine face à garder » et dès lors, veille à ce que ses expressions soient « compatibles avec la face qu'elle présente ». Ainsi chacun prendrait soin, dans la rencontre, la plupart du temps de « se conduire de façon à garder aussi bien sa propre face que celles des autres ».

2.3 La présence d'alliances inconscientes en conseils de classe

Dans les conseils de classe mentionnés dans ce chapitre, les enseignants forment ce que j'appelle une équipe pédagogique c'est-à-dire « un groupe de personnes réunies pour accomplir ensemble un travail commun »¹⁷¹. Ils enseignent sur des horaires définis institutionnellement la discipline dont ils sont le spécialiste. Ils assurent leur service sur plusieurs classes et donc font partie d'équipes différentes. J'ai pu, à de nombreuses reprises lors de ma participation en tant que CPE à des centaines de conseils de classe, constater que les perceptions de ces éléments sont généralement similaires mais il arrive que cela ne soit pas le cas. Des enseignants peuvent être dans la plus grande difficulté pour mettre les élèves au travail ou au contraire obtenir un investissement régulier et sérieux de la part des élèves. Il peut y avoir des écarts majeurs entre les résultats

¹⁶⁹ Goffman, E. (1974). *Les rites d'interactions*. Paris : Les éditions de minuit.

¹⁷⁰ *Ibid.* p. 9.

¹⁷¹ Équipe. Dans centre national de ressources textuelles et lexicales. Version numérique.

obtenus par les élèves dans deux disciplines distinctes, qui peuvent s'expliquer de plusieurs façons : l'horaire du cours dans l'emploi du temps : début ou fin de journée ou de semaine ; l'intérêt des élèves pour la matière, la relation qui s'est installée avec l'enseignant. Nous avons tous des souvenirs d'enseignants qui rendaient vivant leur cours ou qui mettaient en place des stratégies pédagogiques qui incitaient les élèves à la mise au travail et ceci quelque soit l'horaire. Il y avait aussi des enseignants avec lesquels la relation était difficile, qui se montraient intransigeants et avec lesquels le cours paraissait durer une éternité. Ces éléments sont également connus des professionnels d'un établissement. Chacun sait que tel collègue est particulièrement sévère avec les élèves, que tel autre est plutôt permissif ou encore que les contenus des cours sont inadaptés ou particulièrement attractifs avec tel ou tel enseignant. Ceci n'est quasiment jamais évoqué ouvertement entre les enseignants et ceci d'autant moins en conseil de classe. Les seules personnes qui peuvent en dire quelque chose, dans un cadre d'entretien individuel, sont le chef d'établissement ou l'inspecteur de la discipline. De ma place de conseillère principale d'éducation, je recueille les paroles des élèves et de leur famille sur la manière dont se déroulent les cours aux yeux des élèves, sur la perception qu'ils se font de la relation entre l'enseignant et sa classe. Il s'agit d'informations déclaratives à propos de faits auxquels je n'ai pas accès directement, cependant la répétition des déclarations de la part des élèves m'autorise à me faire une idée assez précise de ce qui se passe dans la classe. Lors du conseil de classe, ces informations souvent partagées implicitement entre les membres du conseil, ne sont que très rarement abordées. Elles sont au mieux évoquées pour tenter de comprendre une moyenne particulièrement basse ou élevée d'une classe, ou pour expliquer une ambiance de classe dégradée. Il m'apparaît que les conseils de classe observés donnent à voir une place importante accordée au professeur principal et que des enjeux de pouvoirs entre les disciplines et entre les enseignants paraissent être à l'œuvre. J'ai pu constater que tout est fait (le cadre, le déroulé du conseil, le protocole de prise de parole ...) pour que jamais ne soient abordés certaines difficultés ou dysfonctionnements et que soit contesté ouvertement ce dispositif. C'est pour moi, la manifestation de ce

que R. Kaës appelle les alliances inconscientes Ce sont pour cet auteur « des formations psychiques communes et partagées qui se nouent à la conjonction des rapports inconscients qu'entretiennent les sujets d'un lien entre eux et avec l'ensemble auquel ils sont liés en en étant partie prenante et partie constituante »¹⁷². Ces alliances sont, écrit-il des opérations de défense qui procèdent « par refoulement [...] ou par déni ». Je m'intéresserai spécifiquement à la notion de déni car il me semble que dans un établissement scolaire, les adultes ont à vivre des situations complexes et difficiles avec des classes ou des élèves, qu'ils évitent d'aborder la question en conseil de classe. Selon moi cette manière de faire « consiste dans le refus d'une perception de la réalité extérieure » (p. 37). Cela leur permet probablement de dénier la « perception insoutenable » de ce qui se passe pour et avec les élèves dans leur cours ou celui d'autres collègues. Les enseignants sont réticents à parler des difficultés ou des fonctionnements particuliers de leurs collègues mais aussi des leurs. Selon moi, la culture enseignante construit un habitus professionnel qui est plutôt solitaire et qui laisse à chacun une liberté pédagogique qui n'autorise pas à porter un regard critique même bienveillant sur ce que font leurs collègues dans leur classe. Il me semble que les enseignants craignent le jugement des autres et venir questionner une manière d'être et de faire avec les élèves peut être perçue comme une attaque ; ou encore comme une mise en danger pour le collègue mais également pour soi. Car on imagine bien que si des explications sont demandées à un collègue pour comprendre le comportement des élèves avec celui-ci, ces questions peuvent aussi lui être adressées en retour.

2.4 Le conseil de classe n'est pas une famille

Je reprends ici en l'adaptant au conseil de classe le titre d'un livre de Gérard Mendel *La société n'est pas une famille*. Comme je l'ai écrit précédemment les relations que l'on peut régulièrement observer en conseil de classe ressemblent par moment à des relations habituellement à l'œuvre au sein de la famille. Ainsi, on peut penser que par moment dans le conseil de classe se sont des

¹⁷² Kaës, R. (2009-2014). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod. p. 35.

fonctionnements psychofamiliaux qui sont à l'œuvre plutôt que des fonctionnements psychosociaux.

Le psychofamilial se définit à partir de ce qui se construit pour chacun au sein de sa famille lors de l'enfance. Jean Luc Prades écrit dans un article de 2015¹⁷³ qu'il s'agit plus largement d'« une conception du monde qui [vient] partout “familialiser” nos relations aux autres et à l'environnement » (p. 214). C'est à l'intérieur de la famille que se construit le rapport au monde de chaque individu. Ainsi que le rapport à l'autorité pour chacun et cela continue de se développer au sein de l'école puis dans le monde du travail et plus largement au sein de la société. On parle alors de fonctionnements psychosociaux. Ces deux types de fonctionnements sont entremêlés, ils co-existent chez tout individu. Claire Rueff-Escoubès, (membre du groupe Desgenettes-AGASP de sociopsychanalyse depuis 1972) qui a travaillé auprès de G. Mendel, écrit en 2010¹⁷⁴ que « l'être humain [perçoit et pense] les rapports sociaux à l'image des rapports familiaux » (p. 296), ceci se fait de manière non consciente. L'individu aurait tendance à considérer les personnes qui ont la position hiérarchique la plus élevée comme étant du côté du parent et cela entraînerait des comportements du côté de la soumission ou de la dépendance envers ces personnes. La personne aurait des attitudes du côté de l'enfant qui attend tout de son parent. Il se conforme ou il se révolte par rapport à ce que le parent attend ou de ce qu'il croit qu'il attend de lui. G. Mendel¹⁷⁵ écrit à ce propos que la famille intérieure du sujet « intervient activement pour recoder en termes familialistes les rapports sociaux » (p. 209). Dans les conseils de classe que j'ai observé et dont j'ai proposé l'analyse précédemment, on peut noter que les silences ou les prises de parole de certains enseignants peuvent être interprétés selon ce fonctionnement psychofamilial. Lorsque la professeure principale de la classe de terminale BEP Carrières sanitaires et sociales soumet systématiquement ses propositions d'appréciations à l'aval du chef d'établissement, il me semble

¹⁷³ Prades, J.-L. (2015). Sociopsychanalyse et psychofamilialisme. Sortir de la psychologisation du social. *Nouvelle Revue Française de psychosociologie*. 2(20.), 213-232.

¹⁷⁴ Rueff-Escoubès, C. (2010). Acte de travail et psychosocialité. Dans Yves Clot et al. Agir en clinique du travail. Dans *Clinique du travail*. Paris : Eres. 295-305.

¹⁷⁵ Mendel, G. (1992). *La société n'est pas une famille*. Paris : La découverte.

qu'elle se situe sur un registre psychofamilial, en jouant à la petite fille qui demande à son père si ce qu'elle dit est correct, si c'est bien ce qu'il attend d'elle. Ou encore quand l'enseignante de philosophie, de la classe de terminale scientifique, plaisante à propos des appréciations suggérées par son collègue professeur principal, j'ai le sentiment qu'elle ramène les interactions également sur le registre du psychofamilial. Comme si on était en présence d'un frère et d'une sœur qui se chamaillent devant le reste de la famille, ici le conseil de classe. Une forme de rivalité fraternelle est mise en scène. On peut penser que tous attendent de voir la réaction du chef d'établissement, qui occuperait pour eux à ce moment-là, une place de père. Pour permettre aux professionnels de se « dégager » de ce fonctionnement psychofamilial et de développer un fonctionnement du côté du psychosocial, G. Mendel a inventé un dispositif en trois temps qui permet de travailler par *groupes homogènes de métier*. Cela permet de s'exprimer librement sur les aspects concrets du travail sans pouvoir hiérarchique présent. Le premier temps est un temps collectif par groupes homogènes de métier pour échanger sur l'acte de travail. Au cours de cette réunion un compte rendu est élaboré collectivement. Il sera remis ensuite par un intermédiaire au groupe de direction. Celui-ci a obligation de répondre, par écrit et de manière circonstanciée et argumentée, à tout ce qui a été mentionné dans le compte rendu. Ce qui constitue le deuxième temps du dispositif. Les réponses écrites sont remises au groupe homogène concerné. Cela redonne aux individus, selon lui, du pouvoir sur leurs actes. Ils constatent qu'ils sont entendus, qu'ils sont pris en compte dans leurs demandes et que des réponses leur sont apportées. Gérard Mendel parle « d'actepouvoir ». Il s'agit de « l'acte proprement dit, porteur de ce pouvoir de transformation »¹⁷⁶ sur le monde. C. Rueff-Escoubès souligne que l'actepouvoir se décline en deux volets qui sont le pouvoir *sur* l'acte et le pouvoir *de* l'acte. Le premier volet touche la capacité de chacun à prendre une décision de faire comme ceci ou comme cela. Le second concerne les modifications que va provoquer cet acte dans la réalité. On peut se demander si

¹⁷⁶ Rueff-Escoubès, C. (2008). *La sociopsychanalyse de Gérard Mendel*. Paris : La Découverte. p. 53.

les enseignants en conseil de classe ne se voient pas confisqué leur actepouvoir. Ceci entraînerait un désinvestissement de leur part de ce lieu de rencontre. En effet, depuis quelques années, les décisions d'orientation étaient le fait du chef d'établissement, le conseil de classe était chargé d'émettre une proposition sur le vœu d'orientation demandé par l'élève et sa famille. Or, depuis 2013, ce sont les parents qui ont la responsabilité de la décision finale et le conseil de classe émet toujours une proposition sur les classes à palier d'orientation. Il me semble que ces deux éléments renforcent l'impression que peuvent avoir les enseignants d'être dépossédés de leur actepouvoir.

Les résultats de la mise en perspective des analyses des quatre observations viennent confirmer la dimension institutionnelle de l'instance conseil de classe et ses effets dans les prises de rôles, modalités d'interactions et enjeux psychosociaux entre les différents participants.

Dans ce chapitre, j'ai présenté le choix de la méthodologie d'observation que j'ai utilisée pour effectuer quatre observations de conseils de classe dans lesquels j'étais impliquée comme professionnelle CPE. J'ai ensuite fait le récit des observations en étant la plus fidèle possible par rapport aux notes prises lors de ces observations en lien avec des éléments contre-transférentiels qui m'ont traversés lors de celles-ci. J'ai terminé cette partie en proposant quelques hypothèses concernant les conseils de classe. Pour les reprendre succinctement ici : les conseils de classe pourraient être analysés à partir de l'idée de « garder la face » de E. Goffman, mais aussi à partir des concepts d'alliances inconscientes et de pacte dénégatif de R. Kaës et enfin, en utilisant certains concepts développés par la sociopsychanalyse comme le fonctionnement psychofamilial et l'actepouvoir. Il s'agira après avoir présenté dans le chapitre prochain les entretiens cliniques de considérer si les propos des enseignants interrogés vont dans le sens de ces hypothèses et aussi de chercher quelles autres hypothèses l'analyse de leur vécu me permet d'inférer.

Partie 4 : Les entretiens et leurs analyses

Dans cette partie, je vais analyser les cinq entretiens que j'ai réalisés auprès de quatre enseignants et d'une CPE, tous exerçant en lycée. Armand est professeur de sciences économiques et sociales et enseigne depuis environ 15 années. Éléonore est professeur de français depuis six mois après avoir été professeur d'espagnol pendant dix années. Adrien est professeur de mathématiques et enseigne depuis 18 ans. Anne est professeur de français et enseigne depuis une dizaine d'années. Les quatre enseignants ont tous exercé la fonction de professeur principal. Et enfin, Clémence est conseillère principale d'éducation depuis une petite dizaine d'années.

Pour anonymiser l'identité réelle des professionnels auprès desquels j'ai réalisé les entretiens, j'ai pris le parti de garder la première lettre de leur prénom. Dans un premier temps, je pensais que cela m'aiderait à me souvenir du prénom réel des personnes avec l'idée de garder quelque chose d'eux. Dans un deuxième temps, j'ai pris conscience qu'il y avait d'autres éléments sous-jacents à ce choix ; anonymiser me donnait l'impression de trahir les personnes interviewées en effaçant complètement leur identité. J'ai fait le lien avec ce qui m'a longuement habité, concernant mon sentiment de trahir mes collègues, en « sortant », au travers des analyses de mes observations, des éléments internes aux conseils de classe. Il en a probablement été de même pour les entretiens, j'avais sans doute des craintes de donner à entendre des éléments de leur discours à propos du conseil de classe qui habituellement sont tus ou ignorés par ceux qui n'y participent pas. Aujourd'hui, je comprends que c'est probablement ma difficulté à prendre une place de chercheure qui a rendu plus difficile pour moi cette étape du changement de prénom pour analyser les entretiens. Il s'agit bien de la construction de personnages fictifs qui ont davantage à voir avec le chercheur lui-même qu'avec les personnes effectives, sujets des propos tenus.

J'ai fait le choix de faire part des élaborations que j'ai conduite pour la recherche concernant le choix des prénoms pour le premier et le dernier entretien seulement car elles me paraissaient donner à voir des éléments de mon contre-

transfert de chercheuse et de mon cheminement au cours de ce travail de recherche.

Chapitre 1 : Entretien d'Armand

1 Les conditions de la rencontre

Il s'agit du premier entretien effectué pour cette recherche. L'entretien a été rendu possible par l'intermédiaire d'un collègue doctorant. En effet, lors d'une rencontre de travail entre doctorants, j'ai exprimé le souhait de faire un entretien avec un enseignant, j'ai alors demandé à D s'il pouvait être le portier auprès d'un enseignant de son lycée. Après un échange téléphonique, nous avons convenu que je lui transmette par écrit ce que je souhaitais qu'il dise à la personne à laquelle il pensait pour mon entretien. Il s'agit de faire un entretien clinique de recherche, au sens de C. Yelnik¹⁷⁷, c'est-à-dire « d'inviter une personne à s'exprimer librement sur un thème donné » à partir d'une consigne énoncée au départ. Un des points d'attention pour le protocole de l'entretien clinique de recherche est qu'il est préférable de ne pas connaître la personne qui sera interviewée et aussi de lui en dire le moins possible sur l'objet de l'entretien afin de laisser la place à la spontanéité du discours lors de la rencontre, comme je l'ai indiqué précédemment lorsque j'ai développé les caractéristiques de cette méthodologie. D a demandé à l'un de ses collègues, que je prénomme Armand pour cette analyse, s'il accepterait de faire un entretien. Armand a demandé quel serait le sujet de l'entretien et D est resté évasif ; il lui a dit que cela porterait sur le métier d'enseignant. Armand a cherché à savoir si « *j'étais sympa* », D a répondu que oui. Armand a donné son accord. Le récit de ce déroulé a été reconstitué à partir des éléments que D m'a rapportés de son échange avec Armand.

Avant de prendre contact par téléphone avec Armand, j'ai réfléchi à ce que j'allais lui dire et j'ai envisagé ce qui pourrait s'échanger lors de ce contact. Il s'agissait pour moi d'avoir anticipé le type d'échanges et de questions afin de ne

¹⁷⁷ Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, (50), 133-146.

pas être trop déstabilisée par ce qui pourrait s'exprimer et de pouvoir réagir de manière appropriée.

J'ai pris contact avec Armand un mercredi en fin de journée, je m'étais installée dans mon bureau au calme. Lorsqu'il a répondu, il m'a dit qu'il était en train de faire ses courses, je lui ai proposé de le rappeler un peu plus tard, il a répondu qu'il n'y avait personne autour de lui et qu'il pouvait me parler. Je l'ai informé que je cherchais à m'entretenir avec des enseignants qui accepteraient d'évoquer leurs pratiques professionnelles, que l'entretien durerait environ une heure, qu'il serait enregistré et que je lui garantissais l'anonymat. Il m'a alors questionnée de manière très spontanée : « *vous allez me parler de quoi ?* » ; je lui ai dit que je préciserai cela lors de notre rencontre. Il m'a demandé : « *C'est quoi ton prénom ?* », j'ai répondu et il a enchaîné en disant : « *on pourra se tutoyer ?* » ; je crois que j'ai formulé une phrase du type : « *on verra après l'entretien* ». Je me suis sentie déstabilisée par cette demande de proximité. Alors qu'il me donnait son accord pour que l'entretien soit enregistré, je lui ai précisé qu'il nous faudrait un endroit dans lequel nous ne serions pas dérangés. Nous avons fixé une date et une heure de rendez-vous, nous avons convenu qu'il viendrait me chercher dans la salle des professeurs de son établissement. Il m'a demandé de lui confirmer le rendez-vous la veille de celui-ci.

Après avoir clos l'échange téléphonique, je me suis sentie un peu mal à l'aise par rapport à la familiarité dont Armand avait fait preuve au cours de ces interactions. Je me suis demandé alors comment j'allais pouvoir garder une certaine réserve lors de notre rencontre, tout en étant dans une réelle ouverture à son égard. Lorsque je repense à cette prise de contact, je crois que ce qui m'a surprise, c'est le fait que j'avais imaginé entrer en contact avec une personne à l'image de D, dans la retenue. Je crois qu'ensuite je n'ai plus pensé à l'entretien ni à son déroulement avant le jour de la rencontre.

Lorsque je suis arrivée dans l'établissement le jour convenu, j'avais 5 minutes d'avance sur l'heure du rendez-vous. J'ai informé la personne de la loge qui m'a reçue que j'avais rendez-vous avec un enseignant en salle des professeurs. Il m'a indiqué la salle, il se trouvait que je connaissais l'établissement car j'y étais déjà

venue en formation. Il me semble que le fait de venir rencontrer ce professeur m'a fait ressentir à cet instant un peu d'inquiétude. C'est seulement à ce moment que j'ai commencé à imaginer quel genre de personne j'allais rencontrer. Est-ce qu'il était jeune ? Est-ce qu'il était plus âgé que moi ? Est-ce qu'il avait de l'expérience en tant qu'enseignant ? Était-il depuis longtemps dans cet établissement ? Dans l'analyse d'après coup de ce moment d'avant la rencontre, je ne comprends pas pourquoi ces questions ont été à l'œuvre pour moi à cet instant. Peut-être que maintenant que j'étais sur place, il était temps pour moi d'imaginer ce à quoi Armand pouvait ressembler pour pouvoir le reconnaître au moment où il franchirait la porte de la salle des professeurs. Peut-être cela éveillait-il des questions sur ma légitimité à être là pour faire cet entretien, ma posture de chercheuse étant en début de construction ? J'ai essayé de m'apaiser, il me semble que mon rythme cardiaque était assez rapide, je ressentais quelque chose du côté de l'attente d'un premier rendez-vous. Puis je me suis rassurée, selon ma stratégie défensive habituelle, en me disant que tout se passerait bien. En effet je constate que je suis rarement à l'écoute de mes éprouvés dans les situations nouvelles ou exceptionnelles, j'arrive facilement à faire taire ce qui se passe en moi en m'appuyant sur le fait que je ne peux pas tout maîtriser et que j'arriverai bien à faire avec ce qui se advient. Cela se passe à mon insu, c'est lorsque je repense à ce que je ressentais que je mesure la force de cette forme défensive qui m'éloigne beaucoup de mes éprouvés. Il y a comme une crainte de ne pas pouvoir supporter ce que je pourrais ressentir. C'est comme si je souhaitais me protéger de quelque chose qui pourrait être dangereux pour moi. Je pense que j'avais une forme de certitude en ma capacité à me mettre à l'écoute et à réagir au plus près de ce qui pourrait arriver.

Avec la reconstitution dans l'après-coup de ce qui s'est passé pour ce premier entretien, je constate qu'il s'est joué pour moi quelque chose qui se rapproche des mouvements intérieurs qui se manifestent lors d'un premier rendez-vous amoureux. En effet, dans mes notes prises à la sortie de l'entretien, je constate que j'ai employé des termes comme « le retrouver », « mon rythme cardiaque s'accélère », je me suis demandé à quoi il ressemblait. J'ai noté que je souhaitais

lui en dire le moins possible mais dire le moins possible à quel propos ? sur moi ? sur l'entretien ? sur mon travail de chercheuse ? L'emploi de cette expression me fait associer avec le fait de ne pas trop se dévoiler lors d'un premier rendez-vous, de tenter de se montrer sous son meilleur jour. Et pourtant je n'ai rien ressenti émotionnellement sur le moment qui puisse étayer cette piste. Je pense que la spontanéité des propos d'Armand au téléphone, lorsqu'il a demandé la possibilité de me tutoyer et lorsqu'il a voulu connaître mon prénom ont probablement été à l'œuvre inconsciemment pour moi à quelques minutes de la rencontre. À ce moment, je me demandais si j'allais être en capacité de tenir le cadre nécessaire pour un entretien clinique de recherche. Est-ce que j'étais suffisamment assurée pour le soutenir tout au long de l'entretien ? Est-ce que j'allais me contenir émotionnellement en entendant ses propos ? Il y avait pour moi un enjeu non pensé à ce moment de la rencontre. Cet entretien va être le point de départ de mon travail de recherche. L'impact de cette rencontre a certainement eu des conséquences sur ma posture de chercheuse, sur ma capacité à être dans une écoute différente de celle de la professionnelle que je suis. Il me semble que l'analyse que je peux faire, plusieurs mois après avoir effectué cet entretien, est toujours en lien avec la sensation d'un premier rendez-vous et l'idée de quelque chose qui débutait.

Après m'être présentée à la loge, je me suis rendue dans la salle des professeurs, j'ai posé mes affaires sur un fauteuil et j'ai pris un café au distributeur. Je patientais. À l'heure dite, un homme d'un quarantaine d'années, en manteau avec un foulard gris autour du cou, est entré à son tour, j'ai supposé que c'était le professeur que j'attendais, je l'ai interrogé : vous êtes Monsieur X ? Il a acquiescé. Il m'a dit que nous allions nous mettre dans la salle qui lui était habituellement attribuée et qu'elle devait être libre à ce moment-là car, m'expliqua-t-il, depuis cette rentrée dans cet établissement, ce n'étaient plus les élèves qui avaient leur salle mais les professeurs.

Je n'avais pas imaginé que le temps de déplacement entre la salle des professeurs et sa salle de cours serait un temps pendant lequel je devrais être présente à lui tout en étant sur la réserve pour ne pas anticiper sur l'entretien qui

allait se dérouler. Je crois qu'il me posait des questions, j'étais en tension quant à mes réponses et à mon attitude, tout en veillant à être cordiale et attentive. Je m'inquiétais de savoir s'il était sûr que sa salle de cours n'était pas occupée. Nous avons traversé tout le lycée par un long couloir qui m'a semblé interminable avant de prendre un couloir à droite et d'entrer dans la deuxième salle à droite également. J'ai associé, en écrivant sur cet entretien, sur la sensation que le chemin parcouru pour nous rendre de la salle des professeurs à sa salle de cours était en miroir avec la déambulation intérieure dans laquelle j'étais à ce moment-là. Il y avait à l'œuvre pour moi un déplacement nécessaire dans le passage de ma position de CPE à celle de chercheuse. Cela pouvait ressembler à un long couloir qui mènerait au changement. Le fait de faire un entretien de recherche supposait de me déplacer psychiquement, d'être dans un dispositif en décalage avec mon habitus relationnel et ce déplacement dans l'établissement venait résonner avec le déplacement interne qui était en marche pour moi.

Tout me semblait calme dans le lycée, je ne percevais aucun bruit, j'avais même l'impression qu'il n'y avait pas d'élèves présents. Peut-être que le calme qui régnait alors dans l'établissement était en opposition avec mon questionnement intérieur quant au déroulement de cet entretien et à ma volonté de tenir coûte que coûte le protocole de cet entretien. Cependant je ne me souviens pas d'avoir été envahie par une agitation intérieure très forte, je crois que je me préoccupais surtout de ne pas trop en dire. Lorsque nous sommes enfin arrivés dans la salle, l'espace d'une fraction de seconde, je me suis demandé comment nous allions nous installer, je me souviens que nous avons évoqué cela dans le séminaire de travail de doctorants. Il s'agissait, pour ce style d'entretien, de ne pas se mettre côte à côte, ni face à face. J'ai rapidement déplacé deux tables individuelles et j'ai disposé deux chaises dont l'une pour lui devant la table et l'autre pour moi légèrement décalée sur sa droite. Il me semble que je peux dire qu'à cet instant j'avais « repris » la main sur le dispositif. Une fois assis autour des tables, j'ai sorti mon dictaphone, je lui ai dit que j'allais enregistrer ce moment comme convenu par téléphone et je l'ai remercié d'une manière appuyée avant d'énoncer ma consigne.

2 Le choix du prénom

En réfléchissant au choix du prénom que j'ai attribué à cet enseignant, pour anonymiser son propos, je remarque que le prénom que j'ai choisi, Armand, peut être associé au mot « amant ». J'ai été très surprise de découvrir cette association et je n'ai rien voulu entendre de sa signification latente, pendant un long moment. Pourquoi avoir choisi ce prénom ? Ce prénom est aussi associé pour moi au mari âgé d'une amie, un homme qui a eu une vie incroyable à mes yeux. Il a été violoncelliste professionnel puis chef d'orchestre et il exprime toujours un grand plaisir à voir des femmes venir dîner chez lui ; il le verbalise régulièrement par un petit mot qu'il m'adresse et qui me fait me sentir la bienvenue. Peut-être que les propos durant l'entretien autour de la chorégraphie que je rapporterai ci-dessous sont venus toucher pour moi quelque chose du côté de l'artistique et que j'ai choisi ce prénom aussi pour cela. Cependant, je m'interroge sur ce choix : est-ce que cet entretien, qui est une « première », pour le fait de mener un entretien clinique de recherche, n'est pas venu évoquer pour moi des éléments du côté du rendez-vous adultérin, à savoir du côté de l'illégitime ? Je venais m'entretenir avec un enseignant en ne m'annonçant pas comme une professionnelle de l'éducation nationale mais comme une chercheuse, j'occultais ainsi une part de mon identité. En effet, je me présentais à cet entretien en ne mentionnant qu'une petite part de ce que je suis, puisque ma part de chercheuse en sciences de l'éducation n'était pas celle qui est alors la plus prégnante et ceci, en omettant volontairement de dire qui je suis avant tout professionnellement. Il me semble que cela vient alimenter la confusion dans ce rendez-vous, je ne dis pas qui je suis, je laisse l'autre dans l'imaginaire et dans le non dit qui probablement m'a confortée dans ce ressenti d'un rendez-vous amoureux caché.

Alors que je peine à terminer l'analyse et les corrections sur ce premier entretien, j'apprends deux décès en lien direct avec cet entretien. En effet, le mari de mon amie vient de mourir et je découvre le jour de l'enterrement quel homme exceptionnel il a été. Je mesure que le choix de ce prénom n'est pas aussi anodin que je le pensais au moment où j'ai anonymisé ce travail. Dans la même semaine, j'apprends par hasard que l'homme que j'ai rencontré pour ce premier entretien

est lui aussi décédé pendant l'été précédent et que mon portier ne m'en avait rien dit pour « protéger » mon travail. Je suis en état de choc, je n'en finis pas de retravailler sur cet entretien, j'y reviens sans cesse et deux des personnes associées à cette réalisation ont disparu successivement l'une après l'autre. Tout cela dans une sorte de discrétion qui m'émeut et me met en questionnement. Est-ce que j'aurai à craindre quelque chose du côté de la pulsion de mort en allant au terme de l'analyse de cet entretien ?

3 Mes difficultés pour analyser cet entretien

Je constate que suite à la réalisation de cet entretien, je me suis rapidement mise au travail sur la transcription de celui-ci et puis mon intérêt pour cet entretien s'est estompé. L'entrée dans l'analyse du discours d'Armand a été pour moi un véritable défi, j'avais le sentiment que je n'allais pas y arriver. J'ai, me semble-t-il, produit les écrits qui me paraissaient les plus faciles à ce moment-là, c'est-à-dire transcrire les éléments qui concernent l'avant rencontre, l'après rencontre, ensuite décrire ce qui relève du contenu manifeste dans le déroulé du discours. L'analyse de ce qui est dit, les élaborations qui peuvent être proposées, les liens qui peuvent être faits avec ma propre connaissance du milieu scolaire ou des notions plus théoriques ont été plus longues à se mettre en place. J'ai eu longtemps le sentiment de ne pas être capable de faire ce travail, d'avoir des difficultés à me déplacer de ma place de professionnelle à celle de chercheure.

Le travail sur l'analyse de cet entretien a été mis en suspens pendant plus d'un an et j'ai, pendant cette période, décidé de commencer à explorer les propos d'un deuxième entretien. Cependant la place de cet entretien dans mes pensées comme dans l'analyse est particulière. La place singulière de cet entretien dans mon histoire de chercheure ainsi que, la manière dont j'ai été sourde à la fantasmatisation sexuelle de cette rencontre sont, me semble-t-il, des éléments que j'ai tenté de protéger, à mon insu, pour qu'ils restent invisibles aux autres. Je fais l'hypothèse que s'est joué dans cette interruption une mise en acte de ce qui ne peut pas, ne doit pas sortir du conseil de classe mais sans doute également pour moi au plan personnel de la famille ou du couple. Je fais aussi un lien avec des

moments où le-la CPE est détenteur-trice d'informations sur certains élèves et leurs familles que les autres acteurs de l'établissement ne détiennent pas. Il peut aussi être question de renseignements donnés par les élèves sur tel ou tel collègue ou sur le déroulé d'un cours dans telle ou telle discipline alors que cela est ignoré volontairement ou non par la communauté éducative. Le-la CPE a connaissance d'éléments rapportés par des élèves, des parents ou des assistants d'éducation voire par certains collègues enseignants à propos de ce qui se passe dans certains cours et il-elle ne peut l'évoquer avec personne, sinon éventuellement avec le chef d'établissement.

Est-ce que je pouvais parler de ce qui s'était dit entre Armand et moi en dehors de ce temps protégé et protocolisé ? Je peux imaginer que j'ai peut-être souhaité garder pour moi cette première rencontre et ce qu'elle a mis en mouvement pour mon travail de recherche. Je perçois aussi que ne pas travailler à l'analyse de cet entretien serait comme une trahison vis-à-vis d'Armand. À de nombreuses reprises j'ai relu ou réécouté ses propos mais je n'arrivais pas à reprendre le chemin de l'analyse et des élaborations que cet entretien provoquait en moi. C'est le travail d'élaboration dans le séminaire de doctorants puis la réalisation d'un deuxième entretien pour lequel le travail de l'analyse a été plus aisé qui m'ont permis d'avancer.

4 Résumé du contenu manifeste

À la suite de l'énonciation de la consigne, « *Bonjour, il est important pour moi d'avoir des gens qui ACCEPTENT¹⁷⁸ euh (rires de I) de me parler un petit peu de leurs pratiques... donc euuuh, c'que j'aimerais euh que vous abordiez aujourd'hui, que vous me disiez, de la manière vraiment la plus spontanée que euh qui vous vient euh, comment vous vivez les conseils de classes ?* », Armand présente le conseil de classe comme quelque chose de « *plutôt convivial* » : des « *moments relativement agréables* » ou encore des « *moments sympas* » dit-il. Le mot agréable est répété à quatre reprises dans les toutes premières minutes de

¹⁷⁸ Pour la transcription, j'ai mis en capitale les mots qui ont été prononcés avec insistance. Aucune ponctuation n'est signalée lors de la transcription.

l'entretien, ce qui, selon moi, présage de la tonalité positive à venir tout au long de l'entretien vis-à-vis du conseil de classe. C'est pour lui un temps de rencontres et d'échanges, dans lequel il prend du plaisir : « *on plaisante* », « *on peut euh plaisanter* », énonce-t-il.

Le terme « conseil de classe » est repris 59 fois dans l'entretien, dont 14 fois dans les 8 premières minutes. Il me semble qu'à ce moment-là de l'entretien, Armand est encore dans la tentative de bien répondre à la consigne énoncée.

Armand aborde le fait que selon les conseils de classe, il peut occuper des places différentes : soit il est présent en tant qu'enseignant de l'équipe soit il y est en tant que professeur principal. Le conseil de classe est, pour lui, le moment du bilan à propos des élèves d'une classe sur une période donnée. C'est également le temps de la rencontre entre « *adultes* », avec les autres membres de l'équipe de professeurs. Il ajoute que durant de temps de réunion, les professeurs ont des choses à dire, à se dire à propos de la classe, des élèves, des relations entre les élèves et les professeurs, entre enseignants. Armand aborde à demi mots des « *débordements* » possibles, il dit qu'il y a un cadre formel de travail mais on va « *un p'tit peu plus loin souvent* » (l. 102). Il exprime d'ailleurs sa difficulté à trouver un exemple pour illustrer ce propos.

Il évoque ensuite de manière assez succincte la place des délégués élèves dans le conseil de classe et le plaisir de les y retrouver : « *un côté enfin toujours pareil positif c'est le rapport avec les élèves les délégués élèves qui sont là* ». D'après lui, les délégués aussi semblent « *déborder* » de temps en temps. Il s'agirait alors de rebondir, « *de recadrer* ». La présence des élèves semble soulever, pour Armand, la question de ce qui est répété à l'extérieur du conseil de classe, « *en espérant que donc le maximum de ce qui se dit au conseil de classe sera raconté* » (l. 178). Il ajoute que « [les élèves] *peuvent soit oublier de dire des choses soit insister* » (l. 199). Il mentionne que parfois il « *y'a un décalage entre ce qui se passe en conseil de classe ce qui se dit et ce qui est reporté ensuite rapporté pardon ensuite par les élèves* ».

S'ensuit un passage de plusieurs minutes à propos des compromis qu'il est nécessaire de faire entre enseignants lorsqu'il y a désaccord à propos d'un élève :

« *mettre en place une sorte de marchandage* » (l. 231), ou comme il le formule : « *il faut qu'il y ait une sorte de compromis* » (l. 244). Pour lui, il s'agit que chaque enseignant trouve sa place et se sente entendu : « *on est assez vigilant pour que notre parole soit prise en compte mais pas à 100%* » (l. 261), c'est « *comme une sorte de tractation carrément carrément* ». Il énonce qu'il faut « *limiter les frustrations* ». Les échanges qu'il disait conviviaux au début de l'entretien deviennent à ce stade de « *subtiles tractations* » pour que la parole de chacun soit entendue et prise en compte. Armand souligne ensuite que c'est important aussi que la « *parole passe aussi vis-à-vis des autres collègues* » (l. 326) à propos des élèves et de ce qui se passe dans la classe.

Suite à une relance de ma part par laquelle je reprends son idée de « *relation* » (l. 399), le propos d'Armand se centre sur la spécificité relationnelle de cette rencontre : « *c'est un moment particulier privilégié où tous ceux qui participent sont là réunis* » (l. 415). Il note à plusieurs reprises le fait que « *tout le monde est concerné, tous les participants sont là* » ; il insiste « *on est tous là on est tous là* ».

Il aborde ensuite pour la première fois, nous sommes à la moitié de l'entretien, la présence des parents d'élèves. Il s'agit selon lui de parents très impliqués mais qui ne sont pas porteurs de demandes de la part des autres parents. Cependant, il ne s'attarde pas sur cet aspect et une nouvelle relance de ma part ligne 471 oriente son discours sur le déroulé du conseil de classe. Armand reprend l'idée des « *tractations* », du « *marchandage* » dans les échanges et il développe cette idée longuement.

Son propos est centré sur le bilan final qui est écrit en bas du bulletin et qui doit, selon lui, refléter au plus près le travail et le comportement de l'élève. Ceci en étant le plus « *juste* » possible ; il n'y a « *qu'un seul commentaire global* » et « *il est important que chacun eh bien se retrouve dans c'que ce qui va être écrit* ». Il souligne que la « *synthèse* » incombe au proviseur. Lorsqu'il y a un contraste pour un élève selon les matières, « *il faut éclaircir* » et que « *chacun des collègues eh bien apporte sa manière d'expliquer justement ces deux facettes* » (l. 529). Cette discussion entre collègues peut être difficile : « *c'est la rame* » dit-il, bien qu'il souligne qu'ils n'en arrivent « *jamais au pugilat* » et que les discussions « *ne*

se résolvent pas non plus par des par une circulation d'argent ou des services particuliers » (l. 547-548).

Puis il évoque de nouveau ce que les élèves comprennent dans le conseil de classe et il souhaite « *mieux faire comprendre aux élèves* ». Il mentionne que « *les notes ont une part de subjectivité* » (l. 583) et il lui semble que ce point de vue est difficilement discutable entre collègues enseignants.

Il reprend de nouveau sur la question d'être informé après coup : « *de toute façon les élèves sont au courant après coup* » (l. 606). Il emploie les termes « *juste* » ou « *il faut comprendre* », il parle de défendre son point de vue, tout en soulignant immédiatement qu'il parle de ses collègues. Il dit que la plupart des situations d'élèves sont traitées avec une certaine « *harmonie* » et que les situations plus complexes « *pimentent les échanges* ». Sont alors employés des termes évoquant la musique et la cuisine. Suit une explication sur l'horaire du conseil de classe ainsi que sur l'ambiance générale du conseil, qui influencerait, selon lui, les discussions et les transactions. Il dit ne pas pouvoir tirer de généralité à partir des conseils de classes qu'il vit, cependant je note qu'il insiste à nouveau sur le fait qu'il existe « *des comportements de collègues euh d'élèves ... qui reviennent* » (l. 671).

Les phrases suivantes sont ponctuées de termes de danse comme les « *figures imposées* » ou encore « *une sorte de chorégraphie* », qui viennent souligner la manière dont chaque enseignant perçoit la classe. S'ensuit une explication sur les moyennes et l'idée que le proviseur pourrait être identifié au chorégraphe ou encore au metteur en scène car, selon Armand, il porte un regard plus distancié. Dans le conseil de classe, chacun y a une place particulière, spécifique, les élèves aussi.

Le nombre de paramètres en jeu lors des conseils de classe ne facilite pas, selon Armand, une présentation « *type* » des conseils de classe. Il revient à nouveau sur un point déjà abordé précédemment dans l'entretien, la possibilité que chaque élève vienne au moment de la présentation de son cas. Il parle d'un fonctionnement intéressant et qui, selon lui, serait peu perturbant, mais il ne développe pas plus avant son propos. Il argumente sur le fait qu'être présent pour

son cas est plus pertinent, il parle plusieurs fois de la présence de l'élève comme celle du « *principal intéressé* ». Il ajoute qu'habituellement « *il manque l'élève* » et pour lui la présence de l'élève « *ce s'rait plus juste que tout le monde soit là* », cela permettrait une meilleure compréhension par l'élève de ce qui se dit sur son cas. Il souligne que cela peut être un peu long mais que « *c'est pas tellement plus lourd* » ; car les élèves, « *il faut qu'ils attendent leur cas* », en particulier pour les élèves en fin de liste. Il mentionne que lorsque les élèves assistent au conseil de classe, parfois « *[ils] attendaient éventuellement une heure* » et que cela nécessite une organisation supplémentaire. Il répète ensuite qu'il n'« *y a rien de secret* » et que ce qui se dit en conseil de classe peut être entendu et que « *ça ne vaut pas de s'en passer* ».

Il revient de nouveau sur l'idée qu'il serait nécessaire que chaque élève comprenne ce qui s'échange sur lui, car il n'y a pas de décision définitive, une explication est toujours possible. Il esquisse l'idée que ce fonctionnement avec la présence de tous les élèves, bien qu'il n'en ait jamais discuté avec ses collègues, ne serait peut être pas appréciée par tous : « *on n'en a jamais parlé de manière euh vraiment sérieuse... ça poserait d'autres problèmes auxquels je ne pense pas* » (l. 834).

Il termine l'entretien sur un terme de cinéma : le « *making off* » qui souligne la possibilité de voir les coulisses en conseil de classe comme au cinéma. Il insiste sur le fait que ce qui est donné à entendre aux élèves qui ne sont pas présents est une réalité filtrée, retravaillée avant d'être exposée.

5 Analyse du contenu latent

5.1 Mes impressions à la sortie de l'entretien

Alors que j'avais déjà éteint le dictaphone et que l'entretien était terminé, Armand m'a posé quelques questions plus personnelles. J'ai apprécié qu'il ait attendu la fin de l'entretien pour me demander qui j'étais et ce que j'allais faire de cet entretien. Cependant, je suis restée très évasive comme si je n'arrivais pas à trouver une juste place entre mon habitus relationnel de CPE et celui de

chercheuse. Je crois qu'à ce moment là je n'avais toujours pas accès à mes émotions et donc je me suis sentie dans une posture que je voulais contrôlée.

Je n'ai pas perçu le chemin vers la sortie comme étant aussi long que lorsque nous nous étions rendus dans la salle de classe d'Armand, cependant j'ai l'impression que je n'avais pas envie de rester plus longtemps, dans la mesure où j'étais mal à l'aise avec son questionnement.

Je crois être sortie de ce temps d'entretien soulagée, j'avais réalisé un premier entretien et cela me semblait s'être passé de manière satisfaisante. J'avais la sensation qu'Armand avait beaucoup parlé, l'entretien avait duré 37 minutes et je me suis sentie rassurée car il me semblait que je n'avais pas éprouvé de difficultés à être à son écoute. Bien qu'au cours de l'entretien, j'ai été à plusieurs moments aux prises avec ma part professionnelle à propos d'un point qu'il évoquait pour lequel j'aurais souhaité lui poser une question, j'avais résisté sans que cela soit trop coûteux pour moi et j'avais réussi à rester mobilisée sur ce qu'il disait. Je me sentais fatiguée psychologiquement : m'être maintenue dans une écoute active m'avait demandé une grande énergie et le protocole s'était déroulé au plus proche de ce que j'avais imaginé.

La préoccupation du temps qui s'écoule ne m'a pas quittée pendant toute la durée de l'entretien. Je n'ai pas regardé ma montre lorsque l'entretien a commencé et j'ai été à plusieurs reprises tentée de regarder l'heure tout en ne sachant pas depuis combien de temps nous étions là. Lorsqu'Armand semblait sur le point de terminer une phrase, j'étais immédiatement rattrapée par la préoccupation de la durée de l'entretien et parallèlement par celle des relances éventuelles à faire à partir de son propos et non de mes interrogations. Je n'étais pas encore confiante sur les propres capacités de l'interviewé à poursuivre son élaboration.

J'avais trouvé Armand très détendu tout au long de l'entretien, ayant un discours fluide, ce qui a également apaisé mes craintes de départ, à savoir comment allais-je relancer s'il cessait de s'exprimer ? Pour autant, l'analyse de mes relances va permettre d'identifier la présence alternée, lors de l'entretien, de ma part professionnelle et de ma part d'apprentie-chercheuse.

5.2 Ma conduite de l'entretien

J'ai le sentiment de ne pas avoir été en mesure de laisser s'installer de silences au cours de l'entretien. D'ailleurs, à l'écoute, cela se confirme. Je suis intervenue en permanence, en utilisant des onomatopées, en reprenant un mot de la phrase précédente ou avec des gestes de soutien et j'ai eu le sentiment de ne pas laisser beaucoup de temps à Armand pour réfléchir. C'est, me semble-t-il, quelque chose qui m'a habitée encore lors des entretiens suivants, je peux déployer une écoute intense mais dans laquelle je me sens sur le qui-vive. Comme s'il y avait quelque chose de suspendu émotionnellement pour moi. Je verrouille, à mon insu, mes sensations internes et je ne peux pas m'appuyer sur celles-ci pour écouter l'autre. L'idée qui me vient serait de me laisser porter comme dans un rêve mais une forme de crainte de perdre le contrôle ne me le permet pas.

La préoccupation du temps qui reste ou la peur que l'entretien s'arrête ne m'a pas lâchée un instant tout au long de l'entretien. Je me suis souvent précipitée pour relancer par un mot-miroir (c'est-à-dire reprendre un mot prononcé par l'enseignant et le répéter ou utiliser un mot proche) ou par une question, même si j'ai souvent soutenu sa parole par un regard appuyé ou un hochement de tête. Dès les premières minutes, Armand termine une phrase et je me dépêche de reprendre ses derniers mots (l. 21), il me semble que je suis peut être surprise par les termes qu'il utilise qui sont liés au plaisir à être en conseil de classe. Est-ce que cela ne vient pas s'appuyer sur ma question d'être dans le plaisir à faire cet entretien ? En ce début d'entretien, je crois que je n'ai pas assez imaginé le déroulé de celui-ci. Lorsque la question m'a effleurée, je me suis comme empêchée de la faire advenir, c'est comme si le fait d'anticiper ne suffisait pas à me rassurer car j'étais persuadée que de toute manière il arriverait quelque chose d'autre dont je ne veux rien savoir. Je réalise, au cours de l'analyse, que cette non anticipation du déroulement de l'entretien me permet de croire que je ne peux pas tout envisager et donc que cela n'est pas nécessaire d'y penser à l'avance. C'est comme si je m'interdisais de penser mes propres préoccupations car je suppose qu'elles viendraient supprimer la part de l'autre, qu'elles ne me permettraient pas d'être à l'écoute de l'autre comme je l'imagine. Je prends conscience également dans ce

temps de travail, que ce que je suis capable de mettre au service de l'autre dans un entretien professionnel m'est complètement impossible lorsqu'il s'agit de le mettre à mon service. C'est comme une stratégie défensive par rapport à la non maîtrise, si je ne peux pas tout maîtriser alors, mieux vaut ne pas y penser.

Si je reprends des éléments de ma conduite de cet entretien comme je l'ai déjà souligné plus haut, je ponctue les propos d'Armand par des mots d'acquiescement, il me semble que cela traduit ma volonté d'être présente à lui sans trouver la juste distance. Je prononce soixante trois fois le mot « oui » et trente sept fois l'onomatopée « hum » à la fin des phrases d'Armand durant l'entretien. À cela s'ajoute trente sept « d'accord » ; c'est comme si j'avais besoin de marquer verbalement à quel point je suis à l'écoute de ses paroles. Il me semble que cela met également en avant une forme de maîtrise dans laquelle je suis malgré moi, j'ai besoin de lui signifier que je suis bien là. Est-ce que ne pas parler ou acquiescer ne serait pas pour moi ne pas lui montrer réellement d'intérêt ? Il y a quelque chose du côté de la monstration, être là ne suffirait pas, il faut que cela soit souligné exagérément. Je suppose que cette attitude est liée à la fragilité de mon positionnement de chercheuse à ce moment, il s'agit de mon premier entretien de recherche et je suis encore incertaine quant à ma capacité à soutenir cette place. Je peux aussi associer cette posture avec ma difficulté à être en lien avec mes émotions lors de l'entretien, je renforcerais ce clivage en me montrant extrêmement présente à l'autre. Ma posture d'écoute que je ressens surjouée peut venir comme une protection supplémentaire vis-à-vis de mes propres émotions. J'ai l'impression que pour m'assurer de ne pas avoir accès émotionnellement à ce que l'autre me dit, je dois mettre mon énergie dans cette posture très contrôlée d'écoute. Est-ce qu'il y aurait un risque pour moi ou pour la personne qui me parle à ce que je sois en contact avec mes éprouvés ? Cette question reste largement une énigme pour moi ; cependant, concernant cet entretien, la part de séduction qui s'est installée à notre insu pourrait me faire craindre un débordement, c'est-à-dire que je pourrais me laisser glisser vers un échange plus impliquant pour moi. En ce qui concerne les autres interventions, il s'agit soit d'un mot qui semble exprimer mon étonnement ou mon

questionnement, soit je termine la phrase commencée par Armand ou encore je formule une question qui m'appartient.

La première de mes interventions advient alors qu'Armand mentionne que participer aux conseils de classe est agréable pour lui. Je lui dis : « *alors agréables, sympa* », j'ai le sentiment que mon intervention vient empêcher qu'il trouve un exemple de conseils de classe qui se serait mal passé. Je suis, me semble-t-il, sous l'effet de la surprise qu'il trouve ces moments avec ses collègues agréables car cela vient contraster avec mon expérience personnelle. Je crois qu'en ce début d'entretien, il m'est difficile d'accueillir simplement une expérience différente de ce que je vis personnellement en conseil de classe.

J'enchaîne pour qu'Armand ne se retrouve pas en position d'avoir à me dire des choses qu'il est convenu de ne pas dire. J'interviens une deuxième fois, au bout de 5 minutes, alors qu'Armand exprime de nouveau le fait qu'il ne se souvient pas de mauvaises expériences en conseils de classe et j'oriente son propos sur les échanges avec les collègues au sujet de la classe, des notes ou encore du comportement des élèves. Une fois de plus je saisis comme au vol un mot qui, je suppose, me surprend alors qu'Armand est en train de parler. À la neuvième minute de l'entretien, une autre de mes interventions se fait immédiatement après le mot « *voilà* » prononcé par Armand, après lequel j'ai exprimé mon étonnement par un « *ah* » exclamatif. Je suppose que je suis encore dans la crainte qu'il s'arrête de parler à cet instant-là, donc je ne laisse pas de place pour penser qu'un silence pourrait être le fait de sa réflexion. À ce moment, pour moi, cela ne peut être qu'un signe d'arrêt. Or ce qu'Armand est en train de dire à cette minute concerne ce qui est rapporté aux élèves à la suite du conseil de classe. Est-ce que de nouveau Armand me confronte à cette question de ce qui va être « rapporté » à l'extérieur de cet entretien ? Ne suis-je pas intérieurement et à mon insu dans une interrogation de ce que je vais pouvoir dire de cet entretien ? Mes mouvements intérieurs, dont je n'ai à ce moment aucune conscience, concernant ma position de chercheuse, ma capacité à retranscrire l'entretien sont-ils à l'œuvre en écho de ce que me dit Armand ? Est-ce qu'en ce début d'entretien, la confiance n'est pas encore suffisante pour qu'Armand ne

s'interroge pas sur ce que je vais faire de ce qu'il me dit et que je ne me sente pas encore tout à fait légitime en place de chercheur ?

À la relecture, je constate que depuis ma relance précédente, Armand n'a eu de cesse d'énoncer que rien ne se dit vraiment dans le conseil de classe, que tout est mis en œuvre pour que cela soit détendu. C'est à travers des petites plaisanteries, moqueries que semble être évacuée la tension à ne rien en dire. J'acquiesce à ses paroles par un « *d'accord* » et Armand coupe court à cela en affirmant un « *voilà* » que j'entends comme : c'est terminé sur ce sujet, je n'en dirais pas davantage. Comme si nous étions bien d'accord, tous les deux, pour ne rien en dire, ne rien en entendre. Je prends la parole sur ce silence qui pourrait advenir, par une intervention très longue et hésitante, je cherche mes mots. J'enchaîne en reprenant (l. 220 à 223) des termes qu'il avait utilisés auparavant autour de la convivialité et, en particulier, sur sa place de professeur principal ou de professeur *lambda* parmi les autres professeurs en conseils de classe. Je fais l'hypothèse que mon intervention viendrait étayer un accord inconscient entre Armand et moi de ne rien vouloir entendre de ces désaccords ou dysfonctionnements entre collègues en conseil de classe.

D'après mon expérience, il est de coutume, de manière implicite, dans les instances institutionnelles comme les conseils de classe de ne pas parler des collègues qui sont hors cadre. Au cours de cet entretien, je renforce à mon insu le pacte en revenant sur la convivialité de ce temps de travail ; pourtant la réponse d'Armand est de nouveau sur les perceptions différentes que les uns et les autres ont sur les élèves et qui vont engendrer des temps de tractations, de compromis.

Au même-moment, Armand racle la table avec sa bague dans un geste de lissage ; à l'analyse de ce moment je fais le lien avec l'idée que j'avais perçu cet entretien comme un premier rendez-vous amoureux, Armand me rappelle, peut-être ainsi, que rien n'est possible entre nous puisqu'il est marié, nous sommes bien d'accord là-dessus pourrait être la signification de ce bruit de bague sur la table. La signification, dans la pensée commune, de l'alliance, c'est qu'elle vient sceller l'union d'un couple et on le signifie aux autres en portant cette bague. Il est aussi possible d'envisager qu'Armand scelle ici un accord entre nous sur ce

qui se dit, sur ce qui ne se dira pas dans cet entretien. Ou encore est-ce que ce bruit de bague sur la table vient signifier notre alliance ? Alliance à quel propos ? Sur ce qui sera fait de ce qu'Armand me dit ou sur le fait qu'on ne doit pas exprimer clairement son désaccord avec d'autres enseignants dans ce lieu qu'est le conseil de classe ?

Alors qu'Armand vient de dire que le conseil de classe permet de se sentir important et qu'il suit son idée, il dit « *j'ai perdu le fil* » (l. 280) comme s'il revenait à lui ; je ne le laisse pas chercher où il en était, j'interviens immédiatement en l'encourageant à suivre ce fil mais ma parole semble avoir comme arrêté la pensée d'Armand.

Je suis toujours très attentive et très présente oralement durant les minutes qui suivent et mes petites interventions apparaissent comme si j'étais à l'affût du moindre arrêt de parole d'Armand. Il me semble, à la relecture de l'entretien, qu'Armand ne cesse de me dire qu'il aimerait que le conseil de classe ne soit pas qu'un bilan mais qu'il puisse être un espace où il peut y avoir une suite. Est-ce qu'il m'interpelle sur une suite possible entre nous, sur une suite possible à cet entretien ?

Selon Armand, le conseil de classe est une parenthèse dans l'année, cet entretien peut aussi être vécu comme une parenthèse pour Armand comme pour moi. C'est un moment pour se poser et faire le point sur ce qui se passe pour nous et quelles vont être les suites de cet entretien pour l'un et pour l'autre ? D'ailleurs, alors qu'Armand me parle « *des trois parenthèses dans l'année* », mon intervention est de lui suggérer la parenthèse comme un moment particulier dans la relation. Ce qui provoque, semble-t-il, une confusion chez lui, il répète le mot relation à quatre reprises dans sa phrase suivante (l. 401- 402), comme s'il cherchait à faire le lien entre ses propos précédents et mon intervention. Ou bien est-il surpris de ma proposition de parole et essaie-t-il de retrouver son propre cheminement ? Ensuite, il parle d'aborder des points sur des éléments extérieurs à la scolarité des élèves à proprement parler. Est-ce qu'on peut se dire des choses plus personnelles en conseil de classe que d'être centrés sur les notes ou encore sur le comportement ? Mes interventions suivantes viennent soit terminer la

phrase précédente de l'enseignant, soit viennent acquiescer à ce qu'il vient de dire.

Alors que l'entretien se déroule depuis une bonne vingtaine de minutes, j'interviens longuement après avoir de nouveau terminé deux fois encore les phrases d'Armand. À la relecture, je ressens de ma part une forme d'impatience, c'est comme si je n'arrivais pas à laisser de place à l'interviewé, je reste dans une forme de maîtrise de ce qui se dit en demandant à Armand de revenir sur les « tractations ». J'ai la sensation que ma parole remet de la connivence entre nous ; cependant, cela va amener Armand dans un monologue de plusieurs minutes dans lequel je n'émet que des mots d'assentiment. C'est comme si je me laissais enfin porter par les paroles du professionnel que j'interviewe, je suis disponible à lui sans effort et je ne suis plus interpellée sur mon « soi professionnel ». Je suppose que je suis alors, à cet instant, en place de chercheuse. Le soi professionnel est la part professionnelle en grande partie inconsciente qui s'est construite dans le rapport au travail à partir des diverses expériences vécues qu'elles soient bonnes ou mauvaises. Cette notion s'appuie sur le concept de soi développé par A. Abraham puis par M. Klein.

Je reprendrai de nouveau plusieurs fois la parole dans les dix dernières minutes de l'entretien et je ponctuerai mes phrases par « *j'entends ceci* », ce qui semble montrer que j'oscille encore dans ma posture, j'ai besoin de lui signifier que mes interventions s'appuient sur ce que j'ai entendu de sa part. Il exprime, pour terminer, le fait qu'il n'y a pas de conseils de classe type et qu'il ne peut tirer de conclusions généralistes sur la manière dont cela fonctionne. Armand déroulera ensuite son discours jusqu'à la fin de l'entretien et j'interviendrais seulement en reprenant un mot de-ci de-là. J'ai le sentiment qu'il est alors plus en confiance, je peux le laisser parler en me montrant moins présente verbalement pendant les cinq dernières minutes de l'entretien. Je lui confirme tout de même une dernière fois que je l'ai bien entendu.

5.3 Quelques éléments d'analyse de l'énonciation

Ce que je remarque à l'écoute et à la lecture de la transcription de l'entretien d'Armand c'est la répétition de l'interjection « *euh* » et également de la locution « *voilà* ». L'onomatopée « *euh* » est prononcée par Armand environ 500 fois au cours de l'entretien, cela peut être l'expression d'un tic de langage, d'une réflexion, d'une mise en attente d'une réponse ou encore cela peut montrer une forme d'embarras ou d'hésitation à dire ce qui lui vient à l'esprit. Cette interjection se manifeste de manière régulière tout au long de l'entretien, même si elle semble moins présente pendant quelques minutes alors que nous sommes à la moitié de l'entretien. Puis son utilisation reprend de manière abondante jusqu'à la fin de l'entretien.

Les premières minutes de l'entretien sont le reflet de la mise en mouvement de la pensée de celui qui est interviewé, son discours est encore hésitant probablement imprégné par la consigne de départ et l'abondance de « *euh* » peut être le signe visible des hésitations internes d'Armand pour penser à propos des conseils de classe. Est-il surpris par la question ? J'avais, lors de la prise de rendez-vous, évoqué une recherche en sciences de l'éducation sur les pratiques enseignantes, la consigne sur le vécu des conseils de classe peut alors étonner l'interviewé ; toutefois, tout le discours d'Armand est marqué par cette onomatopée, donc elle ne peut pas être liée à la surprise qu'a peut-être induit l'énonciation de la consigne mais plutôt comme une caractéristique de l'expression orale d'Armand.

Une seconde expression se manifeste de manière récurrente c'est le terme « *voilà* », il est utilisé cent trente six fois et apparaît soit pour renforcer affirmativement ce qui vient d'être dit, soit comme pour clore les propos qui le précédent ou encore comme une forme de monstration de ce qui est dit. Dans le mot « *voilà* » on peut en effet entendre « *vois là* ». Au début de l'entretien, dans la première prise de parole d'Armand, il prononce dix fois ce mot. L'hypothèse que je peux faire de cette répétition est que la confiance n'est pas encore installée entre nous, peut-être a-t-il besoin de me démontrer quelque chose ? Est-il alors encore en position d'enseignant qui expose ce qu'il sait comme une affirmation ?

Au cours de l'entretien, le mot « *voilà* » est plutôt prononcé comme une affirmation qui signifierait comme une fin de non recevoir. Comme si en prononçant ce mot, Armand me disait qu'il en a terminé avec les propos précédents. Le premier « *voilà* » se trouve à la ligne 187 alors que je viens d'exprimer ma surprise, à son propos précédent, par un ah exclamatif. Comme pour accentuer encore ce qui m'a surpris et comme pour m'empêcher de l'interroger sur ce qui fait ma surprise. Lors de cette première affirmation, je reprends exactement les mots de sa phrase précédente et Armand déroule son discours sur un thème qui va revenir à plusieurs moments dans l'entretien, il s'agit de ce qui sort à l'extérieur du conseil de classe.

La deuxième fois où le terme *voilà* est énoncé et où je l'interprète comme une affirmation se situe quelques instants (l. 218) après l'exemple précédent et il est de nouveau question de ce qui est rapporté en dehors du conseil de classe. D'ailleurs il semble que cette préoccupation d'Armand soit particulièrement prégnante puisque, quelques secondes plus tôt, il a fait un lapsus avec le terme « *rapporté* », il a alors dit « *reporté* ». L. Bardin (1989)¹⁷⁹ mentionne que le lapsus « *traduit l'insistance non maîtrisable d'une idée refusée* ». Armand paraît préoccupé par ce que les délégués élèves rapportent en dehors du conseil de classe auprès des élèves de la classe. De nouveau, il pose un « *voilà* » que je perçois comme un élément qui viendrait clore la question de ce qui est répété par les délégués à l'extérieur du conseil de classe. Cette manière de me signifier qu'il ne peut pas m'en dire plus m'interroge. Il me semble que cela vient accentuer l'impression que j'ai parfois dans mon cadre professionnel, de la volonté des enseignants, voire de l'institution de ne pas se montrer faillibles.

Un second lapsus survient dans le dernier quart d'heure de l'entretien, il dit « *transcrisent* » pour transcrivent, ce qui peut laisser entrevoir que les choses ne sont pas aussi détendues, fluides qu'Armand semble vouloir le dire. De nouveau, il semble qu'il s'agisse d'une irruption de sa préoccupation, il manifeste sa volonté que les choses qui sont dites soient transparentes tant pour ceux qui

¹⁷⁹ Bardin, L. (1989). L'analyse de l'énonciation. *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F. 222-242. p. 236.

participent au conseil de classe que pour ceux à qui les paroles, les échanges vont être rapportés. L'emploi du terme « *transcrise* » paraît plutôt être le signe d'une tension interne pour Armand qui surgit malgré lui, comme si ce lapsus « *bris[ait] brusquement la défense, transgress[ait] la norme* »¹⁸⁰. De plus, ce terme émerge alors qu'Armand explique la manière dont s'effectue la prise de paroles des délégués élèves sur la classe, pour transcrire ce que leur ont dit leurs camarades de classe. Les élèves vont alors être mis à l'épreuve de rendre compte de ces tensions qui se veulent minimales et le terme « *transcrisent* » révèle pour moi une tension interne de la part d'Armand. Je perçois de nouveau un écart qui est difficile à verbaliser entre ce qu'il perçoit du climat de la classe et ce qu'il peut en dire en conseil de classe.

La dernière utilisation du mot « *voilà* » se fait à la fin de l'entretien sur un ton que je ressens comme moins affirmatif que précédemment. Cette expression me semble effectivement venir marquer la fin de l'entretien et pour la première fois, je ne ressens pas la crainte que cela s'arrête, cette ponctuation vient à point nommé.

Tout au long de l'entretien, Armand a une énonciation hésitante, tout en ayant une élocution claire et agréable. Il a un vocabulaire marqué par la matière qu'il enseigne : les sciences économiques et sociales. Je ressens la manière dont il s'adresse à moi empreinte de sa fonction d'enseignant, il oscille entre la place à tenir quand on est enseignant, on ne plaisante pas, on est dans une forme visible d'harmonie avec les collègues, il n'est pas de bon ton de verbaliser les désaccords ou les différences et une envie de plaisanter pour détendre l'atmosphère. Il mentionne à plusieurs moments de l'entretien le fait qu'il est important d'être vigilant sur ce qui sort du conseil de classe, de la manière dont les échanges qui ont eu lieu sont répétés au plus près de la « réalité » à ceux qui sont concernés mais qui n'étaient pas présents en raison de la configuration de cette instance. Après avoir analysé ma conduite de l'entretien et les modalités énonciatives d'Armand et en m'appuyant sur ces éléments, je vais proposer des hypothèses

¹⁸⁰ Ibid

interprétatives sur l'organisation psychique d'Armand quant à son lien au conseil de classe.

5.4 Essai d'analyse du discours latent d'Armand

Le conseil de classe est présenté par Armand comme un moment agréable et convivial avec les collègues et son chef d'établissement. Les mots « convivialité » et « agréable » sont prononcés respectivement quatre fois au cours de l'entretien dont trois dans les 5 premières minutes pour « convivialité » et quatre fois dans les deux premières minutes pour « agréable ». Néanmoins, il apparaît important pour Armand de plaisanter un peu sur ce que chacun vit comme enseignant autour d'une même classe : j'entends cette utilisation des plaisanteries comme une tentative de rendre plus « *humain* » ce lieu d'échanges formel qu'est le conseil de classe. Il dit en effet qu'il s'agit de « *dédramatiser euh le le protocole* ». Il insiste sur le fait que tout le monde est là pour faire le bilan à trois reprises au cours d'une année scolaire. Cette présentation faite par Armand n'est-elle pas défensive ? J'ai la sensation qu'il parle du conseil de classe comme il parlerait d'une réunion de famille, dans laquelle il est agréable de se retrouver tous ensemble, tout en sachant tous qu'il existe également quelques tensions dont on cherche à se défendre par l'humour. Est-ce que la situation du conseil de classe viendrait actualiser chez lui des modalités de conduites équivalentes à celles qu'il pourrait développer du côté de la famille, on s'arrange pour que cela paraisse convivial alors que beaucoup de tensions existent dont on ne parle pas.

Au cours de l'entretien, Armand évoque à plusieurs reprises l'idée que, dans les conseils de classe les personnes présentes peuvent sortir du rôle qui est attendu d'elles, il arrive que les « *choses qui se disent [...] débordent* ». Il mentionne des plaisanteries, le fait d'aller un peu plus loin sur des situations d'élèves, ou des liens qui seraient fait avec « *tous les aspects de la vie* » d'un élève ou d'une classe comme des « activités extra scolaires ». Cela est esquissé dans les premiers propos d'Armand : les échanges avec les collègues déborderaient un peu du cadre mais il ne dit pas à ce moment-là expressément ce que sont des débordements. Il dit : « *on se lâche on se lâche des fois, on se lâche un p'tit peu* » et comme pour

minimiser cette manière de faire, il ajoute que tout cela se fait sans excès ni « *méchanceté* ». Il ajoute aussi que les élèves aussi parfois se permettent de dire des choses qu'il n'est pas convenu de dire ; les délégués élèves « *débordent un petit peu de leur rôle* », il constate qu' « *ils se permettent [...] de donner leur avis sur telle ou telle décision* » (l. 166) tout en ajoutant que cela « *n'est jamais très grave* ». Dans ces cas-là, il dit que le chef d'établissement présente les recadre et que « *cela permet [...] de rebondir sur d'autres choses* » (l. 174). De quelles craintes est-il question ici pour Armand ? Aurait-il eu à vivre un débordement sur des propos tenus à son égard lorsqu'il était élève adolescent ? Est-ce que le cadre du conseil de classe ne fait pas assez limite à ses yeux pour contenir les paroles des uns et des autres ?

Au cours de l'entretien, Armand évoque le fait que les élèves sont parfois perçus différemment selon les enseignants et la mise au jour de cette différence semble devoir être mentionnée à minima dans la synthèse qui figure au bas des bulletins. Il indique qu'une forme de négociation entre les professeurs apparaît pour des élèves qui se comportent de manière discordante en fonction des enseignants, ceci afin d'arriver à trouver un terrain d'entente pour souligner cela sur le bulletin. D'après ce que je comprends du discours d'Armand, il semble que, dans ce lieu du conseil de classe, il ne peut pas se dire clairement les désaccords entre enseignants, les différences de perceptions que ces derniers peuvent avoir de la classe ou de leurs élèves alors chacun évite consciencieusement d'aborder les sujets qui pourraient contrarier et qui « *n'arrivent jamais au pugilat* » comme il le note. Il parle de tractations, de compromis, de ne pas mettre d'huile sur le feu comme une attitude nécessaire entre collègues présents au conseil de classe. Paradoxalement il dit aussi qu'il est important de se sentir entendu et que chacun soit pris en compte et que ces compromis « *ne se résolvent pas non plus par des euh par une circulation d'argent ou des services particuliers* ». C'est comme s'il n'y avait pas de place pour exprimer une forme de complémentarité entre les enseignants quant aux différences qu'ils perçoivent ou qui existent dans les attitudes des élèves. Est-ce que le conseil de classe a pu être perçu par Armand comme un lieu de négociations commerciales dans lequel les élèves deviendraient

des objets de marchandage entre les professeurs ? A-t-il, en tant qu'élève, était l'instrument d'une tractation entre deux enseignants ou peut-on imaginer qu'enfant il a pu être l'objet de marchandage entre son père et sa mère pour sa garde ou son lieu de vacances ?

Pour Armand, il est important que les choses puissent se dire pour permettre les changements, en tout cas une évolution de la part de l'élève dans sa mise au travail ou son comportement. Il énonce qu'il faut que les choses puissent « *s'améliorer* » soit en mettant une sanction à l'élève soit par un recadrage du proviseur. Et ceci peut advenir par une rencontre qui viendrait en quelque sorte prolonger le conseil de classe comme un rendez-vous avec l'élève et sa famille par exemple.

Armand mentionne dans les dix premières minutes de l'entretien qu'il y a toujours des discussions entre les collègues pendant le conseil de classe car les décisions ne sont « *pas sans appel même si tout est écrit* », ce qui est important c'est que la parole de chacun soit prise en compte et entendue car « *on peut percevoir un individu de manière différente* » et que finalement sur le bulletin « *il n'y a qu'un seul commentaire* ». Qui doit être entendu de qui et par qui ? Ce sont des questions qui me traversent au cours de l'analyse de l'entretien. Je me demande si Armand ne m'adresse pas implicitement cette question d'être entendu. Est-il entendu au cours de l'entretien ? Est-il raisonnablement assuré que je comprends bien et que je vais bien répéter/interpréter ce qu'il me dit ? Il parle également des élèves, car il estime qu'il est important pour lui que les élèves comprennent le commentaire qui va avec la note. Peut-on faire l'hypothèse qu'Armand aurait eu une expérience d'incompréhension en tant qu'élève ou en tant qu'enfant qui a été très désagréable pour lui. Désormais cela le mobiliserait de sa place d'enseignant et c'est ainsi que l'on peut comprendre qu'il est le souhait que tout soit mis en œuvre pour que les élèves aient les informations justes et complètes : d'ailleurs ce qu'il aimerait le mieux ce serait que chaque élève soit présent pour entendre ce que les enseignants ont à lui dire. On peut se demander si sa part d'élève n'est pas mobilisée à son insu autour de cette question

de ce qui est dit à propos de lui en dehors de sa présence ; d'autant que ce qui lui sera rapporté est comme il le formule : « *une information de seconde main* ».

Je note qu'à plusieurs reprises, Armand souligne que les élèves ont des informations d'après coup ; ils ne sont pas présents pour entendre le bilan qui est fait par l'équipe enseignante et, même si les délégués font très bien leur travail, certains éléments sont perdus pour eux car « *malgré tout c'est une discussion c'est et euh alors ils peuvent soit oublier de dire des choses ou soit insister sur par exemple le fait que euh pour tel élève ou (raclement de gorge de I) tel élève eh bien on ait euh plaisanté ou voilà alors on est on est passé assez vite alors voilà c'est vrai que des fois y'a euh y'a un décalage entre ce qui se passe en conseil de classe ce qui se dit et ce qui est reporté ensuite euh rapporté pardon ensuite par les élèves* ». On a vu qu'Armand avait insisté en début d'entretien, sur le fait que tout le monde est là pour le conseil de classe ; cela se trouve ainsi contredit lorsqu'il déclare plus loin que le principal intéressé est absent en parlant de l'élève dont on parle. De nouveau me vient à l'esprit un parallèle avec un repas de famille au cours duquel on critiquerait un membre de la famille, par exemple un enfant, qui se trouverait de ce fait instrumentalisé dans le discours qui est tenu en son absence. Le conseil de classe peut-il être associé à une réunion de famille où tout le monde est là, on discute des choses qui ne fâchent pas, on cherche des terrains d'entente dans la discussion mais peut-être qu'il est important aussi d'aborder les points de désaccords, les vraies questions ? Ce qui pourrait étayer cette association qui me vient entre conseil de classe et réunion de famille sont les paroles d'Armand sur la présence de deux parents d'élèves qui sont aussi mobilisés sur ce moment. Il est bien question de parler de ce qui se passe dans la famille en présence des parents. Je note, cependant, une contradiction dans ses paroles suivantes : « *les représentants des parents qui souvent de plus en plus* » (l. 441), il se reprend « *euh de moins en moins souvent là* ». Cela m'amène à penser à l'ambivalence qui sous-tend la présence des parents en conseil de classe. Les textes préconisent leur présence mais dans mon expérience, leur absence ne semble pas avoir d'incidence apparente sur le déroulé du conseil de classe. Pourtant, les propos d'Armand sont insistants sur le fait que tout le monde est là et

je présume que son lapsus, « *plus en plus* » alors qu'il veut dire « de moins en moins », vient souligner son regret face à une présence aléatoire des parents d'élèves lors des conseils de classe.

Armand se fait-il le porte parole d'un élève adolescent qui se sent trahi par le monde des adultes ? Lors de mes différentes écoutes de l'entretien, la manière dont Armand aborde le fait que les élèves ne sont pas présents quand on parle d'eux, me met dans la confusion des places car, pendant quelques instants, je ne sais pas s'il parle de sa place d'enseignant actuel ou s'il évoque sa place d'élève. Il aurait probablement aimé être là quand son cas était discuté au conseil de classe, pour entendre vraiment ce que les professeurs avaient à lui dire et ainsi ne rien perdre. De nouveau, cela m'interpelle sur une préoccupation d'Armand par rapport à ce qui va être répété et peut-être perdu de ce qu'il m'adresse à travers ce qu'il me dit de l'entretien et aussi une inquiétude à propos de ce que je pourrais en faire dans l'analyse en tant que chercheure.

Chapitre 2 : Entretien d'Éléonore

1 Les conditions de la rencontre

Il s'agit du deuxième entretien effectué pour ce travail de recherche. Mes élaborations, suite à l'analyse du premier entretien réalisé auprès d'un professeur de sciences économiques et sociales, m'avaient amenée au fait qu'il me faudrait effectuer un entretien avec un professeur de français et un professeur de mathématiques. En effet, il me semblait que la manière de vivre le conseil de classe variait en fonction de la matière enseignée et de la place, liée à cette matière, de l'enseignant dans l'équipe pédagogique. Cela paraissait donc pertinent de faire des entretiens avec des enseignants dont les matières sont perçues comme « importantes ». D'après mon expérience en tant que mère ainsi que comme conseillère principale d'éducation, l'avis donné durant le conseil de classe en particulier, par le professeur de français ou de mathématiques a plus de poids, en particulier, dans les décisions d'orientation que celle du professeur de technologie ou d'éducation physique et sportive par exemple. En lycée, notamment, le poids

des coefficients pour l'examen induit des stratégies d'implication de la part des élèves dans le travail fourni et donc des ressentis de délaissement par les enseignants des matières dites secondaires. Le fonctionnement de l'institution transmet également cette différenciation entre les disciplines : pour passer en classe de première, par exemple, le conseil de classe est attentif à l'investissement dans les matières qui auront les coefficients les plus importants lors de l'examen du baccalauréat. De plus, à partir de mon expérience professionnelle, je fais l'hypothèse que peut-être la perception que les enseignants ont du conseil de classe, serait influencée entre autres, par la matière enseignée. Il me semble que les enseignants dont les matières sont dites importantes prennent part de manière plus investie, plus marquée aux discussions et décisions qui sont prises en conseil de classe. L'expérience que j'ai des conseils de classe en tant que professionnelle mais aussi de parent, me permet de faire l'hypothèse que les notes en français ou mathématiques ont un poids plus essentiel que l'éducation musicale ou la deuxième langue vivante lors de l'écriture de la synthèse de bas de bulletin ou pour la prise de décision d'un passage en classe supérieure. En effet, je n'ai pas de souvenir en tant que CPE d'une décision de passage dans la classe supérieure qui ait été entravée par une note ou un travail insuffisant dans une matière comme la technologie ou l'EPS.

Pour obtenir à nouveau des contacts avec des enseignants que je ne connaissais pas, j'ai fait appel cette fois-ci à un ancien collègue professeur de français. Il m'a très rapidement donné les coordonnées téléphoniques de deux enseignants, un homme et une femme avec lesquels j'ai pris contact. J'ai composé le premier numéro de téléphone, pensant joindre l'enseignante féminine, que j'appellerai Éléonore dans ce texte. Or, c'est un homme qui m'a répondu et j'ai rapidement compris que mon collègue avait inversé les numéros entre les deux enseignants et la personne que j'ai eue au téléphone à ce moment était l'enseignant masculin, que j'appellerai Adrien dans ce travail. Il m'a précisé qu'il était le collègue d'Éléonore, je lui ai annoncé que je cherchais à faire des entretiens avec des enseignants qui accepteraient de me parler de leurs pratiques professionnelles

pour un travail de recherche et j'ai obtenu son consentement pour un entretien futur.

J'ai appelé le second numéro dans les instants qui ont suivi et quand j'ai pu parler avec l'enseignante Éléonore, elle a commencé par dire qu'elle ne savait pas si elle était la bonne personne avec laquelle réaliser un entretien, car elle était en reconversion professionnelle. Je me souviens qu'à ce moment-là, je n'ai pas « entendu » ce qu'elle me disait de son changement de discipline. C'est seulement lors de l'entretien que j'ai eu avec elle, quelques jours plus tard, que j'ai réalisé qu'elle venait de changer de matière d'enseignement. Elle enseignait le français pour la première année - on était alors à la fin du premier trimestre - après avoir été professeur d'espagnol pendant dix ans.

Je l'ai rassurée sur la pertinence pour moi de cet entretien et elle en a accepté le principe. Nous avons alors pris un rendez-vous à un horaire correspondant à une heure de disponibilité dans l'emploi du temps d'Éléonore ; il se trouvait que cela correspondait à un jour où je ne travaillais pas. Mon désir que l'entretien se fasse avant les vacances scolaires était si fort que je crois que j'aurais, de toute manière, accepté un rendez-vous même sur mon temps de travail. Puis je lui ai demandé si elle pouvait trouver un lieu calme dans lequel nous ne serions pas dérangées. Elle m'a dit que cela ne posait pas de problème et m'a proposé de me retrouver en salle des professeurs.

De même que pour l'entretien précédent, je n'ai pas vraiment anticipé le déroulement de cet entretien. Je crois que mes préoccupations portaient plutôt sur le fait de respecter au plus près la consigne de l'entretien et de pouvoir retranscrire celui-ci pendant mes vacances, et surtout d'arriver à me rendre disponible pour écouter l'interviewée de ma place de chercheuse. En effet, lors du premier entretien, comme je l'ai déjà mentionné, j'avais dû lutter contre ma propre connaissance du milieu enseignant pour ne pas entrer en conversation avec l'interviewé et être dans une position d'écoute pour la recherche. Je n'ai pas repensé à cet entretien à venir avant le jour prévu et je n'ai pas pris de précautions particulières pour prévoir le temps de trajet pour me rendre dans l'établissement d'Éléonore. J'avais comme une sorte de confiance en ma capacité à me rendre

dans des lieux inconnus sans problème. J'ai estimé le temps pour m'y rendre et je n'ai pas anticipé un éventuel désagrément de la circulation. Lorsque je suis arrivée devant l'établissement, j'étais comme suspendue émotionnellement, je n'étais pas envahie de questions diverses concernant le déroulement, la passation de l'entretien. D'ailleurs je n'ai pas relu ma consigne, je n'ai pas vérifié que mon matériel d'enregistrement fonctionnait, je me sentais détendue en entrant dans l'établissement.

Le gardien, à ma demande, m'a indiqué la salle des professeurs. J'ai rencontré le collègue qui m'avait servi de portier, il m'a accueillie chaleureusement, tout en me faisant observer que je ne l'avais pas prévenu de ma venue. Il m'a indiqué qu'il venait de voir Éléonore, mais qu'elle ne lui avait pas parlé de notre rencontre et j'ai ainsi compris qu'Éléonore ne lui avait pas non plus indiqué qu'elle avait rendez-vous avec moi. J'ai été surprise qu'elle ait eu cette réserve, peut-être pour protéger cet espace de parole pour elle.

Éléonore est entrée dans la salle des professeurs quelques instants après mon arrivée et est venue vers moi, en m'identifiant spontanément comme l'intervieweuse et en me disant qu'elle envoyait un SMS, prenait un café puis que l'on commencerait l'entretien tout de suite après. Elle m'a emmenée dans une salle proche de la salle des professeurs, c'était une petite salle de réunion avec des tables rapprochées qui formaient une grande table rectangulaire. Alors que je regardais la disposition de la salle, probablement en me demandant où il serait le plus judicieux de nous installer, elle est allée très vite s'installer au fond de la salle dans le rayon de soleil qui passait par la fenêtre. J'acquiesçais à son choix et je m'installais dos à la fenêtre sur le côté droit d'Éléonore. Je posais mon enregistreur sur la table, je l'allumais et j'enchaînais aussitôt en proposant ma consigne : « *Alors merci d'avoir accepté donc je voudrais que vous me parliez de la manière la plus spontanée euh qui vous vient la façon dont vous vivez les conseils de classe.* » En écoutant l'enregistrement, je me suis aperçue que j'avais insisté par l'intonation sur le mot « plus » comme si je voulais lui transmettre mon désir que son propos soit le plus spontané possible.

J'ai été pendant plusieurs semaines très séduite par le discours d'Éléonore, j'ai longtemps pensé que c'était une enseignante très investie dans son métier. L'écoute et la lecture de l'entretien me mettaient dans un état émotionnel de plaisir et d'envie. Il me semble que ce sont les propos des autres doctorants dans notre séminaire de travail et aussi ceux de ma tutrice de thèse qui m'ont réveillée de cette sorte de fascination. J'ai commencé alors à imaginer que, peut-être derrière ce discours que je ressentais comme très positif, il pouvait y avoir de la souffrance ; il se pourrait qu'Éléonore soit dans une volonté de montrer que tout était beau pour dissimuler une souffrance professionnelle. Je constate que j'ai également eu des difficultés à me rappeler comment j'ai réussi à me détacher un peu de la fascination qu'exerçait sur moi son discours. Je crois que cela n'est pas sans lien avec ce qui me traverse régulièrement à propos de ce travail de thèse, une sorte d'oubli de l'ordre du refoulement de ce qui chemine à l'intérieur de moi. Il y a une forme d'illusion que les choses vont se faire sans moi, en dehors de moi, et que je saurai en faire des éléments de compréhension grâce et avec les personnes qui m'entourent dans ce travail. Comme une peur de me souvenir par moi-même. Je compte sur les autres pour créer l'étincelle et raviver le feu. Je crois que je me sens souvent dispersée, incapable de contenir tout ce qui me vient, ce qui s'élabore pour moi et que c'est mon lien avec les autres dans un cadre de travail sécurisé qui me permet de renouer avec mon cheminement et mon propre travail.

2 Résumé du contenu manifeste

Cet entretien a duré 40 minutes. Après l'énonciation de la consigne, Éléonore a immédiatement évoqué son changement récent de discipline : elle vient de débiter l'année comme professeur de français après avoir été professeur d'espagnol pendant dix ans. (C'est à ce moment que je me souviens alors qu'elle m'en avait dit quelque chose lors de notre échange téléphonique préalable). Elle parle de son expérience en tant que professeur d'espagnol et de son intérêt actuel à enseigner une matière où « *on reprend à zéro les choses* » (l. 38) et elle souligne que les élèves sont contents de cheminer ensemble et en même temps.

À propos des conseils de classe dont elle ne parle qu'assez peu, à peine plus de 11 minutes sur la totalité de l'entretien, elle souligne qu'il s'agit certes d'une « *obligation de service* » (l. 67) mais elle les présente comme des temps de rencontre entre « *adultes* », qui permettent d'offrir un regard, un temps pour chaque élève quel que soit son niveau et son attitude : il y aura un temps pour chacun. Éléonore énumère les diverses réunions institutionnelles auxquelles elle participe en les présentant comme « *un vrai plaisir* » et même « *un moteur* » pour elle. Cependant, elle souligne que toutes les réunions n'ont pas le même but et que celles qui servent pour poser la limite aux élèves comme les commissions éducatives ou les conseils de discipline sont aussi très importantes. Elle exprime que, pour elle, les conseils de classe touchent plutôt au pédagogique, c'est-à-dire à la manière dont les élèves sont en lien avec le travail et les matières enseignées ainsi que les conditions que les élèves mettent en œuvre pour apprendre personnellement et aussi pour permettre à la classe et aux autres élèves de progresser.

Éléonore parle ensuite pendant plusieurs minutes des situations d'élèves dont les résultats pourraient faire penser qu'ils délaissent volontairement une matière et elle soutient que c'est de la responsabilité du conseil de classe de leur signifier que cette attitude est inacceptable. Dans ces situations de lâcher-prise des élèves, elle dit qu'en conseil de classe « *en règle générale l'équipe éducative est assez d'accord* », du moins tacitement, les enseignants sont d'accord pour souligner que cela n'est pas une attitude tolérable.

Puis elle exprime qu'elle a su « *toute jeune* » qu'elle voulait « *être enseignante* », mais que son choix de l'espagnol n'est venu que dans un deuxième temps. Elle estime d'ailleurs que ce choix disciplinaire vient d'un « *concours de circonstances* » : elle a pris cette décision après un oral du baccalauréat où elle avait eu 19/20, ce qui lui avait valu une injonction d'un membre du Jury à choisir l'espagnol. Elle remarque que ce choix l'a enfermée dans une matière dans laquelle elle ne se sentait pas « *légitime* ». Elle dit qu'elle a « *réglé la question* » aujourd'hui après 10 ans d'enseignement de l'espagnol, en changeant de matière et en préparant le CAPES de lettres. Du fait de ce changement, dont elle relate

longuement les péripéties dans l'entretien, elle exprime avoir pris à « bras le corps » cette reconversion. Elle est allée au devant des propositions de l'institution, pris « *le taureau par les cornes* » pour arriver à ses fins même lorsque la décision n'arrivait pas concernant son affectation sur un poste de lettres. Elle a alors sollicité son chef d'établissement qui lui a proposé un poste pour l'enseignement des lettres à mi-temps, et ceci, tout en restant dans son ancien établissement. Elle estime qu'ainsi, elle a du temps pour préparer ses cours et participer à la vie de l'établissement. Elle évoque tout ce parcours avant même de me parler de son désir de changement. Elle estimait en effet que l'évolution des demandes institutionnelles avait rendu son enseignement de l'espagnol inconfortable.

En lien avec son changement de discipline, je lui demande si elle estime que sa place comme professeure de français au conseil de classe est la même que celle qu'elle occupait comme professeure d'espagnol. En réponse, elle remarque qu'elle s'est toujours sentie « *investie en tant que prof d'espagnol* [et il en est de même pour elle] *en tant que prof de lettres* », elle se présente comme « *un membre à part entière* » du conseil de classe et qu'elle ne ressent pas de différence depuis son changement de discipline. Je lui demande si elle a été professeure principale, elle acquiesce. Elle souligne que cela a été une très belle expérience pour elle et elle énumère les actions qu'elle a menées de sa place de professeur principal, elle a « *préparé [ses] conseils de classe* », elle a « *reçu les parents* », elle a également « *fait des interventions dans la classe d'une collègue* » et enfin elle a « *beaucoup travaillé l'orientation* » avec ses élèves.

En réponse à ma question sur le professeur principal, Éléonore développe amplement des propos liés à la nécessité, à laquelle elle s'est confrontée lorsqu'elle a occupé cette fonction, de poser des limites aux élèves, en assumant son rôle d'autorité au sein de l'établissement. Elle évoque notamment un certain nombre de situations auxquelles elle a eu à faire face. Elle donne l'exemple d'un élève, dont elle se souvient. Le père de celui-ci avait perdu une main accidentellement : il lui avait dit qu'elle pouvait « *coller des torgnoles* » à son fils si nécessaire. Elle me communique qu'elle essaie de faire avec ce qu'elle est, de

« *dialoguer discuter convaincre* », en fait d'échanger, et cela sans « *complaisance* » envers les élèves. Elle ne craint pas d'avoir recours au cadre institutionnel quand cela lui semble nécessaire. Il s'agit pour elle « *d'aller au bout du processus éducatif* » car il est important de « *poser la limite* » aux élèves. Elle évoque à ce propos une situation dans laquelle un élève avait injurié une assistante d'éducation, ce qui l'avait conduite à demander la convocation d'un conseil de discipline. Cette demande avait été jugée sévère par une de ses collègues ; elle exprime à nouveau son sentiment qu'elle a tenu dans cette situation sa place de professeure principale.

Maintenant que j'ai présenté l'analyse de ma conduite de l'entretien et les modalités énonciatives du discours d'Éléonore et en m'adossant sur ces éléments, je vais proposer des hypothèses interprétatives sur l'organisation psychique d'Éléonore quant à son lien au conseil de classe.

3 Analyse du contenu latent

3.1 Mes impressions à la sortie de l'entretien

A la sortie de l'entretien avec Éléonore, je me suis trouvée avec une sensation très positive de cette rencontre. J'ai pensé que ses élèves avaient beaucoup de chance de l'avoir comme enseignante. Je suis d'ailleurs restée sous l'emprise de ces sentiments lors de la transcription de ses propos et aussi pendant les premières lectures que j'ai faites de la transcription. Il me faudra un temps assez conséquent sans travailler sur cet entretien pour que ma lecture devienne moins empreinte de positivité. Il me semble qu'Éléonore représente pour moi, dans un premier temps, une sorte d'idéal de changement professionnel, question qui m'habite personnellement alors depuis deux ou trois ans. Elle semble exprimer son changement de discipline avec un tel enthousiasme que je suis comme « collée » à son discours pendant de longues heures. Comme je l'ai déjà mentionné précédemment, les éléments qui m'ont permis de prendre de la distance par rapport à l'entretien que j'ai eu avec Éléonore, ne me reviennent que difficilement à la mémoire. C'est avec une certaine insistance que je cherche des traces de ce

qui m'a conduite à me sentir moins séduite par le discours d'Éléonore. Je peine à retrouver des notes que j'ai prises en séminaire de travail avec les autres doctorants, je suis incapable de me souvenir des mots et des élaborations qui m'ont accompagnée dans ce que je peux nommer un décollement. Je crois que c'est le regard que les collègues doctorants ont pu avoir sur ce qui me fascinait chez Éléonore qui a été un déclencheur de ma prise de distance. C'est comme si j'avais enfin mis des lunettes de soleil pour ne plus être éblouie et entendre quelque chose de différent de ce que je percevais de cette enseignante de prime abord. Il me semble que le changement de discipline d'Éléonore venait rencontrer des éléments de mon propre questionnement sur mon envie de changement. Est-ce que je ne délaisserais pas une part de moi en quittant ma fonction actuelle de conseillère principale d'éducation ? Les éléments que m'apportaient Éléonore dans son discours me faisaient adhérer massivement à son discours. La question de me souvenir des éléments déclencheurs du décollement pour moi vient résonner avec la difficulté que j'ai à mettre en lien mon travail d'élaboration avec les travaux d'auteurs, de théoriciens prédécesseurs. Je n'arrive pas à ancrer ma pensée dans une lignée verticale et *a contrario* je suis convaincue que mes pairs vont être les déclencheurs de mon souvenir ou de mon ancrage. Conviction qui s'est avérée exacte à de nombreuses reprises lors de ce travail de recherche et a été également à l'œuvre régulièrement dans mon cadre professionnel.

La mise à distance dans l'analyse de cet entretien m'a permis d'élaborer des hypothèses nouvelles sur ce plaisir que j'avais perçu chez Éléonore quant à son implication dans son travail et dans les instances collectives de son établissement. Je prends conscience, par cette prise de recul, que l'entretien d'Éléonore est le deuxième que j'ai effectué pour cette recherche mais qu'il est symboliquement le premier. Il est celui par lequel j'ai décidé de commencer le travail d'analyse des entretiens. Ceci n'est pas étranger à ma position dans la famille, je suis la deuxième parmi une fratrie de trois mais je crois que j'ai toujours été investie comme une aînée symboliquement par mes parents, au moins depuis mon adolescence. Est-ce que penser l'entretien d'Éléonore comme le déclencheur symbolique de mes questions de recherche était à ce moment impensable pour

moi et que je préférerais rester inconsciemment collée à ses paroles pour ne pas avoir à penser ?

Aujourd'hui je m'interroge sur l'enthousiasme exprimé par Éléonore sur son changement et je fais l'hypothèse que cette exaltation affichée est une manière de minimiser ses ressentis ou de ne pas mettre en pensée une forme d'inquiétude ou d'angoisse face à ce changement. Peut-être que le mal-être qu'elle dit avoir vu apparaître pour elle dans son enseignement de l'espagnol n'est pas tout à fait réglé par le changement de discipline, qu'il est comme en latence et qu'il pourrait de nouveau venir la saisir. Peut-elle assumer un choix personnel pour enseigner le français alors qu'auparavant elle a eu une injonction pour enseigner l'espagnol ? Elle exprimerait une rationalisation de la situation pour se masquer à elle-même ses craintes. Avec toute l'énergie qu'elle dit avoir déployée pour obtenir le CAPES de lettres et ensuite obtenir un poste dans cette discipline, je peux supposer qu'elle ne peut pas envisager l'idée de s'être trompée ou de s'être leurrée. Je mets cela en lien avec ma propre énergie dans la mise en œuvre de mon envie de changement, pour lequel il existerait une forme de crainte sur une erreur possible que je ne peux même pas envisager. Les paroles d'Éléonore me font penser à la période que l'on nomme la lune de miel dans les relations amoureuses ou les relations d'amitié : dans les premiers temps d'une relation, tout semble merveilleux, aucune ombre au tableau et peu à peu, les petits défauts et imperfections de l'autre viennent diminuer cette sensation d'être « sur un petit nuage ». Est-ce qu'Éléonore aurait à craindre de revenir dans une réalité qu'elle croyait avoir quittée en changeant de matière ? A-t-elle peur de se retrouver dans une forme de répétition à plus ou moins long terme ?

3.2 Ma conduite de l'entretien

J'ai réussi à énoncer la consigne selon les modalités convenues et très rapidement après cet énoncé, j'ai eu l'impression de maîtriser notre installation dans la salle de réunion. Ce que j'ai seulement rajouté est un petit mot de remerciement. Je crois me souvenir que j'avais réfléchi dans le séminaire de doctorants autour de cette question d'être au plus près de la consigne élaborée. Je

pense que cela m'a permis de me sentir plus assurée quand à ma position de chercheuse lors de cet entretien et de pouvoir verbaliser ma consigne dès que j'ai sentie que notre installation était effective.

Tout au long de l'entretien, je constate que je ponctue les paroles d'Éléonore avec des petits mots comme *oui*, *d'accord* et *hum*. Dans les dix premières minutes, ce sont des oui qui apparaissent à dix reprises comme pour signifier à Éléonore que je suis bien à l'écoute. Puis la locution « *d'accord* » s'intercale entre certains « *oui* » et semble avoir la même fonction, celle de montrer ma présence à mon interlocutrice. Alors qu'elle déroule son propos sur la défaillance de l'institution à lui proposer un poste alors qu'elle vient d'être admise au CAPES de lettres, je prononce un double *d'accord* (l. 405) comme pour intensifier encore le poids de son récit sur les péripéties qu'elle m'énonce à ce moment. Enfin, l'onomatopée « *hum* » émerge à la moitié de l'entretien entre deux interventions qui sont des questions et ensuite elle souligne ponctuellement mon écoute au discours d'Éléonore.

Les deux premières interventions de ma part surgissent pour exprimer mon étonnement : elle parle « d'arriver à une gare » lorsque les élèves débutent une langue et je crois qu'à ce moment, je pensais plutôt pour ma part au fait de partir ensemble d'une gare. De plus, il me semble qu'à l'école on est plutôt du côté de prendre le train en marche, de ne pas laisser de temps à celles et ceux qui sont en retard, pour Éléonore il ne s'agit pas de partir mais d'arriver. Est-ce que ces paroles viennent signifier sa position professionnelle actuelle dans laquelle elle se sent être arrivée ?

Ce qui me paraît surprenant, c'est l'enchaînement « *d'arriver enfin à une gare où tout le monde partait au même moment* » ; il y aurait quelque chose du côté du voyage collectif qui habituellement se fait avec des départs sans savoir si tout le monde est là, c'est l'heure : on part. C'est l'importance du départ et du plaisir de ce départ que je ressens à la lecture de ses propos. L'apprentissage d'une nouvelle matière suppose que tous les élèves sont en gare et qu'ils vont démarrer ensemble et en même temps celle-ci. Les mots d'Éléonore me touchent, sans que j'en perçoive consciemment la portée sur l'instant mais ils viennent éveiller en moi

une bienveillance professionnelle qui vient faire écho à la bienveillance dont j'aurais aimé bénéficier comme élève ou encore que j'aimerais voir adopter systématiquement par les enseignants. De plus, Éléonore paraît très enthousiaste lorsqu'elle évoque ces débuts de l'espagnol avec les élèves. Je mesure dans l'analyse de l'entretien qu'elle retrace probablement son propre ressenti à ce nouveau départ comme enseignante de français.

Mon intervention suivante est également en lien avec ma surprise aux mots employés par mon interlocutrice : je reprends l'expression « *sanctionner favorablement* », car dans mon expérience, cette expression est rarement employée par les enseignants. C'est une formulation que j'emploie en animation pour montrer que faire un compliment, encourager un enfant est une sanction positive, en lien avec ma réflexion en formation sur l'autorité et les sanctions.

Je continue, à plusieurs reprises, à intervenir pour souligner mon étonnement vis-à-vis des propos d'Éléonore. Je pense être à ce moment-là submergée par son insistance à me dire à quel point elle aime les réunions, avec des collègues « *adultes* ». J'ai la sensation que cela va accentuer une écoute contenue de ma part, je cherche à faire comme si je n'avais aucune connaissance de ce dont elle me parle. Ceci non pas dans une position d'écoute « sensible » mais plutôt dans une écoute très contrôlée. Peut-être que je crains d'être découverte quant à ma place professionnelle alors que je suis ici dans une place de chercheuse ? Je ressens ma posture comme superficielle et contenue. Ce qui, à l'analyse, révèle que ma posture de chercheuse est encore incertaine et probablement insuffisamment assumée intérieurement puisque je crains d'être démasquée comme conseillère principale d'éducation. Pourtant, avoir des connaissances ou être sensibilisée au secteur professionnel des personnes auprès desquelles je fais un entretien me paraît légitime ; or je crois que je soutiens le cadre de l'entretien en sur-jouant mon rôle d'intervieweuse.

Je constate, à la relecture de mes interventions ou relances, qu'elles expriment fréquemment ma surprise ou l'écart entre ma propre expérience de CPE dans un établissement scolaire et ce que m'en dit Éléonore. Je reviens sur ce qu'elle dit comme pour m'assurer que j'entends bien qu'elle se situe du côté du plaisir et de

l'homogénéité des points de vue enseignants sur le comportement d'un même élève. Comme mon interlocutrice se montre assurée sur ce fait, je vais prendre la parole à trois reprises comme pour m'assurer de ce que j'entends et chercher à comprendre comment cela se manifeste dans les conseils de classe dont elle me parle. Je semble être sceptique par rapport aux propos d'Éléonore puisque j'interviens l. 273 pour donner mon point de vue, comme si je n'arrivais pas à être entièrement à l'écoute de ce qu'elle exprime.

Alors que nous sommes en entretien depuis une quinzaine de minutes, je reviens sur ce qui m'interpelle, c'est-à-dire qu'elle verbalise massivement le fait qu'elle aime être en réunion, qu'elle aime les discussions et même que les sanctions deviennent positives. Cela contraste avec mon ressenti professionnel et c'est à partir de ce ressenti que je reviens régulièrement interroger mon interlocutrice.

La manière dont j'ai pris la parole au cours de cet entretien est particulièrement en lien avec de la surprise, de l'étonnement à l'écoute des paroles d'Éléonore. Comme si je n'en revenais pas d'entendre un vécu si différent du mien et de ce que je crois que vivent généralement les enseignants. J'ai mentionné plus haut que j'avais longuement été sous l'emprise des propos d'Éléonore, l'analyse de mes interventions au cours de l'entretien vient de nouveau souligner mon adhérence à sa parole, je suis "séduite" par la manière dont elle raconte ce qu'elle a fait, aussi bien de sa place de professeur principal ou encore de sa place d'enseignante lorsqu'elle a effectué son changement de discipline.

3.3 Quelques éléments d'analyse de l'énonciation

Je trouve que le discours d'Éléonore est fluide, qu'elle utilise des phrases très construites et un vocabulaire courant. Je note peu d'hésitations de sa part pour énoncer sa pensée. Par contre, j'observe régulièrement la répétition de mots dans ses phrases, ce qui semble venir insister sur ce qu'elle dit. Les paroles d'Éléonore sont restées longuement empreintes d'une sensation de plaisir pour moi, j'avais l'impression que tous ses propos étaient positifs, qu'elle avait exprimé de manière appuyée tout au long de l'entretien son plaisir à être en réunion. À travers

l'analyse de l'énonciation et des termes qu'elle utilise, je vais tenter d'affiner ce ressenti et observer la manière dont cela a pu se manifester tout au long de son discours. Au cours des trois premières minutes, elle emploie des expressions comme « *j'aime* », « *passionnés* », « *profitez* » qu'elle répète deux fois comme pour accentuer son propos. Ces formulations renforcent probablement pour moi, en ce début d'entretien, ma perception d'une enseignante bienveillante et enthousiaste. J'ai souligné précédemment que j'avais, tout de suite, perçu Éléonore comme une personne pétillante, très avenante et cela ce manifeste dans son énonciation en ce début d'entretien. Entendre puis lire l'accumulation de termes évoquant le plaisir à être en réunion et à rencontrer ses collègues a été pour moi comme un émerveillement. Je crois même que cela avait à voir avec une forme d'éblouissement puisque j'étais incapable de soupçonner que ces répétitions pourraient en fait être l'expression d'une crainte ou d'un mal être d'Éléonore. Car je comprends aujourd'hui en revenant sans cesse sur le dire de cette délectation à être avec d'autres adultes au service des élèves que c'est comme si elle cherchait à se persuader qu'il n'existe aucun désagrément.

Un autre point est abordé également de manière insistante par Éléonore, c'est la différence entre les temps qui permettent d'appréhender chaque situation d'élève individuellement et les temps de réunion au service de la globalité des élèves.

Je remarque qu'Éléonore minimise les moments de désaccord ou de discussion, en soulignant que ces désaccords sont peu nombreux et qu'elle préfère retenir que tout s'est bien déroulé. Elle semble vouloir évincer les moments de mésentente comme si cela était finalement trop pénible pour elle et les mentionner de manière aussi succincte lui permet de ne pas s'appesantir sur ces moments désagréables. Lorsqu'elle évoquera longuement, plus loin dans l'entretien, sa reconversion, elle évoquera brièvement les difficultés qu'elle a rencontrées, pour insister sur l'attitude dont elle a fait preuve, seule, pour affronter cette reconversion. Elle dénonce un fonctionnement institutionnel qui met en difficultés les enseignants et plus particulièrement en langues. Ensuite elle développe longuement et de manière fluide comment elle a décidé de ne pas se laisser faire et comment elle a

pris le parti de rester sur l'aspect positif de la fonction d'enseignant. Elle emploie de nombreuses expressions qui sont connotées sur le versant de l'excès et qui semblent indiquer une forte implication de sa part : « *prendre à cœur* », « *être prof à part entière* », « *des expériences très fortes de l'enseignement* », « *un vrai projet* », « *on avait réussi* ». Ces expressions me font penser à une position de toute puissance, Éléonore se présente comme pouvant être sur tous les fronts, elle dit poser les limites et ne pas hésiter à demander des sanctions. Elle m'apparaît très affirmative dans ses propos à plusieurs reprises : « *je laisse pas passer* », « *j'ai toujours voulu être enseignante* », « *j'ai réglé la question* », « *j'ai pris le taureau par les cornes* ». La succession de passages où Éléonore proclame son engagement vient, me semble-t-il, étayer l'idée qu'elle souhaite masquer une vulnérabilité sous-jacente. Elle ne veut ni la considérer, ni la donner à voir car il y aurait alors peut-être un risque d'effondrement.

3.4 Essai d'analyse du discours latent d'Éléonore

Comme on l'a vu, Éléonore aborde son changement récent de discipline à plusieurs reprises lors de l'entretien. C'est d'ailleurs la première chose qu'elle me rappelle après l'énonciation de la consigne. Comme pour s'excuser ou se dédouaner par avance de dire ou de présenter quelque chose qui ne conviendrait pas : « *j'ai rien préparé hein j'vous préviens* » (l. 7), et « *je suis en procédure de changement de discipline [...] j'vais pouvoir surtout pour l'instant vous parler de mon expérience en tant que professeur d'espagnol* » (l. 10-11). Éléonore me rappelle ainsi qu'elle m'a informée de cela lors de notre échange téléphonique, je n'en ai à ce moment-là aucun souvenir. Y avait-il un danger pour moi à entendre ce changement récent, qui du coup pouvait peut-être ne pas m'autoriser à faire l'entretien ?

Éléonore présente son changement d'orientation comme quelque chose d'inéluctable pour qu'elle puisse faire face aux réformes imposées par l'institution en ce qui concerne l'enseignement des langues : « *je me sentais pas heureuse dans l'espagnol [...] je voyais mes élèves deux heures par semaine* » (l. 360). Et notamment, elle ajoute : « *j'pouvais pas être prof principal parce qu'avec ces*

groupes de compétences qui sont un une aberration éducative » car cela ne permet pas d'avoir une classe entière en cours (l. 362-363). Elle dit que les changements sont « *du jargon pour cacher ce qui est réellement fait c'est-à-dire des groupes de niveaux* » (l. 366-367), ou encore elle souligne que « *baser toute une réforme là dessus je suis désolée mais faut arrêter faut arrêter de faire des prôjets* » (l. 376-377). Et elle insiste sur l'un des enjeux forts pour elle : tout cela fait qu'« *on ne pouvait plus être prof principal et que moi on m'a supprimé tout ce que j'adorais euh dans mon métier* » (l. 379-380). Les changements dans les conditions d'enseignement des langues lui paraissent insupportables et on peut penser que, pour ne pas souffrir, Éléonore a choisi de changer de discipline. S'agit-il d'une modalité défensive de sa part face à la souffrance imposée et non acceptée ? Tout se passe comme si elle avait choisi le changement professionnel pour atténuer l'insupportable qu'elle ressentait, en reprenant la main sur son devenir professionnel. Éléonore se défend de cette maltraitance non intentionnelle de l'institution par la fuite : aura-t-elle évité par cette stratégie une forme de dépression consécutive à cette perte qu'elle juge comme l'essence même de son métier ? On peut penser qu'elle vit cela comme une blessure narcissique au plan professionnel, comme si être professeur n'était pas suffisant pour elle et que ce qui lui apporte des gratifications, c'est être professeur principal. Je rejoins par-là les analyses de Claudine Blanchard-Laville dans le texte où elle identifie les sentiments dépressifs des professeurs de mathématiques en classe de troisième lorsque l'institution les a empêchés d'enseigner les nombres irrationnels (Berdot, Blanchard-Laville, Bronner)¹⁸¹.

Cette sensation de maîtriser son destin sur le plan professionnel pour Éléonore me semble apparaître aussi à la lecture du passage où elle raconte sa mise à l'épreuve lors de la passation du CAPES de lettres. Elle a dû affirmer son droit de se présenter au concours, sans avoir le diplôme de lettres qu'on exigeait d'elle, puis pour trouver un poste d'enseignement après avoir été admise. Elle présente

¹⁸¹ Berdot, P., Blanchard-Laville, C. et Bronner, A. (2000). Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonances identitaires. Dans *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan. 119-150.

ces événements comme étant de son seul fait et je me souviens de m'être laissée happer par son discours à ce moment-là. J'étais sous l'emprise de sa conviction d'être seule responsable de son destin. J'ai aussi été fascinée par sa combativité lorsqu'elle avait dû réaffirmer sa légitimité en tant qu'enseignante. Émanait d'elle une force intérieure, une conviction que sa volonté de changement était en marche, et qu'elle ne pouvait être arrêtée.

En analysant cette partie de l'entretien, je ressens que l'évolution professionnelle pour laquelle elle me prend à témoin et qui présente, au demeurant, des aspects très dynamiques, semble liée à d'autres aspects qui renvoient, eux, à une certaine souffrance. Ainsi, son insistance lorsqu'elle dit : *« j'viens de changer de matière j'suis j'suis complètement enthousiaste »* (l. 330) ou *« je suis euh je suis EPANouie dans ce que je fais je trouve ça MERveilleux j'ai réglé tous les problèmes que que j'avais je n'ai gardé que le meilleur je suis à mi temps je m'éclate comme une folle »* (l. 347-349), ou encore *« c'est génial c'est un soulagement vraiment je je je suis voilà je suis vraiment heureuse »* (l. 352). Ces affirmations me paraissent un peu excessives. Éléonore déborde d'enthousiasme dans ses mots comme dans son attitude. Tandis que je l'écoutais, je sentais que j'adhérais massivement à son discours. Ce qui m'a rendue incapable dans le premier temps d'analyse de percevoir autre chose que le positif dont elle faisait état dans sa conversion professionnelle. Mais peu à peu, lectures après lectures, son insistance à mettre en avant l'aspect positif ne m'a plus empêchée d'entendre que son évolution professionnelle ne mettait peut-être pas fin à une souffrance professionnelle, dont je vais tâcher maintenant de montrer certains éléments repérables dans ses propos.

Ma propre envie de changement et mon enthousiasme professionnel m'ont sans doute, contre-transférentiellement influencée. Ils se sont réanimés à chacune des lectures que j'ai faites de l'entretien jusqu'à un travail d'élaboration en séminaire de doctorants qui m'a permis de faire un pas de côté. Dorénavant, j'arrive à penser qu'Éléonore est peut-être en train de se persuader elle-même, tout en me persuadant de cet aspect très positif du changement et ainsi ses affirmations récurrentes d'épanouissement sont peut-être des formes de dénégations. Comme

si, en changeant de discipline, elle était devenue une autre personne qui n'aurait pas à élaborer sur les éléments de sa souffrance professionnelle antérieure en tant qu'enseignante d'espagnol.

Éléonore évoque le conseil de classe comme un temps de rencontre entre adultes, qui diffère du temps de la relation quotidienne avec les élèves. C'est pour elle une opportunité de « *rencontrer toute l'équipe* » (l. 16). Elle exprime que « *c'est agréable d'avoir affaire à des adultes aussi* » (l. 61). Elle dit « *j'appréciais ce moment de discussion entre adultes en équipe véritablement* » (l. 66) et « *j'trouve que c'est des moments où euh on avance en équipe* » (l. 110). Je ressens qu'elle apprécie ces moments comme si elle était sollicitée sur une autre dimension que dans sa relation quotidienne avec les élèves. Qu'est-ce qui dans les paroles d'Éléonore me fait entendre « *adultes* » comme « *enseignants* » uniquement alors qu'elle parle d'équipe ? Est-ce les termes qu'elle utilise dans la phrase « *pour se réunir entre nous* » (l. 136) ? Elle ne précise pas qui compose cette équipe dont elle parle. Cela vient peut-être résonner pour moi avec la place particulière et unique du CPE dans les équipes enseignantes. La question de savoir qui fait partie de l'équipe ainsi que la question de « *qu'est-ce qui fait équipe* » est à l'œuvre dans mon quotidien professionnel.

Éléonore exprime que « *tous les élèves ont droit à leur moment* » (l. 69), « *un moment à ces enfants* », c'est « *accorder un vrai moment à un élève pour qui tout va bien c'est une occasion unique le conseil de classe* » (l. 74-75). Elle semble souligner que le conseil de classe est une occasion unique de parler des élèves de manière positive, de mettre en valeur les élèves qui ne posent pas de problème.

Le conseil de classe est également présenté comme un endroit où elle peut « *voir ce qui se passe dans les autres matières* » (l. 20). Il me semble qu'Éléonore évoque le fait que le conseil de classe est une occasion qui est offerte aux enseignants d'entendre parler de ce qui se passe dans le cours du collègue et de s'imaginer à partir de ce qui est entendu ce qui s'y passe. J'ai le sentiment qu'elle me dit cela de manière anecdotique comme pour atténuer son envie d'aller voir comment les cours se passent dans la classe des collègues. Est-ce que le collègue arrive à faire cours ? Arrive-t-il à mettre les élèves au travail ? Rencontre-t-il des

difficultés ? J'ai le sentiment que pour Éléonore cela permet peut-être de se réassurer sur sa propre manière d'enseigner et d'être dans la classe.

Les propos d'Éléonore sur le plaisir d'enseigner et de se réunir entre collègues récurrents tout au long de l'entretien, me semblent témoigner quelque chose du côté de sa quête d'une place où elle se met « sous la lumière ». Dans la reconstitution que je fais aujourd'hui du moment de la passation de l'entretien, je me souviens qu'Éléonore s'est installée dans le rai de lumière provenant de la fenêtre située derrière moi ; je crois me rappeler, qu'en s'asseyant, elle avait exprimé le fait qu'elle avait un peu froid. Avait-elle besoin d'être réchauffée ? Est-ce que cet entretien venait offrir à Éléonore une forme de réassurance ? Peut-être qu'en se positionnant ainsi dans la pièce au début de l'entretien, Éléonore me donne à voir quelque chose de son positionnement dans l'établissement et de sa place d'enseignante. Peut-être faire cours pour elle est une forme d'exposition, une façon de se mettre dans la lumière, être comme un acteur sous les feux de la rampe ?

Éléonore répète constamment les termes « *j'aime* » « *j'apprécie* » « *j'adore* » lorsqu'elle parle des réunions ou des conseils de classe auxquelles elle participe. À la relecture de l'entretien, j'ai la sensation qu'elle tente de se convaincre et peut-être de me convaincre que cette souffrance professionnelle que je crois entendre dans les réécoutes de l'entretien n'avait pas existé et ceci, en hypertrophiant ses émotions positives dans son énonciation. Ou bien elle exprime quelque chose qui vient résonner avec mes propres ressentis, à savoir « *qu'on est tous là pour faire euh avancer nos élèves et en ça j'trouve ça formidable j'trouve que c'est un c'est un moteur extraordinaire les réunions* » (l. 110 à 112). Le discours d'Éléonore est porteur d'un engouement massif pour les rencontres. Cet éclaircissement m'amène à m'interroger sur son acceptation à faire un entretien avec une personne qui participe à une recherche en sciences de l'éducation sur les pratiques enseignantes. Est-ce l'occasion, pour elle, de témoigner que les enseignants sont pour la plupart des personnes engagées et motivées ? Est-ce une manière pour elle de faire entendre un point de vue qui est peu entendu habituellement ? La façon dont Éléonore évoque la place des réunions dans sa

pratique enseignante me semble dresser une sorte de tableau idyllique. Elle présente également les actions disciplinaires comme des moments positifs, ce serait des points de recadrage, de remise sur les rails des élèves pour employer une expression qui rappelle le départ collectif en gare qu'Éléonore suggère lorsque les élèves débutent l'espagnol.

Je m'interroge dans l'après-coup sur cet enthousiasme affiché d'Éléonore vis-à-vis des réunions. En effet, même si les réunions peuvent être coûteuses en temps et en énergie et ne donnent pas toujours lieu à des bénéfiques, elles représentent pour moi aussi un « incontournable » dans nos métiers de l'éducation. En considérant ce point de vue, je me demande s'il n'y a pas eu entre Éléonore et moi une sorte d'alliance autour du plaisir de chacune de nous à participer à un collectif. Une hypothèse que je peux avancer serait que nos expériences respectives du travail collectif ont été pour nous le plus souvent facteurs de satisfactions que de mécontentements. On pourrait penser que participer à des réunions, c'est aussi être là où se prennent les décisions, pour pouvoir donner son avis. Cela donne à ceux qui y participent une place particulière, une place un peu plus à la lumière. Au-delà de l'intérêt de la réunion elle-même, quels seraient les bénéfiques secondaires de s'y trouver ? Peut-être pour Éléonore une forme de reconnaissance dans sa manière de se distinguer des autres enseignants ?

Éléonore énonce que le choix de l'enseignement relèverait de la « *vocation* » : « *pour moi faut avoir la vocation pour être enseignant faut avoir la vocation sinon on est malheureux* » (l. 320) ; elle ajoute : « *moi j'ai toujours su que je voulais être enseignante euh vraiment depuis toute jeune j'ai toujours voulu enseigner* » (l. 331). Elle ajoute encore « *je suis EPANouie dans ce que je fais je trouve ça MERveilleux j'ai réglé tous les problèmes* » (l. 347), propos que j'ai déjà mentionnés. Ces mots qu'elle emploie m'interrogent à la relecture. Et ceci, d'autant plus qu'elle parlera plus loin dans l'entretien des difficultés que lui ont procurées les réformes imposées par l'institution dans l'enseignement des langues. Il me semble alors qu'Éléonore exprime quelque chose de moins positif que ce choix affirmé du début de l'entretien. J'ai l'impression que pointe une souffrance non identifiée par elle qui viendrait réveiller des questions de légitimité

qu'elle a abordées précédemment : peut-être lui a-t-il fallu « fuir » en changeant de discipline pour retrouver du plaisir à enseigner. La mise en place de réformes met les professionnels dans l'injonction de s'y conformer et peut-être qu'en conséquence, leur sentiment de légitimité à enseigner risque d'être ébranlé, ainsi que la sensation de la stabilité de leurs compétences. Éléonore a choisi de quitter la discipline qu'elle enseignait et elle se présente actuellement comme une combattante dans la mise en œuvre de ce changement : « *voilà j'ai pris le taureau par les cornes j'ai repassé mon capes en fait* » (l. 389), « *j'ai bossé comme une folle pendant 40 jours euh au mois de juillet j'ai su que j'étais admissible* » (l. 397). Il me semble que l'on peut dire qu'elle a déployé une énorme énergie pour réinvestir dans un CAPES d'une matière dont elle n'a pas bénéficié en formation initiale mais dans laquelle elle idéalise qu'elle pourra de nouveau enseigner sans subir les contraintes de l'institution. Redevenir une débutante lui permet d'idéaliser de nouveau le métier d'enseignant.

Environ à mi-entretien, Éléonore évoque la présence des autres professeurs lorsqu'elle aborde les questions des récompenses mises aux élèves lors du conseil de classe. Pour elle, il s'agit de coopérer les uns avec les autres pour arriver à une appréciation unique qui fasse consensus : « *on est tous ensemble pour discuter d'un cas particulier* » (l. 68), « *on avance en équipe où on a euh une pleine conscience du fait qu'on est tous là pour faire euh avancer nos élèves* » (l. 110-111). Lorsqu'Éléonore dit : « *l'équipe éducative [...] sait très bien que* » (l. 249 et l.253) c'est comme si elle énonçait un pacte implicite entre les enseignants pour les prises de décisions, comme s'ils se soutenaient à minima ou qu'au moins ils étaient implicitement d'accord pour ne pas tenir de position trop différente les uns des autres. Selon la compréhension que j'ai des propos d'Éléonore, il me semble qu'elle estime que les enseignants s'entendent tacitement : « *il arrive que le collègue dise je me euh mets en retrait euh pour des raisons qui euh lui appartiennent je me mets en retrait je ne m'opposerai pas* » (l. 254-255) et qu'un désaccord de perception doit être tu s'il n'est pas étayé par des raisons objectives de la difficulté de l'élève. Je crois comprendre qu'il y aurait accord pour ne pas récompenser un élève qui ne travaille pas ou tout au moins une forme de mise

sous silence de la matière concernée, si les résultats sont le fruit de difficultés, « *en règle générale les collègues s'alignent sur le collègue dont la matière est délaissée* » (l. 264). Éléonore semble me transmettre le message de l'existence d'un soutien mutuel entre les enseignants : « *il peut y avoir euh il peut y avoir désaccord / mais j'trouve que c'est relativement à la marge quand même quoi disons qu'on s'en souvient car disons y'a comme un esprit de corps chez les enseignants* » (l. 281-283). Elle reprend quatre fois en dix lignes l'expression « *ça reste à la marge, c'est à la marge* », comme si elle voulait gommer jusqu'à l'existence même d'un désaccord possible. Je crois plutôt qu'elle essaie de dénier toutes les différences entre les enseignants qui pourraient aboutir à un conflit au sein du conseil de classe mais que l'on peut peut-être interpréter à la lumière de son changement de matière comme un conflit entre deux parties d'elle-même, l'ancienne professeur d'espagnol et la nouvelle professeure de français ; en notant qu'elle est passée d'une matière qui peut être considérée comme secondaire à une matière, le français, qui est considérée d'une manière générale comme une matière principale.

De même, Éléonore tente de me convaincre que la voix de tous les enseignants a la même importance quelle que soit la matière enseignée : « *moi j'suis une prof à part entière de la classe et quand je suis en conseil de classe on est tous à égalité le prof de dessin ou le prof de français euh voilà c'est on est tous à égalité on a tous les élèves face à nous* » (l. 425-427). Un peu plus loin dans l'entretien, Éléonore souligne de nouveau la place du collectif enseignant, elle dit : « *j'ai fait des interventions même dans la classe d'une collègue avec qui ça se passait pas bien avec le chef d'établissement moi même et le prof et euh /voilà parce qu'y avait un conflit avec cette enseignante euh entre cette enseignante et ma classe euh qui était aussi SA classe* » (l. 453-456). On peut penser qu'Éléonore se place en position de venir en aide aux autres car elle aurait eu à vivre comme enseignante d'espagnol une difficulté pour laquelle elle n'aurait pas été accompagnée. Ou bien est-ce que cette manière d'être la « sauveuse » pour ces collègues lui permet de ne pas être à l'écoute de ses craintes d'être elle-même en demande d'aide ?

Chapitre 3 : Entretien d'Adrien

1 Les conditions de la rencontre

Il s'est déroulé deux ans entre la passation de ce troisième entretien et le moment où j'ai repris le travail de son analyse. Lorsque je me mets au travail pour cette analyse, je constate très rapidement que je ne retrouve pas les notes que j'avais prises sur la préparation de cet entretien, notamment en ce qui concerne la manière dont s'est effectué le premier contact avec Adrien ainsi que la rédaction de mes impressions à la suite de cet échange téléphonique. Notes que je me souviens pourtant avoir rédigées sur un papier, libre juste après avoir été en contact téléphonique avec Adrien. Me revient en mémoire alors que la personne qui avait été mon portier pour les contacts avec Éléonore et Adrien avait inversé les numéros de téléphone entre eux comme je l'ai mentionné dans le paragraphe concernant les conditions de ma rencontre avec Éléonore. Lorsque j'ai eu au téléphone Adrien pensant téléphoner à Éléonore et que nous avons compris simultanément la méprise de mon portier, je crois que nous en avons ri ensemble et j'ai pu enchaîner au cours de cet échange sur la raison de mon appel téléphonique et envisager la prise de rendez-vous avec lui pour un entretien.

Ce jour-là, j'ai accepté la proposition d'Adrien pour un rendez-vous à un horaire où je travaillais. Dans l'après-coup, je trouve que je me suis montrée étonnamment conciliante par rapport à cet horaire qu'Adrien m'a proposé ainsi que sur le jour possible du rendez-vous. Je crois que j'avais, de nouveau, un désir très fort de faire cet entretien et que je n'ai pas mesuré à ce moment que cela pourrait être compliqué pour moi de le réaliser dans ces conditions inconfortables en tant que professionnelle. Je n'ai pas eu de liberté de temps avant d'arriver à l'entretien pour me rendre disponible psychiquement et il en a été de même au sortir de l'entretien. Il me semble que cette manière de faire est l'expression du conflit entre mon moi-professionnel et mon moi-chercheur.

Je crois que lorsque la conversation de prise de contact a été terminée avec Adrien, je me suis rassurée en me disant que cela allait me permettre de ne pas trop fantasmer, ni anticiper la manière dont pourrait se dérouler l'entretien. En

effet, j'ai constaté que je devrai quitter momentanément mon travail pour aller faire l'entretien et qu'ensuite j'y retournerai pour le reste de la journée. Je n'ai alors pas mesuré consciemment que je ne serai pas dans les conditions les plus favorables pour une écoute disponible. Je crois que je savais malgré tout que ces modalités temporelles ne me permettaient pas d'être dans les meilleures dispositions qui soient pour faire un entretien clinique mais mon désir que celui-ci soit effectué rapidement était plus puissant que ces réserves subliminales. Ce fonctionnement correspond à un système de défense récurrent pour moi comme je l'ai déjà suggéré : je mets à distance, voire je nie les difficultés potentielles, en imaginant que cela me protège des inquiétudes et des émotions qu'elles pourraient provoquer. Je m'interroge aujourd'hui sur les raisons qui font que j'ai fabriqué des conditions de réalisation d'entretien pour ne pas entendre vraiment les enseignants que j'interviewais. Est-ce que l'ambivalence que j'ai connue à propos de l'intérêt de mon objet de recherche m'amenait à mon insu à ne pas laisser la place à la chercheuse car celle-ci serait susceptible d'entendre des choses qui pourraient venir mettre à mal la CPE que j'étais, ou me faire découvrir l'intérêt que peut recouvrir l'analyse de cette instance conseil de classe ?

À la relecture des quelques notes que j'avais concernant ma prise de contact téléphonique avec Adrien, je comprends que, pour ce troisième entretien, je n'ai pas fait ce que j'ai effectué pour les deux premiers entretiens, c'est-à-dire mettre par écrit mes ressentis juste avant de me rendre à l'entretien. J'ai le souvenir d'avoir griffonné sur le papier quelques impressions au sortir de l'entretien et ceci de manière moins précise que pour les précédents. Est-ce que pour cet entretien qui est le deuxième avec un homme, je me suis rendue indisponible avant et après pour ne pas avoir à être confrontée à l'impression de me rendre à un rendez-vous amoureux ? Pourtant, en retraçant la manière dont je me suis rendue à cet entretien, il n'y a qu'un pas pour imaginer que les conditions que j'ai mises en place font penser que je vais rencontrer quelqu'un en secret. Je m'y rends à un horaire où je travaille et je m'absente en en disant le moins possible à mes collègues au sein de mon cadre professionnel. Puis, je reviens au plus vite comme pour faire croire que je ne me suis pas absentée. Des éléments comparables ont été

à l'œuvre lors de l'entretien avec Armand comme je l'ai évoqué. Ou bien peut-on penser que je me suis rendue indisponible psychologiquement pour ne pas avoir à penser à ce qu'y pourrait advenir au cours de cet entretien ? Peut-on envisager que le protocole de l'entretien clinique pourrait renforcer, pour moi, des appréhensions sur le fait que je pourrais être sous l'emprise de ce que me raconte l'enseignant que j'interviewe ? Je pense que mes doutes sur ma capacité à tenir une position de chercheuse sont encore très présents et je préfère les ignorer en imaginant ainsi qu'ils n'existent pas et penser que je pourrai accueillir ce qui arrivera comme par magie et que l'analyse d'après-coup me permettra d'en comprendre certains éléments.

2 Résumé du contenu manifeste

Cet entretien a duré 31 minutes 29, c'est le plus court des entretiens que j'ai effectués. J'ai été, tout du long de cet entretien, habitée à mon insu par la crainte qu'Adrien s'arrête prématurément de parler et je n'ai eu de cesse que d'intervenir pour l'inciter à continuer de parler. Dès le début de l'entretien, la spontanéité de ses propos concernant le conseil de classe m'ont sidérée et cela a certainement rendu pour moi l'entretien plus difficile à mener.

Une fois que j'ai eu énoncé la consigne « *merci alors euh j'aimerais que vous me parliez de la manière la plus spontanée qui vous vient la façon dont vous vivez les conseils de classe* », Adrien mentionne immédiatement que les conseils de classe l'ennuient et que c'est quelque chose d'inutile. Pendant environ cinq minutes, il évoque les quelques échanges qui existent en conseil de classe, en précisant que cela n'a pas d'impact sur les élèves et que « *c'est le suivi régulier* » qui est le plus important pour lui, pour pouvoir faire évoluer les situations. Il donne l'exemple d'un conseil où il y a « *eu 13 avertissements de travail* » et indique que cela n'a pas influencé les élèves dans le sens envisagé.

Il développe ensuite son propos en décrivant les rencontres plus spécifiques que sont les « *commissions éducatives* »¹⁸² car elles sont « *directement ciblées* » et

¹⁸² Commission éducative : Les textes qui la régissent mentionnent que cette réunion a pour but d'examiner la situation d'un élève qui a un comportement inadapté ou qui ne

que « *les coups de projecteurs sont sur lui [l'élève]* » et il ajoute que, pour lui, « *c'est quand même un geste beaucoup plus fort en terme de symbole* ». Il évoque ces commissions éducatives et leurs actions pendant environ cinq autres minutes.

Puis une intervention de ma part, à la dixième minute, à propos de la différence entre être professeur principal et être simple professeur de la classe, l'amène à dire qu'en tant que professeur principal, il se sent plus « *investi* » et aussi plus en lien avec les familles. Il relate que, de sa place de professeur principal, il peut influencer la manière dont évolue une classe. Il parle de « *donner un ton* » à son propos pour dire ce qui se passe avec cette classe et que ce ton est entendu également par le chef d'établissement qui préside le conseil de classe. Il souligne que ce dernier laisse le professeur principal mener le conseil en lui disant : « *vous êtes LA personne qui connaissait le mieux les élèves* ». C'est lui en tant que professeur principal qui prépare « *les appréciations globales* » à mettre en bas des bulletins et le chef d'établissement serait là pour « *harmoniser* » d'éventuels différences entre les classes d'un même niveau.

Il développe ensuite son propos autour des actions qui peuvent permettre de faire évoluer certains élèves, et ceci en s'appuyant sur « *l'équipe* » enseignante et « *par le dialogue* » avec l'élève. Il faut faire en sorte qu'ils s'investissent et deviennent autonomes et ne soient pas des « *consommateurs de matières* » qui viennent chercher la note qui leur permettra d'entrer « *à Dauphine* » dans la formation post bac qu'ils désirent. Il prend l'exemple d'une classe qu'il a eue l'année passée, avec des élèves qui « *étaient super bouillonnants* » et avec lesquels il a pu sortir des traditionnelles « *gammes* » ; alors que, cette année, il fait « *des gammes* » : par exemple, il fait des « *équations* » avec sa classe de seconde qui, selon lui, n'« *est pas du tout mature* » et il espère qu'à un moment « *ça va commuter* ». Il ajoute que l'enseignement n'est « *pas une science exacte* » et qu'il

remplit pas ses obligations scolaires. Elle est présidée par le chef d'établissement ou son adjoint. La commission se compose de personnels de l'établissement dont au moins un enseignant et un parent d'élève. Les membres sont désignés par le chef d'établissement. Le responsable légal de l'élève est informé de cette réunion et peut y être entendu. Cette commission cherche des solutions éducatives et personnalisées par rapport à la situation de l'élève. Elle a pour but d'amener l'élève à s'interroger sur sa conduite et aux conséquences de celle-ci. Elle ne sanctionne pas les élèves.

n'y a pas de garantie que ce qui a fonctionné une fois, fonctionne une deuxième fois. Cela dépend aussi de la « *constitution* » de l'équipe et que pour lui, il y a « *les grands axes c'est la communication globale* » et « *la fermeté dans le cap* ». Il déroule cette idée sur plusieurs minutes. Alors que nous sommes à une vingtaine de minutes du début de l'entretien, il relate que « *les classes où justement ça évolue* » cela est le fait « *souvent* » des « *mêmes personnes* » et que « *l'on peut voir une classe évoluer par l'action d'un PP* » (abréviation souvent utilisée pour professeur principal). Alors qu'il semble sur le point de dire qu'« *a contrario euh les classes où il y a des incidents parfois c'est souvent* », il ne termine pas sa phrase au prétexte de ne « *pas non plus généraliser* » son propos. Je lui dis que « *les généralisations d'autres les feront pour nous* », en tentant maladroitement de lui faire entendre que ce qui m'intéresse c'est son propre avis. Puis je lui pose une question à propos de l'évolution de sa classe de terminale. Il parle alors pendant plusieurs minutes d'« *une classe très gentille* » avec des élèves « *tout fous* » qui mettent en avant le fait d'être majeurs pour expliquer qu'ils savent ce qu'ils font. Ce à quoi Adrien leur rétorque d'un air amusé : « *tu es irresponsable légal* ». Il voit bien que les situations évoluent tout au long de l'année mais elles « *n'avancent plus à 100 %* » et il n'y a aucune garantie de part et d'autre pour que cela évolue. Il dit qu'il essaye de « *donner une inclinaison de faire* » et « *d'apporter du bien être en classe* » mais que tout cela est vraiment difficile. Il a d'ailleurs martelé le mot « *impuissant* » pour parler des situations pour lesquelles il essaie « *un peu de modifier le cap* ». Puis il revient sur le fait que les conseils de classe qui mettent en garde plus ou moins fermement les élèves sur leur attitude, selon lui, l'élève n'en a rien « *à faire de l'avertissement travail* », et il conclut : « *franchement est ce que ça va avoir un impact sur lui NON non* ». Comme pour se dégager de ce qu'il vient d'exprimer, il conseille qu'il « *faudrait un chef d'établissement* » qui aurait « *plus de recul que moi* » pour parler de cette question, que sous-entendu, je lui poserais dans ma consigne.

À partir de la vingt-cinquième minute, il va inverser les rôles en me posant des questions. Il cherche à savoir ce que les autres personnes que j'ai rencontrées ont dit sur ce thème: « *peut-être que les autres que vous avez vus ont tenu un discours* »

moins noir » et qu'ils se posent « *moins de questions* » ? Adrien me dit qu'il est mal à l'aise avec ce qui « *marche* » ou pas et « *comment le même a évolué* ». Il associe son questionnement à son « *côté prof de maths* » qui se « *pose toujours des questions* » et il clôt le sujet sur le ton de la confiance en disant : « *j'vois pas c'que pourrais dire d'autre* ». Je tente de relancer sa parole en lui disant « *et bien ce qui vous vient* ». Il ne se saisit pas de cette proposition pour développer ses interrogations. Il revient sur les vertus de l'accompagnement au quotidien plutôt que sur ces « *arrêts sur image* » que sont les conseils de classe. Il dit que le conseil de classe « *c'est une peine pour les élèves perturbateurs* » et il associe avec les peines de justice qui ne servent pas toujours à faire évoluer les personnes pour lesquelles elles ont été prononcées. Il souligne qu'il faudrait regarder « *les probabilités conditionnelles* » pour voir si cela a permis « *d'infléchir quelques trajectoires* ». Il termine en exprimant le souhait de demander « *le point de vue de [ses] collègues là-dessus* » et souligne qu'ils ont « *rarement des discussions comme ça* ».

3 L'analyse du contenu latent

3.1 Mes impressions à la sortie de l'entretien

Comme pour chaque entretien, dès que je quitte les lieux où s'est déroulé celui-ci, j'enregistre ce qui me traverse comme émotions, comme sensations. Selon les circonstances, je transcris cet enregistrement dans les jours suivants mais cela n'est jamais très éloigné de la passation de l'entretien lui-même. Pour l'entretien d'Adrien, je ne me suis pas préoccupée de mettre par écrit ce que j'avais enregistré à la sortie de l'entretien pendant plus de trois ans. Comme je l'ai mentionné plus haut, j'ai même cru pendant un temps que je n'avais pas gardé de trace de mes impressions au sortir de l'entretien. C'est en réécoutant l'entretien que j'ai constaté que j'avais bien enregistré mes impressions sur mon dictaphone à la suite de l'entretien et non pas dans un nouveau fichier comme pour les précédents.

Adrien est professeur de mathématiques, il enseigne depuis 18 ans, il s'agit d'un homme qui a 35/40 ans, il m'est apparu comme plutôt à l'aise avec la parole. Ce que j'ai trouvé très étonnant, c'est qu'en tout début d'entretien, il a mentionné que les conseils de classe pour lui représentaient de l'ennui. Cela a, me semble-t-il, provoqué en moi une concentration encore plus grande que pour les autres entretiens et je me suis attelée à être très à l'écoute de ce qui se passait pour lui, de ce qu'il pouvait en dire. En effet, cette manière d'évoquer le conseil de classe venait complètement faire écho à mon propre vécu professionnel. J'ai ainsi l'impression que l'entretien a été compliqué à mener pour moi, parce que j'ai le sentiment d'avoir été, tout au long de l'entretien, habitée par la question des relances que je pouvais faire pour qu'Adrien ne s'arrête pas de parler. Je suis en même temps plutôt satisfaite de cet entretien car j'ai le sentiment qu'il m'a dit beaucoup de choses sur le métier d'enseignant, notamment sur la partie du travail éducatif que fait celui-ci à ses yeux. J'ai également l'impression qu'il a abordé à demi-mots des éléments autour de l'équipe enseignante. Par contre, sur son vécu et sur le contenu du conseil de classe, j'ai la sensation, au sortir de cet entretien, que c'est comme s'il avait clos le sujet à partir de l'énoncé de son sentiment d'ennui.

Ce que je retiens, juste après avoir effectué l'entretien concerne les aspects non verbaux que j'ai perçus pendant son déroulé. J'ai trouvé qu'Adrien avait fait de nombreux mouvements avec ses mains, ou encore avait souvent répété l'action de poser les doigts sur la table afin de pointer différents endroits de celle-ci comme si les choses étaient du côté de la démonstration presque mathématique : un point comme une affirmation scandée par un doigt posé sur la table, puis de nouveau un point et encore un point.

Je me suis dit, lorsque je suis sortie, que cet entretien était très différent des deux précédents et j'étais très étonnée de ma capacité à avoir regardé, dans le sens premier du terme, une personne qui est en train de penser devant moi et comment cette pensée semblait s'arrêter voire se fermer par moment. J'ai la sensation que cet entretien a été assez agréable pour nous deux et qu'il y a eu pour moi, quelque chose d'assez plaisant dans cette rencontre.

3.2 Ma conduite de l'entretien

En ce qui concerne ma conduite de l'entretien, j'ai l'impression d'avoir fait un entretien peu clinique car je pressens très vite après sa réalisation que je suis beaucoup intervenue. Cependant, j'ai le sentiment d'avoir essayé de laisser des silences, de respecter des pauses. J'ai la sensation de m'être montrée très à l'écoute et très soutenante, tout au moins par le regard et les hochements de tête que j'ai eus tout au long de l'entretien.

J'ai énoncé la consigne comme je l'avais prévue ; cependant mon énoncé commence par une précision sur le fait que j'effectue l'enregistrement sur deux appareils distincts : « *non mais j'double le... on sait jamais* ». Il s'agit du deuxième entretien pour lequel je prends la précaution de faire l'enregistrement en double. Il me semble que ma préoccupation était de ne plus avoir à m'inquiéter de mon matériel d'enregistrement une fois l'entretien commencé. De plus, j'avais l'expérience de la difficulté de retranscrire un entretien à partir d'un dictaphone qui ne permet pas les retours en arrière pour réécouter un mot ou une phrase. J'avais donc fait le choix de garder le dictaphone et d'y ajouter un matériel qui me permettrait une transcription plus fluide. À peine ai-je énoncé la consigne, en ajoutant un merci à la phrase prévue, qu'Adrien déclare que les conseils de classe « *très honnêtement euh globalement hein euh de l'ennui* » (l. 9) ; je lui adresse un « *d'accord* » qui, je crois, est venu marquer ma surprise qu'il dise cela avec une telle spontanéité. Puis il commence à justifier son propos sur l'ennui qu'il éprouve concernant les conseils de classe et il termine sa phrase par un « *mais bon* » que je perçois comme mettant fin à la discussion. Je ne laisse pas le silence s'installer, je répète son expression « *mais bon* » pour l'inciter à continuer. Il m'apparaît à la réécoute que je suis sur le qui-vive en ce début d'entretien. Est-ce que son affirmation que les conseils de classe l'ennuient me fait craindre que l'entretien ne prenne fin à cet instant ? Ou est-ce que ma posture clinique n'est pas encore suffisamment stabilisée et que cela nécessite de ma part, au début de l'entretien, une concentration accrue par rapport à ce qu'exprime Adrien ? Est-ce que j'appréhende que cet entretien ne l'ennuie comme les conseils de classe ?

Adrien continue son propos sur le peu de cas qu'il dit faire du conseil de classe et de nouveau je saisis le mot « *rapidement* » (l. 45) qui me surprend et je le répète pour qu'il précise ce qu'il veut dire. Il spécifie que l'équipe a un temps très court d'échange à propos de la classe, en dehors de la présence des parents. Il enchaîne sur les échanges réguliers qui existent entre les professeurs de la classe et le professeur principal et il déroule son propos pendant deux minutes ; je n'interviens qu'à travers des petits mots de soutien.

Une nouvelle interrogation d'Adrien apparaît à laquelle il répond lui-même à la cinquième minute : « *est-ce que ça a influencé les trimestres suivants non* ». Je répète son « *non* » de manière interrogative comme pour l'inviter à expliquer son affirmation, il ajoute qu'il faudrait interroger un chef d'établissement concernant l'influence des avertissements mentionnés aux élèves lors des conseils de classe

Quelques instants plus tard, Adrien termine sa phrase en parlant de « *trois photographies dans l'année* » et reste dans le silence un court instant. J'interviens alors rapidement en reprenant des éléments qu'il vient d'aborder sur les commissions éducatives comme pour compenser ce que je pressens comme pouvant l'embarrasser. En ce début d'entretien, il semble que je ne sois pas encore assez dans une posture d'écoute de chercheuse mais plutôt de collègue, puisque je prends une fois de plus la parole après un petit silence de sa part pour lui poser une question : « *donc dans les deux cas si j'ai bien compris y'a les l'ensemble des enseignants qui ont l'élève en classe* » (l. 117). Je crois que mon inquiétude non consciente sur le fait que l'entretien pourrait s'arrêter d'un instant à l'autre est toujours à l'œuvre et que cela ne me permet pas de soutenir voire de supporter un arrêt momentané de la parole de la part de l'enseignant que j'interviewe.

D'ailleurs se succèdent, dans les dix minutes suivantes, six interventions de ma part (l. 130, 135, 147, 152, 156 et 173) ; j'ai le sentiment d'être dans une position qui serait sur un versant d'enquêtrice plutôt que dans une position d'écoute clinique à l'égard de l'enseignant qui me parle. Je semble chercher à lui faire préciser ses paroles, à lui faire développer ses propos que je ressens comme inachevés. C'est comme s'il ne voulait rien dire du conseil de classe et que, du coup, je cherchais à le faire parler malgré tout. Certainement que les premiers

mots d'Adrien spécifiant l'ennui qu'il dit éprouver en conseil de classe m'ont habitée tout au long de l'entretien et que je n'ai eu de cesse de vouloir lui faire dire le contraire. Est-ce que j'avais, moi-même, peur de m'ennuyer lors de cet entretien ?

Mon intervention à la minute 8 « *et humm le humm comment j'pourrais le formuler / est-ce que l'idée c'est que ça résolve // parce que donc vous parlez de photographie pour le conseil de classe* » est très hésitante, comme si j'étais aux prises avec les hésitations d'Adrien à propos de ce qu'il aurait à exprimer. Je semble ne pas savoir comment prendre la parole pour encourager la parole d'Adrien. D'ailleurs, il ne paraît pas se saisir de mes interventions, il répond par un « *oui* » qui n'amène pas de nouvelle parole ou de nouvelles information de sa part. La manière dont j'interviens en ce début d'entretien marque une forme d'impossibilité à être du côté de l'écoute clinique qui accueille les paroles de l'autre quelles qu'elles soient.

Ma prise de parole ligne 156 concernant sa place de professeur principal semble le relancer puisqu'il enchaîne par un « *oui* » affirmatif comme rempli de satisfaction et il poursuit son propos pendant quelques instants avant de terminer sa phrase par un « *voilà* » affirmatif, suivi d'un nouveau temps de silence. Je rebondis pour poser une nouvelle question qui me semble aujourd'hui empreinte de mes propres préoccupations professionnelles à propos du professeur principal. Visiblement, Adrien s'empare de cette question pour parler plus longuement, pendant plus de deux minutes ; pourtant un nouveau silence de sa part, à 12 minutes 30 du début de l'entretien, m'amène à formuler : « *du coup mon idée je revenais au conseil de classe* ». J'enchaîne immédiatement par « *j'me disais est-ce que ce TON vous avez le sentiment que vous pouvez le donner et le poser au conseil de classe* » (l. 208-212) ceci, comme pour tenter d'atténuer ma crainte que l'entretien se termine. Je suis très présente mais c'est une présence qui ne semble pas lui permettre d'élaborer psychiquement. Pourtant cette dernière intervention semble aider Adrien à reprendre le déroulé de sa pensée sur la place du professeur principal pendant plusieurs minutes et je ponctue sa parole par des « *d'accord* » réguliers.

Je mesure par mon intervention sur les conseillers d'orientations psychologiques (l. 258) que je suis en tension avec ma position de chercheuse car je suppose, alors, qu'il m'est nécessaire de faire comme si je ne connaissais rien aux abréviations employées par Adrien. Interpeller Adrien pour qu'il me donne la signification de ces initiales renforce cette place, que je cherche à donner, comme si j'étais éloignée de l'éducation nationale. Mon intervention l'amuse d'ailleurs, il poursuit sur l'idée qu'il était en train d'évoquer durant un assez long moment. Une fois encore (cela correspond à la dix-huitième intervention de ma part) alors qu'il cesse de parler pendant quelques secondes, je ne peux m'empêcher d'intervenir par une longue phrase : « *ça c'est quelque chose que vous sentez en fonction de ça votre classe de l'année dernière elle a été plus vous diriez plus active ça les élèves ont été plus investis moins consommateurs* » (l. 291). J'ai le sentiment qu'il m'a été impossible tout au long de cet entretien de supporter les pauses de la part d'Adrien, je me précipite sur les silences comme pour l'obliger à reprendre ou à développer son propos précédent. Ce qui, à priori, semble fonctionner puisqu'il prolonge son discours en apportant des éléments supplémentaires ou en abordant un autre point. Il parle alors pendant plusieurs minutes, là encore je soutiens son discours par des petits mots d'adhésion. Il annonce, alors que l'entretien est commencé depuis une vingtaine de minutes, qu'il ne veut pas faire de généralités à propos de l'évolution ou non des classes, j'interviens à nouveau. Je donne mon avis sur les généralisations et j'enchaîne sur une question pour l'inviter à revenir sur ce qui se passe pour ses classes (l. 356 et 361).

Adrien parle alors de ces élèves de terminales qui désinvestissent leur scolarité et il assortit ses propos d'une grimace. Je l'interpelle sur celle-ci en lui demandant : « *ça veut dire quoi cette petite grimace de la déception ou d'laaa* » ? (l. 385). Il enchaîne alors sur mon dernier mot comme pour contrecarrer mon intervention à propos de cette grimace. Adrien explique la difficulté qu'il a à accompagner des élèves majeurs pour investir leur scolarité. Cela le laisse dans un silence marqué à la 24^{ième} minute, j'abonde dans son sens et il continue son propos sur ces élèves.

Puis, vers la minute 26, il m'interroge sur les personnes que je rencontre car il pense que les chefs d'établissements auraient certainement des choses à me dire sur le conseil de classe. C'est comme si l'entretien s'inversait pendant quelques instants puisque c'est lui qui me demande des précisions. Mes réponses semblent le laisser songeur. Il a du mal à continuer son propos, il prononce une onomatopée « *hum hum* » l. 454 qui me laisse penser qu'il réfléchit sur ce qu'il suppose que les autres personnes que j'ai rencontrées disent. Il me dit alors qu'il en a terminé avec ce qu'il avait à me dire. Cependant, il poursuit pour les trois dernières minutes pendant lesquelles je vais de nouveau intervenir à deux reprises en revenant sur la question du conseil de classe. Il me semble que ma préoccupation qu'il me parle des conseils de classe ne m'a pas quittée depuis sa première réponse lors du début de l'entretien. Est-ce que cet ennui qu'il a exprimé en début d'entretien était tellement en écho avec ce que je peux vivre professionnellement que je n'ai eu de cesse pendant tout l'entretien de lui faire dire le contraire ? Je n'ai pas pu être dans l'écoute que je souhaitais avoir, c'est-à-dire me laisser porter par ses propos sans être aux prises avec mes propres questions. C'est comme si, ne rien avoir à dire sur les conseils de classe ne m'autorisait pas à être à l'écoute d'autre chose que pourrait énoncer l'enseignant que j'interviewe. Ceci peut être également compris comme en écho avec l'absence d'élaboration de ma part sur l'avant entretien. En effet, ne pas prendre le temps de penser ou de "rêver l'entretien" ne me permet pas de me mettre dans une écoute spécifique. Je reste habitée par mon habitus professionnel et j'imagine que le seul fait d'être concentrée sur le protocole de cet entretien me mettra en disponibilité psychique pour le professionnel que j'interviewe. Cela s'apparente à de la pensée magique, c'est un mécanisme récurrent dans ma manière d'aborder ce travail de recherche. En effet plutôt que de réfléchir à ce qui pourrait advenir pour l'anticiper et le penser, je préfère croire que quoi qu'il arrive, je saurai l'appréhender et que je pourrai en faire un élément de compréhension et de travail au moment de l'analyse d'après coup.

3.3 Quelques éléments d'analyse de l'énonciation

Adrien a une énonciation claire et utilise un vocabulaire courant. Il a un débit de paroles fluide et ne présente pas de tic de langage particulier : il semble plutôt à l'aise pour répondre à la consigne que j'ai énoncée. Il émet des rires trente cinq fois au cours de l'entretien. Ces derniers sont parfois très marqués et peuvent s'avérer être le reflet d'une recherche de complicité avec l'intervieweuse que je suis, la recherche d'un accord tacite entre nous à propos de ce qui vient d'être dit. À d'autres moments, les rires se font plus discrets et pourraient être l'expression d'une certaine gêne de la part d'Adrien.

Plusieurs fois au cours de l'entretien, il accentue son intonation sur des mots comme pour appuyer son propos. D'autres fois, il prononce les mots en les murmurant ; cela arrive notamment deux fois sur le terme « *voilà* » comme pour modérer ce qu'il vient d'exprimer, ou est-ce que cela vient manifester une forme de confiance qu'il m'adresserait ? Ce qui me surprend à propos de ce mot murmuré, c'est qu'il s'agit d'un adverbe affirmatif, qui généralement vient clore une phrase de manière catégorique et que je perçois comme sans appel. Il murmure deux fois cet adverbe dans deux phrases proches au cours de la huitième minute, alors qu'il évoque l'intérêt pour lui des commissions éducatives. Est-ce qu'il est en train de me dire des choses qui ne se disent pas habituellement ? Ou qui ne sont pas aussi certaines qu'il veut bien l'exprimer ? Il affirme que le « *vrai* » travail se fait ailleurs que lors des conseils de classe. Est-ce que cette manière très affirmée de l'énoncer ne serait pas là pour minimiser la part de doute qui habite Adrien sur l'efficacité effective du travail d'enseignant ?

Après avoir analysé ma conduite de l'entretien ainsi que les modalités énonciatives d'Adrien, je vais proposer des hypothèses interprétatives sur l'organisation psychique d'Adrien quant à son lien au conseil de classe, en m'appuyant sur ces éléments.

3.4 Essai d'analyse du discours latent d'Adrien

Dès le début de l'entretien, Adrien dit à trois reprises qu'il éprouve de l'ennui en conseil de classe ; j'ai été saisie par ce terme et j'ai dû aiguïser mon attention

pour faire en sorte que l'entretien se déroule malgré cet ennui annoncé d'emblée. Pour autant, je n'ai pas été véritablement en mesure d'envisager, pendant l'entretien mais aussi au début de l'analyse de celui-ci, qu'Adrien aurait malgré tout des choses à dire sur le conseil de classe, tout en affirmant qu'il s'y ennue. À mon insu, j'ai peut-être imaginé que l'entretien n'allait pas avoir lieu puisque j'ai interprété son annonce de l'ennui comme le fait qu'il n'avait rien à en dire. Je n'ai pas réussi à me détacher de la similitude de son vécu avec mon propre ressenti d'ennui dans les conseils de classe. Est-ce que son propos n'est pas entré en collusion avec mes propres craintes que mon objet de recherche soit inintéressant donc ennuyeux ? Avais-je peur de découvrir que ce dont je lui demandais de parler n'avait pas d'intérêt pour lui ? Je peux mettre en lien cette crainte avec l'ambivalence qui m'a longuement habitée à propos de mon objet de recherche. En me questionnant sur ce que pouvait signifier le terme d'ennui, j'ai cherché sa définition dans le dictionnaire. Ce terme « désigne depuis l'ancien français une impression de lassitude provoquée par une occupation sans intérêt, par l'inaction »¹⁸³. Pour S. de Mijolla¹⁸⁴, l'ennui « est un état de malaise caractérisé par un sentiment de vacuité, à la limite de l'angoisse » ; est-ce que les enseignants que j'interviewe pourraient s'ennuyer pendant l'entretien ? Pourtant, après analyse, je pense qu'Adrien exprimait plutôt un sentiment très prégnant pour lui en tant qu'enseignant au sein du conseil de classe.

Cela rejoint le fait qu'il emploie à plusieurs reprises des expressions que je qualifierais comme étant sur un versant dépressif, comme, par exemple, lorsqu'il parle d'actions qui « *sont coûteuses en temps et en énergie* » ou encore qu'il n'a « *pas d'utopie* » et que « *malheureusement [il ne va] pas changer le monde* ». Ces paroles viennent toucher ce que je ressens parfois professionnellement face à des situations qui semblent immuables et pour lesquelles je finis par accepter qu'elles soient trop enkystées pour que je puisse les faire évoluer. Il me semble que c'est

¹⁸³ Ennui. (2006). Dans A. Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. p.1246.

¹⁸⁴ Ennui. (2005). Dans A. de Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette Littératures. p.544.

ma part professionnelle qui est présente au discours d'Adrien pendant l'entretien et que nos ressentis se font écho.

Quand Adrien parle des élèves qui décrochent, il semble abattu et trouve que « *c'est très difficile c'est vraiment très difficile* » ; cela le rend d'ailleurs vraiment « *sceptique TRES sceptique très sceptique* » sur une évolution possible. De sa place d'enseignant, Adrien ne peut pas faire évoluer certaines situations car elles sont particulièrement complexes et cela le place dans une position d'inconfort qu'il se doit d'atténuer pour ne pas être empêché de faire son métier malgré tout. Adrien dit trouver de l'intérêt en conseil de classe lorsqu'il « *a envie de se battre* » pour un « *cas litigieux* ». Est-ce qu'on peut imaginer qu'Adrien a vécu une situation scolaire délicate et que personne ne s'est battu pour lui, désormais de sa place d'enseignant il prendrait le parti d'être du côté de l'élève ?

Je note un lapsus dans le discours d'Adrien qui apparaît vers la douzième minute : il est alors en train d'évoquer l'impact que peut avoir le professeur principal sur les élèves de sa classe face à des dysfonctionnements. Il dit qu'il faut « *être capable d'influer un p'tit pleu un petit peu pardon la trajectoire* » (l. 189). Comment comprendre ce « *pleu* » ? Est-ce qu'Adrien est dans un état émotionnel proche de la tristesse et il aurait envie de pleurer lorsqu'il imagine que son action en tant que professeur principal n'a pas l'effet escompté ? Est-ce qu'il est question de pluie et plus largement de météo dans les propos d'Adrien ? Il se vivrait comme un acteur de la pluie et du beau temps pour sa classe et pour ses collègues. Grâce à son action auprès des élèves, l'ambiance de classe pourrait passer d'orageuse à ensoleillée ou, à l'inverse, il aurait la possibilité de faire pleuvoir sur la classe. Cette dernière hypothèse m'amène à faire une association entre la pluie qui plaque les poussières au sol et la parole d'Adrien dans sa classe qui viendrait immobiliser temporairement les élèves. Adrien est-il dans le fantasme d'être celui qui fait pleuvoir les punitions ou les sanctions, les encouragements ou les paroles de soutien sur les élèves ? Est-ce que cette métaphore de la météo vient dire quelque chose de l'instabilité émotionnelle de la position enseignante d'Adrien ?

Lors d'une de mes lectures de la transcription de cet entretien, je note qu'Adrien parle du conseil de classe comme d'« *une photographie nécessaire* »

ou encore d'« *une grand messe que l'on fait* » dont il interroge l'importance et l'utilité. Il associe le caractère obligatoire et institutionnel de cette instance avec des mises en scène artificielles. En effet, au théâtre comme au cinéma, le décor est préparé d'avance, les rôles sont appris et il n'y a pas de place pour l'improvisation, tout doit être prêt pour la représentation. C'est ce que je crois comprendre des propos tenus par Adrien à ce moment. Cependant, participer à cette scène de théâtre n'est pas agréable pour tout le monde puisqu'il souligne que « *c'est une peine pour les élèves perturbateurs etc non travailleurs absentéistes soit récompense pour ceux qui bossent bien* » (l. 478). Par contre, l'intérêt qu'il trouve dans le fait d'y participer est dans « *le cas litigieux le cas pour lequel on a envie de se battre* ». Ces propos viennent résonner avec des questions qui émergent pour moi au fur et à mesure de ce travail de recherche à propos de la raison d'être des conseils de classe. Comme je l'ai déjà mentionné précédemment, le conseil de classe a une fonction définie qui est de faire le point trois fois dans l'année sur le parcours scolaire des élèves. Il me semble que cette instance n'est pas un espace d'échanges, elle n'a pas été pensée dans ce but mais plutôt comme un lieu de prise de décisions. En tant que CPE, j'ai l'impression que les acteurs de l'école qui participent aux conseils de classe partagent quelque fois l'illusion qu'il pourrait être question dans ce lieu d'un temps de discussion à propos de la classe que les enseignants partagent et des élèves qui sont dans cette classe. Or, le plus souvent il n'en est rien. Adrien, lui, « *regarde comment les photographies évoluent* ». Cela me donne le sentiment que l'on est au cinéma devant un film qui est projeté ou au théâtre devant une pièce qui se joue et sur laquelle il n'a pas de prise. La métaphore de la photographie peut également faire penser à la phase de « développement ». Le moment où les négatifs sont passés dans le bain de révélation puis dans celui de stabilisation. Il en serait de même pour les résultats des élèves lors du conseil de classe, ils sont révélés au conseil de classe par le biais du bulletin et deviennent définitifs avec la mention de bas de bulletin. Les enseignants regardent la photographie apparaître sur le papier et en fonction de ce qui apparaît alors, ils peuvent proposer des éléments pour améliorer, rendre plus nette l'image qui est devant eux ou au contraire ne rien faire. Le conseil de classe

pourrait alors être assimilé à la chambre noire du photographe, on ne sait pas trop comment elle fonctionne pour ceux qui sont extérieurs mais elle donne des résultats puisque l'on dépose des négatifs et on vient rechercher des photographies sur papier.

Lorsqu'il évoque les élèves, Adrien emploie des termes qui ne sont pas du même registre de langue que ce j'entends habituellement dans les propos des enseignants. Il parle des « *enfants* » (6 occurrences), des « *gamins* » (11 occurrences), des « *mômes* » (4 occurrences) et des « *élèves* » (25 occurrences). D'après mon expérience, le terme d'enfant est peu utilisé par les enseignants qui exercent en lycée : il appartient davantage au vocabulaire des professeurs des écoles. Dans l'article intitulé « Construction identitaire des néo-enseignants : analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants »¹⁸⁵, Jean-Luc Rinaudo montre, au travers d'une étude lexicométrique, que l'utilisation du « terme élève est spécifique du discours des PLC (professeurs de lycées et collèges) », et que les professeurs des écoles « utilisent massivement enfant(s) » (p. 147). Le mot gamin est pour moi du registre du familier et permet de désigner des jeunes garçons ou des jeunes filles dans la vie de tous les jours et plus rarement des élèves. J'associe ce mot avec garnement, c'est comme si Adrien me disait qu'il y avait quelque chose du côté de la malice chez ses élèves. Je ne sais pas depuis combien de temps Adrien exerce en lycée, mais une arrivée récente en lycée pourrait être une explication à l'emploi de ce mot « *gamin* » qui, me semble-t-il, est plus utilisé pour parler des élèves collégiens que des lycéens. Si l'on considère la définition du mot « gamin », la première entrée, sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, est « jeune garçon servant d'aide ou de commissionnaire dans différents métiers ». En deuxième entrée, il est question de « petit garçon ou petite fille, jeune adolescent(e) »¹⁸⁶. Il me semble qu'Adrien donne à entendre une

¹⁸⁵ Rinaudo, J-L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants : analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants. *Recherche & formation*. 47, 141-153.

¹⁸⁶ Gamin (2016). Dans CNRTL, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <http://www.cnrtl.fr>

forme d'affection d'ordre parental en recourant à ces termes pour parler des élèves lycéens ; il se situerait alors sur un versant familialiste dans sa relation aux élèves. Quant au terme *môme*, il est du registre du vocabulaire familial et il apparaît en fin d'entretien, vers la vingtième minute. Là encore, si on s'appuie sur la définition de ce terme, il s'agit d'un ou d'une « jeune enfant, adolescent(e) »¹⁸⁷, on est de nouveau sur le registre de l'enfant. Il me semble que c'est peut-être l'indice qu'Adrien est touché affectivement face à « *des mômes qui ont des phobies scolaires* », ou encore lorsque « *c'est des mômes paumés* ». J'ai le sentiment qu'il y a une proximité de la part d'Adrien vis-à-vis des élèves lorsqu'il les désigne ainsi. Est-ce qu'Adrien me parle de lui en tant que "môme" ? Est-ce qu'il s'identifie à ces élèves-là ? A-t-il été un de ces « *mômes paumés* » pour lequel la présence et l'attention d'un enseignant a été salutaire ?

Lors des diverses lectures que j'ai faites de l'entretien, je constate que, pour les mots *enfants* et *gamins*, ils sont prononcés de manière concentrée dans une ou deux phrases qui se succèdent, lignes 107 à 110 : « *enfant* » est utilisé 3 fois. Lignes 265 à 267, « *gamin* » est utilisé 3 fois. On peut penser qu'Adrien exprime, en utilisant ces termes, une forme d'identification à ses élèves. L'utilisation des mots « *enfant* » et « *gamin* » peut venir soutenir l'idée que les élèves sont encore immatures et qu'ils vont passer du stade de l'enfance à celle de l'adulte. Cette idée semble importante pour Adrien ; d'ailleurs il dit que ses élèves de terminales sont encore « *immatures* ». Adrien ne prononce jamais le mot lycéen, ni le mot adolescent qui pourraient être aussi une manière de nommer les élèves. Est-ce qu'il ne perçoit les élèves que comme des enfants ? Si je m'appuie de nouveau sur l'article pré cité de J-L Rinaudo, je pourrais faire l'hypothèse qu'Adrien se positionne du côté de la famille et non du côté de l'école car d'après cet auteur : « Si un enseignant se considère comme professeur, il s'adresse à des élèves, ou inversement, s'il travaille avec des élèves, il se pose alors en professeur » (p. 148). Est-ce qu'Adrien ne serait pas aussi assuré qu'il le paraît dans sa fonction de professeur ?

¹⁸⁷ Môme (2016). Dans CNRTL, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <http://www.cnrtl.fr>

Pour ce qui est de l'utilisation du terme élève, cela me paraît plus habituel dans ce contexte de parole et relève du terme générique qui sert à nommer les jeunes qui fréquentent l'école de la maternelle au lycée. Adrien recourt au mot « élève » lorsqu'il évoque « *l'élève moyen* » ou « *l'élève qui est perturbateur* », quand son propos concerne des éléments plus directement liés à la scolarité ou à l'attitude au sein de la classe. Il emploie également ce terme quand il décrit les commissions éducatives pendant lesquelles « *on est ciblé sur un élève* ». C'est comme si Adrien se mettait en lien de manière différente avec les élèves, ceci en fonction de ce qui se joue entre eux ou dans la classe. Il parle de se mettre « *dans la peau d'un élève* » (l. 30) pour essayer de comprendre de sa place d'enseignant ce qui se joue pour un jeune lors du conseil de classe. Cela me fait penser à ce qu'A. Kattar nomme « l'élève-adolescent »¹⁸⁸ qui a une « temporalité psychique faite de régressions et de fulgurances de maturité, extrêmement déconcertantes », laquelle suppose de la part des enseignants de s'adapter et « d'accepter de rencontrer le sujet-adolescent à l'intérieur de l'habit d'élève ». On peut supposer qu'Adrien en parlant soit d'élèves, soit de gamins ou de mômes, est lui-même sensible à l'oscillation que vivent ces jeunes qui ne sont plus vraiment des enfants mais pas encore des adultes et pas toujours des élèves. Je peux également envisager l'hypothèse d'une oscillation pour Adrien entre sa part professeur et sa part élève-adolescent qui serait à l'œuvre lorsqu'il est en conseil de classe.

Adrien tient un discours plus positif sur son action pédagogique au quotidien auprès des élèves que lorsqu'il parle d'eux en lien avec le conseil de classe. Il évoque la réunion de la commission éducative qui est une instance qui a pour but d'examiner « la situation de l'élève dont le comportement est inadapté à la vie scolaire ou qui ne remplit pas ses obligations scolaires »¹⁸⁹, comme je l'ai mentionné précédemment. Il semble que, pour lui, cette instance « *est directement ciblée* » sur un élève en particulier et que, dans cette instance, « *les coups de projecteurs sont sur lui* », ce qui va permettre un travail « *qui a un sens plus fort*

¹⁸⁸ Kattar, A. (2011) Des enseignants face à leurs élèves adolescents. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (56),117-126.

¹⁸⁹ Article R511-19-1 du code de l'éducation Version au 15 mai 2017

quand même » (l. 138). Ce qui me surprend, c'est la répétition du verbe cibler, lorsqu'il parle de la commission éducative ; cette instance serait ainsi à ses yeux plus appropriée que les conseils de classe pour évoquer les situations scolaires des élèves, bien que les personnes qui y sont réunies soient « *comme un conseil de classe* » ; s'y ajoute « *peut-être bien l'infirmière* » et cela est « *quand même un geste BEAUcoup plus fort en terme de symbole* » (l. 122). Quelle est la spécificité de la cible dans cette réunion puisqu'il est bien question de regarder ponctuellement ce qui se passe pour un élève ? Il me semble qu'Adrien situe son action d'enseignant du côté de l'accompagnement au quotidien auprès des élèves et que le conseil de classe n'est pas véritablement sa préoccupation. Ce qui semble vital pour Adrien c'est quand il est efficace vis-à-vis des élèves qu'il voit le résultat de son action, le produit de son travail d'enseignant.

J'ai été interpellée par les propos d'Adrien lorsqu'il dit : « *j'ai déjà mis enfin j'ai déjà eu 13 avertissements de travail etc est-ce que ça a influé les trimestres suivants non* » (l. 74). En relisant cette phrase à haute voix, j'ai eu l'impression qu'il me parlait de lui alors que, dans un premier temps, j'avais pensé qu'il parlait des élèves. Parle-t-il de lui en tant qu'élève ou en tant que professeur ? Ou encore en tant que professeur principal qui a eu 13 élèves qui ont eu des avertissements ? Lors de ma première lecture, j'ai imaginé qu'il parlait de ses élèves puisqu'il commence par dire « *j'ai déjà mis* » puis il se reprend en disant « *j'ai déjà eu des 13 avertissements* ».

En relisant une fois encore cette phrase, je suis saisie par le sens nouveau que celle-ci prend pour moi. J'en viens à imaginer que les avertissements pourraient avoir été adressés à Adrien en tant qu'enseignant et je me demande alors : Adrien serait-il un enseignant qu'il faut rappeler à l'ordre ? Est-il un enseignant averti dans le sens avisé sur les rouages du conseil de classe ou plus généralement de l'institution ? Comme il enchaîne en disant que je devrais aller interroger un chef d'établissement pour avoir son avis sur les conseils de classe, j'ai le sentiment, en analysant ses propos, qu'il parle bien de lui comme enseignant ayant eu 13 avertissements. Il m'invite à aller chercher confirmation auprès du chef d'établissement. Il ajoute que cela ne change rien à sa manière de faire et de

travailler. Est-ce qu'Adrien formule que, dans le cadre de ses fonctions d'enseignant, il agit comme bon lui semble et non pas comme l'institution l'attendrait de sa part ? Une autre option est possible quant à l'interprétation des ces 13 avertissements : peut-être qu'Adrien évoque les avertissements qu'il aurait eus en tant qu'élève et il mentionne le peu d'impact que cela a eu pour lui, qu'il n'a pas changé d'attitude face au travail ni face à ses enseignants. On peut se demander si, comme pour les élèves en conseil de classe, « *il y a une action derrière* » apparemment « *très peu si on est lucide* » (l. 35). Il semble dire que tout cela n'a pas d'impact ni pour lui, ni pour les élèves.

Alors que l'entretien est bien engagé et qu'Adrien évoque depuis quelques instants l'évolution qui peut advenir pour certains élèves notamment en classe de terminale, il souligne que, pour quatre de ses élèves majeurs, les absences et le manque d'investissement de ces derniers dans leur scolarité le fait se sentir « *impuissant complètement impuissant / impuissant* » (l. 378). J'ai été saisie, lors de l'entretien, par la répétition de ce terme et ce qu'il a immédiatement évoqué pour moi professionnellement. En effet, je me suis identifiée à ce qu'exprimait Adrien. Est-ce qu'on peut entendre ce sentiment de complète impuissance exprimée par Adrien à l'aune du fantasme inconscient de toute-puissance professionnelle des enseignants ? Est-il en train de dire que, face à une situation pour laquelle il ne peut pas modifier le cours des événements, alors il peut se sentir attaqué dans sa fonction de professeur et que cela pourrait faire peser un doute sur sa manière de mener l'accompagnement avec ses élèves ? Il y aurait alors un risque pour lui d'être perçu comme un enseignant qui ne peut pas créer les conditions pour que les élèves réussissent.

Lors d'une nouvelle écoute de l'entretien, j'ai associé, cette fois-ci, le terme « *impuissant* » au registre de la sexualité. Est-ce qu'Adrien vient signifier que le manque d'investissement et les absences de quelques élèves viennent mettre à mal sa puissance sexuelle ?

Dans les conseils, chacun a son rôle à tenir et, pour Adrien, la place de professeur principal semble primordiale. C'est celui qui est là « *pour informer les collègues du travail effectué auprès des familles* » (l. 60). Il insiste sur « *c'est ça*

avant tout c'est d'assurer la communication et donner un ton » (l. 159-160). Adrien semble vouloir démontrer que c'est le professeur principal qui « *influe un p'tit peu euh sur l'esprit d'une classe* » et qu'« *il peut avec sa personnalité un peu modeler modifier influencer* » (l. 166) ou bien « *donner un ton* ». Est-ce qu'Adrien se sent utile seulement lorsqu'il est en position de professeur principal, l'enseignement des mathématiques n'étant pas suffisant pour le combler ? Il parle de ce rôle avec des expressions que je ressens comme très marquées : « *j'ai pris une demi heure à parler avec les élèves etc le collègue d'histoire m'a dit ça a changé du tout au tout* » (l. 186-187). Il ajoute « *comment aurait évolué cette classe si je ne les avais pas eus j'ai pas de réponse mais j'ose espérer* (rire fort et franc) *sinon j'arrête ma tâche tout de suite de professeur principal* » (l. 178-179). Et ceci même lorsqu'il parle d'une collègue, grâce à « *la professeur principale [qui] fait un travail ADMirable la classe évolue si ça avait pas été elle // pfff ch'rai plus sceptique* » (l. 346-347). Je perçois qu'Adrien attribue une responsabilité presque écrasante à l'enseignant qui assure le rôle de professeur principal. Il va même jusqu'à « *espérer que par euh les actions* » qu'il définit et qu'il entreprend font « *changer le cours de l'histoire* » et donnent « *une certaine trajectoire* » (l. 183-184). Il dit même que la « *personne qui définit le conseil de classe* », « *c'est le le professeur principal qui de toute façon fait le bilan etc* » (l. 239-240). Le conseil de classe serait-il le lieu où en tant que professeur principal il pourrait exercer sa toute puissance ? Il me semble que, pour Adrien, cette place qu'il s'octroie en tant que professeur principal lui permet de continuer à se sentir exister en tant qu'enseignant même dans des situations qui peuvent le questionner.

Est-ce que lorsque les enseignants se trouvent en conseil de classe, ils peuvent ressentir un risque de ne plus exister comme enseignants ? Le conseil de classe réunit des professionnels qui habituellement sont seuls dans leur classe et se sentent probablement légitimes comme enseignant devant leurs élèves. Risquent-ils de perdre cette légitimité en conseil de classe ?

Lors de mes nombreuses lectures de l'entretien, je découvre qu'Adrien n'évoque la présence du chef d'établissement dans l'instance conseil de classe

qu'à la douzième minute où il dit : « *l'intelligence d'un chef d'établissement du président du conseil de classe* ». Il ajoute dans la phrase suivante : « *c'est donc euh le proviseur ou le proviseur adjoint qui ont la main définitive euh sur le conseil de classe* » (l. 225). Ce sont les deux seuls moments de l'entretien où Adrien évoque le chef d'établissement en lien direct avec le conseil de classe. Il va mentionner ce personnage dans un contexte tout autre en m'interpellant ainsi : « *vous allez voir des chefs d'établissement* » ? pour qu'ils vous parlent de leur place du conseil de classe, au prétexte qu'« *un chef d'établissement aurait encore plus de recul [que lui]* » (l. 426). Cependant, cet effet d'annonce que les chefs d'établissement auraient un regard plus distancié sur les conseils de classe est atténué l'instant d'après par Adrien, puisqu'il ajoute « *officieusement ils tiendraient le même discours* ». Est-ce qu'il tente de se persuader que cet ennui qu'il dit vivre lors des conseils de classe serait commun à tous ceux qui y participent ? Essaie-t-il de se rassurer en exprimant le fait que les chefs d'établissements aussi s'ennuient dans cette instance ? Il me semble qu'Adrien mentionne les chefs d'établissement pour dire qu'ils sont là comme garde-fous ; leur présence permettrait d'« *harmoniser ou prendre la température* » et que cela aurait « *un effet d'ajustement* » entre les classes d'un même niveau et entre les équipes au sein de l'établissement. Le chef d'établissement aurait pour fonction de réguler les excès potentiels qui pourraient émerger lors d'un conseil de classe que ce soit en faveur des élèves ou au détriment de ces derniers. Pour Adrien, le rôle du chef d'établissement est cantonné à un rôle de régulateur dans le conseil de classe. D'ailleurs dans son discours le conseiller principal d'éducation n'est pas non plus mentionné comme un acteur du conseil de classe. On peut alors se demander si les CPE participent aux conseils de classe dans l'établissement d'Adrien ? Et si la réponse est positive, quelle place occupent-ils entre un professeur principal qui « donne le ton » et un chef d'établissement qui assure « un effet d'ajustement » ?

Il évoque la conseillère principale d'éducation de son établissement à deux reprises au cours de l'entretien pour signaler qu'elle est présente lors des commissions éducatives : « *il m'semble qu'il y a une CPE comme au conseil* »

(l. 101) et lorsqu'il parle des actions mises en place pour les élèves qui décrochent, il dit « *on a vu avec la CPE au début elle les collait si euh à chaque heure loupée elle les collait* » (l. 379). À la lecture de ces deux énoncés, on peut s'interroger sur la place qui est donnée, par Adrien, aux acteurs autres que les enseignants de la classe et que le professeur principal ? Pour ce qui est des représentants des parents d'élèves il les évoque une seule fois et non pas pour souligner leur rôle dans les conseils de classe mais comme les parents de l'élève convoqué en commission éducative. Il en est de même pour les délégués élèves qui ne sont pas cités une seule fois dans tout l'entretien. J'ai le sentiment au cours de cette analyse qu'Adrien méconnaît le rôle d'autres acteurs que les enseignants dans cette instance. Lorsque je réalise cela, je crois comprendre que pour lui la prégnance de la place du professeur principal lors des conseils peut effectivement donner l'impression qu'il est « seul » lors de cette réunion, les autres personnes présentes étant spectatrices.

Chapitre 4 : Entretien d'Anne

1 Les conditions de la rencontre

Pour obtenir un nouvel entretien pour ce travail de recherche, j'ai sollicité pour être mon portier, un collègue enseignant que je connais à titre personnel et qui travaille dans un lycée général et technologique. Je lui ai envoyé un mail qui avait la teneur suivante : « Je viens vers toi car je participe à une recherche en sciences de l'éducation et j'aurais besoin de rencontrer un professeur principal de seconde pour un entretien enregistré d'environ 45mn sur les pratiques enseignantes. Dans le cadre du protocole de travail, je ne dois pas connaître la personne avec laquelle l'entretien aura lieu et il est préférable qu'elle ne sache pas que je suis CPE ni que je travaille à l'éducation nationale. »

Une semaine plus tard, mon contact me donnait les coordonnées électroniques d'une enseignante de français qui travaille dans son lycée. J'ai envoyé un mail à cette enseignante, que j'appellerais Anne dans cet écrit, lui demandant un numéro de téléphone pour nous permettre d'avoir un échange oral afin de négocier

ensemble les questions pour l'organisation de l'entretien, Anne m'a répondu immédiatement en me demandant de l'appeler le mercredi suivant à un horaire précis.

Je décide, le jour même, de contacter mon portier pour essayer de connaître la teneur de ce qu'il a dit à Anne afin de me préparer à l'échange téléphonique. Mon portier m'informe alors qu'Anne lui a demandé de quoi il serait question pour l'entretien. Il lui a répondu qu'il ne pouvait pas lui dire grand chose en raison du protocole de recherche pour l'entretien. Il a, semble-t-il, évoqué qu'il s'agirait d'un entretien téléphonique et il lui a précisé que j'étais une personne de confiance. Il me spécifie qu'il a ajouté cela pour me donner encore plus de chance que la personne accepte de faire l'entretien. Je suis surprise par cette précision car je n'avais pas imaginé que la personne qui me sert de portier puisse envisager que l'enseignant qu'il sollicite refuse l'entretien et que ce refus pourrait m'être préjudiciable.

Je constate que je suis toujours convoquée dans le même fonctionnement pour ce premier contact téléphonique ainsi que pour le déroulement de l'entretien à venir. Il est essentiel pour moi de prendre rendez-vous avant la fin de l'année scolaire afin de pouvoir travailler sur les entretiens réalisés durant mes vacances d'été. Je suis moi-même très accaparée professionnellement en cette période de l'année et surtout c'est la période des conseils de classe du troisième trimestre, ce qui ne facilite pas ma disponibilité, pourtant je suis impatiente d'avoir un nouvel entretien. À ce moment-là du travail de recherche, je n'ai pas encore pu élaborer sur cette manière de fonctionner pour moi, cette non élaboration ne me permet pas alors de transformer ma position pour que celle-ci soit plus assurée du côté de la chercheuse. Comment comprendre, aujourd'hui, cette difficulté qui persistait pour moi à me positionner comme chercheuse ? Est-ce que l'ambivalence concernant mon objet d'étude, qui ne m'a pas quittée tout au long de ce travail, était ravivée à l'approche d'un nouvel entretien comme si je ne voulais pas avoir à infléchir mes propres représentations du conseil de classe ?

La perspective d'avoir à effectuer de nouveaux entretiens me met toujours dans un état de fébrilité. Je m'interroge sur ce qui a pu être dit par le passeur, comment

sera le professionnel que je vais interviewer ainsi que sur l'échange téléphonique à venir. Pourtant il me semble que la distance du fait de la conversation téléphonique devrait me rassurer car il n'y a pas d'échanges visuels : or je constate que je suis plus inquiète que lorsque je m'apprête à réaliser l'entretien. Je pense que ce premier contact peut me faire craindre que la personne refuse l'entretien. Suis-je dans l'appréhension de ne pas être à la hauteur de ce que je fantasme que mon portier aurait pu dire de moi, à l'enseignant contacté ? Il me semble que lorsque la personne a accepté d'effectuer l'entretien, le risque est moins important qu'il ne se réalise pas que lorsque je prends contact pour la première fois, qui pourrait alors refuser.

Lorsque je téléphone à Anne, je trouve qu'elle a une voix très douce et agréable. Je lui dis que je l'appelle suite au contact qu'elle a eu avec mon portier et qu'il s'agit de nous rencontrer pour un entretien d'environ 40 à 45 minutes pour qu'elle me parle de ses pratiques professionnelles. Elle est étonnée de la modalité que je lui propose car elle pensait qu'il était question d'un entretien téléphonique, ce qui s'explique par ce que lui avait laissé entendre mon portier. De plus, elle semble un tout petit peu surprise du temps annoncé pour la durée de l'entretien. Je ne lui ai pas demandé ses disponibilités et je lui ai proposé de faire l'entretien le jeudi suivant, en effet je suis disponible ce jour-là. Elle me répond que c'est un peu chargé professionnellement pour elle en ce moment avec le baccalauréat, les écrits et les oraux qui commencent. Puis elle réfléchit et elle me propose très rapidement de nous voir à la pause du déjeuner si je peux venir dans son établissement. Je lui dis immédiatement que cela ne me pose aucune difficulté et que je peux me déplacer à cet horaire. Je lui demande, tout de même, si cela ne va pas être trop serré pour elle, elle me répond que non. Nous convenons de nous retrouver dans le hall de son lycée pour 12h30 le jeudi de la semaine suivante. Avant de raccrocher, je lui spécifie qu'il nous faudra une salle où nous ne serons pas dérangées pendant l'entretien. Elle me dit que cela n'allait pas être simple mais qu'elle devrait trouver. Elle me demande alors : « *c'est à propos de quoi* », je lui réponds que c'est à propos des pratiques enseignantes et que je lui en dirais davantage le jour du rendez-vous. Je crois qu'elle prononce un « *ah c'est assez*

large alors ». À cet instant, je suis impatiente de la rencontrer, je l'ai perçue comme une enseignante douce et posée mais je n'ai rien imaginé de ce à quoi elle pouvait ressembler physiquement. Je ne me suis pas demandé comment nous allions nous identifier l'une et l'autre, ni s'il y aurait du monde dans le hall, ce qui pourrait rendre plus compliqué le fait de nous reconnaître.

Cet entretien a eu lieu en fin d'année scolaire et s'est déroulé dans le lycée où j'ai effectué ma propre scolarité de la seconde à la terminale. Il me semble que c'est plutôt le fait du hasard qui m'a conduite à rencontrer une enseignante dans ce lycée. Cependant, alors que je reprends l'analyse de cet entretien, je me surprends à penser qu'il s'agit peut-être d'autre chose. En effet, lors de ma scolarité de lycéenne dans cet établissement, j'ai vécu la décision du conseil de classe du troisième trimestre de la classe de seconde comme injuste. J'ai déjà mentionné cet événement dans le chapitre sur mon parcours scolaire, la décision de me faire redoubler la classe de seconde au prétexte objectif que mes résultats étaient trop justes était appuyée par un argument énoncé par l'équipe enseignante concernant mon jeune âge. En repensant à cette décision, je ressens de nouveau un sentiment d'injustice proche de celui qui m'avait traversé à l'époque. Je ne comprenais pas que le fait d'être née en fin d'année pouvait être un élément favorable à la décision de mon redoublement. Aujourd'hui je pense que j'ai été, cette année-là, dans l'incompréhension de cet argument. En venant faire un entretien dans ce lycée, est-ce que je venais chercher, à mon insu, des éléments de réponse concernant ma propre scolarité et la manière dont se déroulaient les conseils de classe ?

2 L'intervalle de temps entre la passation de l'entretien et son analyse

Je n'ai pas transcrit l'entretien d'Anne dans les jours qui ont suivi sa réalisation comme j'ai l'habitude de le faire car j'étais à ce moment-là très occupée professionnellement. Je n'avais pas de disponibilité que ce soit en pensées ou en temps, pour me mobiliser sur cette tâche. Suite à un échange avec une amie sur cette question de la transcription, celle-ci m'a proposé de lui envoyer mon

enregistrement et de faire ce travail pour moi afin de me permettre de m'occuper de l'analyse de l'entretien dès que je serais en vacances. Je ne me souviens pas si cette proposition m'a rassurée ou interrogée et je ne sais pas pourquoi je l'ai accepté. Ne pas avoir terminé l'analyse des autres entretiens a-t-il été un des éléments qui, à mon insu, m'a permis d'accepter d'être déchargée momentanément de cette tâche ? Est-ce que j'avais perçu, pendant l'entretien, les propos d'Anne comme pouvant me faire courir un risque en les transcrivant ? L'entretien a donc été transcrit avant l'été par cette amie et finalement, je n'ai pas ouvert le document de transcription pendant plus d'une année. C'est comme si j'avais mis de côté cet entretien au prétexte que je travaillais déjà sur deux autres. C'est comme si je n'osais pas regarder ce qu'une autre personne avait pu entendre pour moi. Est-ce que la transcription faite par une autre pouvait me mettre face à des paroles que je ne voulais pas entendre ? Est-ce que lire cet entretien me mettrait face à des éléments qui pourraient me déstabiliser concernant des décisions en conseil de classe ? De plus, cet entretien s'était tenu dans une salle avec une acoustique particulière qui résonnait beaucoup. Je me souviens avoir eu l'impression d'être dans une cathédrale. Est-ce que j'avais à craindre d'entendre des propos qui relèveraient de la confession ? De plus, nous avons été dérangées plusieurs fois pendant l'entretien par des personnes qui venaient voir si la salle était libre. Est-ce que je craignais d'être dérangée par cet entretien ?

Lorsque j'ai écouté l'entretien pour la première fois, plus d'un an après sa réalisation, c'était tout en lisant et en modifiant la transcription faite par cette amie. J'ai effectué quelques ajouts et modifications à cette transcription qui m'était extérieure et j'ai pu mettre des mots sur des passages où mon amie n'avait pas entendu ou compris ce qui se disait. J'ai alors pu mesurer l'écart qu'il y avait sur certains passages entre ce que j'entendais et ce qui avait été entendu et transcrit par une autre. Puis j'ai complètement oublié que j'avais fait ce travail de réécoute et de relecture, si bien que lorsque j'ai repris le travail sur cet entretien encore un an plus tard, j'ai été surprise de voir que la transcription était aussi « juste ». À la ré-écoute, j'ai été interpellée par le ton parfois très affirmé qu'avait Anne, car j'avais gardé le souvenir d'une personne avec une voix assez posée et

qui ne m'était pas apparue comme aussi catégorique. Je voudrais m'arrêter sur mes oublis répétés concernant cet entretien en particulier. Je dois noter dès à présent que cette question de l'oubli est à l'œuvre de manière récurrente pour moi en ce qui concerne ce travail de recherche. En effet, j'ai tout d'abord oublié l'entretien lui-même pendant une première année, je savais qu'il avait eu lieu mais je n'avais pas fait ce que je fais habituellement pour les entretiens c'est-à-dire la transcription du discours, puis celle de mes impressions d'après l'entretien. S'ajoute à cela l'oubli d'un premier temps de travail de lecture de la transcription faite par une autre avec les ajustements liés à ma propre écoute. Que s'est-il passé dans cette rencontre avec Anne ? Est-ce que serait à l'œuvre pour moi quelque chose du côté d'une forme de refoulement ? Pour Freud, l'oubli ou l'amnésie sont en lien avec le refoulement d'un acte traumatique. Qu'est-ce qui pourrait avoir été difficile pour moi lors de cet entretien avec Anne pour l'oublier à deux reprises puis oublier que j'avais débuté l'analyse ? Cet oubli pourrait-il être en lien avec le fait d'avoir été dans l'établissement où j'ai été élève ? Voulais-je oublier que ma scolarité n'avait pas été très glorieuse ? Le souvenir d'une scolarité chaotique risquait-il de me faire craindre de ne pas arriver à mener à bien ce travail universitaire ?

Lorsque je décide de me mettre à travailler à l'analyse de cet entretien, après deux années depuis que je l'ai effectué, je l'écoute de nouveau pour me remobiliser, pour me réapproprier l'ambiance de l'entretien, le rythme de la parole, le ton de la voix. Je retrouve, dès cette écoute, l'atmosphère de la passation de l'entretien dont je me souvenais. Lorsque je lis mon fichier de transcription, je suis étonnée de trouver une note de bas de page qui fait mention d'une remarque suite à l'une des écoutes. Je m'interroge sur la raison d'être de cette note, je mets un peu de temps avant de me rappeler que ce n'est pas moi qui ai transcrit cet entretien et que cette annotation n'est pas la mienne. J'essaierai de proposer une élaboration autour de cet oubli un peu plus loin dans ce travail d'analyse.

3 Résumé du contenu manifeste

Cet entretien a été conduit auprès d'une enseignante de français qui exerce dans un lycée général et technologique et qui a un rôle de professeur principal en classe de seconde.

Concernant la rédaction du résumé du contenu manifeste de l'entretien, je l'aborde de manière plus distanciée que pour les trois autres entretiens sur lesquels j'ai déjà travaillé. En effet, je me mets au travail alors que je suis en congé pour cette recherche universitaire¹⁹⁰. Je me sens moins envahie par ma part professionnelle à l'écoute et à la lecture de cet entretien. J'ai le sentiment d'être dans une disponibilité psychique nouvelle qui semble me rendre plus pertinente pour les élaborations qui émergent au cours du travail d'analyse.

La consigne que j'ai formulée est assez proche de ce qui était prévu : « *Alors euhh merci alors moi ce que je voudrais c'est que vous me disiez d'la façon la plus spontanée qui vous vient la plus la plus simple / comment vous vivez les conseils de classe* », (l. 1-2). Je constate que j'ajoute néanmoins un « *merci* » et que je l'énonce de manière assez sereine. Aucune hésitation n'apparaît à l'écoute et Anne répète la fin de la phrase « *comment je vis les conseils de classe* », comme pour s'assurer que c'est bien de cela dont il est question puis elle commence à parler. Elle signifie tout de suite que, dans cet établissement où elle se trouve « *les élèves assistent au conseil de classe* » (l. 13) et elle évoque surtout les conseils de classe du troisième trimestre, conseils qui viennent de se dérouler le mois précédent. Dans les premières minutes, elle dit que les conseils de classe : « *c'est un petit peu une un jeu théâtral* » (l. 20) et que « *les décisions importantes se font toujours* » selon elle « *hors conseils de classe* » (l. 23). Elle interroge ensuite la pertinence de cette instance : « *on peut se poser la question de l'efficacité des euh des conseils de classe* » (l. 29-30) car, pour elle, tout se décide avant ou en dehors de cette réunion. Puis elle explique la manière dont se déroulent les conseils de classe dans son établissement, avec la place particulière du professeur principal qui « *rédige au préalable* » une synthèse de la classe et

¹⁹⁰ J'ai obtenu un congé de formation de quatre mois auprès de mon institution, de mars 2018 à Juin 2018 inclus.

une synthèse pour chaque élève, « *qui figure au bas du bulletin.* » Elle spécifie, que dans son établissement, le conseil « *se réunit d'abord sans les deux délégués euh et sans le parent d'élève* » (l. 51). Suit le moment où « *entrent les délégués* » et « *entrent les parents* ». Les délégués élèves « *prennent aussi la parole* » et sont invités à donner les informations qu'ils ont recueillies auprès de leurs camarades, mais ils n'osent pas toujours rapporter les éléments de mécontentement vis-à-vis de certains professeurs car « *ils se sentent un peu au tribunal* ». Ensuite « *commence eh bien le passage des élèves un à un* », puis sont évoquées les propositions ou décisions d'orientation prises par le conseil de classe. Sachant que ces décisions sont prises avant le conseil par le chef d'établissement en concertation avec tous les professeurs principaux de secondes et ceci, « *pour faire une sorte de mise à niveau euh des exigences en fonction des équipes* » (l. 128) et qu'un premier temps de dialogue avec l'élève et sa famille a eu lieu si besoin. Elle énonce, que pour les procédures informatisées qui servent pour affecter les élèves dans certaines filières, leur « *date malheureusement est antérieure au début des conseils de classe* » (l. 140) et que les dossiers doivent avoir été faits avant la tenue du conseil : ainsi l'« *on sait déjà ce qui va se passer* » (l. 156). C'est ainsi qu'il n'y a pas de surprise pour l'élève au conseil de classe, elle ajoute que cela « *correspond à leur vœu* ». Après une intervention de ma part à propos de la présence des élèves, elle explique que c'est le chef d'établissement qui prend les décisions car il est le pilote dans son établissement. Elle parle de nouveau du dialogue qui a lieu avec les élèves et les familles « *avant* » le conseil : « *y a un gros travail de communication* » et du coup, « *l'élève sait pertinemment ce à quoi il s'attend* ». La présence de l'élève permet d'échanger avec lui sur son intégration au lycée notamment en classe de seconde : « *puisque en seconde c'est une grande nouveauté quand même pour eux sur le plan méthodologique* » (l. 226-227), sur les possibilités de réussite dans la filière demandée parce que les enseignants ont « *le bac en ligne de mire* ». Ce temps individuel avec les élèves est l'occasion de souligner ce qui fonctionne et ce qu'il faut améliorer : « *on va avertir les élèves par rapport à leur manque de travail* » mais aussi « *on récompense bien sûr les élèves qui ont bien travaillé* ». C'est aussi le moment pour Anne de leur faire

savoir le plaisir de les avoir comme élèves. Elle parle de « *confronter un petit peu les élèves au principe de réalité* » (l. 251) et que tout cela peut être nuancé en fonction de l'élève. Cela l'amène à s'interroger sur la manière dont les appréciations sont perçues par les élèves, car être sévère peut être contre-productif, certains élèves « *n'ont pas réagi ils se sont démobilisés* », alors que l'idée était qu'ils s'investissent de manière urgente. Elle relate qu'il y a « *beaucoup d'élèves qui réagissent* » favorablement à ce qui leur est indiqué et qu'il est important de bien connaître les élèves pour moduler les appréciations en fonction de leur situation personnelle, par exemple.

À une nouvelle question de ma part : « *vos collègues au conseil de classe alors au 3^{ème} trimestre apparemment ils disent pas grand chose ou est-ce que* » (l. 295-296), elle réagit en soulignant que le professeur principal travaille en lien étroit avec ses collègues et que « *l'information circule en permanence* » et « *notamment au 3^{ème} trimestre* ». D'ailleurs, les professeurs des matières à fort coefficient dans la filière demandée par l'élève sont sollicités pour la prise de décision. Quant à la présence des élèves, elle « *pense qu'on est plus indulgent en conséquence* » (l. 323) et ceci, de la part de « *l'ensemble des collègues* » lorsque les élèves sont présents, elle illustre cela par un exemple. Elle spécifie que les décisions ne se prennent pas qu'à partir de données chiffrées et que le conseil de classe « *raisonne en termes de bac* ».

J'interviens longuement pour la questionner sur la différence de place entre le professeur principal et un professeur de l'équipe (l. 373-377). Elle développe pendant plusieurs minutes l'idée que le regard porté sur les élèves n'est pas le même. Un enseignant de l'équipe pédagogique parle d'un élève à partir de sa matière alors que le professeur principal a une vue plus globale de la scolarité de l'élève, il est plus impliqué et il « *a une connaissance éventuellement des difficultés personnelles de l'élève* » (l. 390). Ceci, car les collègues et le chef d'établissement lui font part de nombreuses informations sur chaque élève. D'ailleurs, en tant que professeur principal, elle doit « *enquêter euh régulièrement auprès de ses collègues sur l'élève* » (l. 426) et elle se demande si les informations qu'elle détient, il est « *utile que toute l'équipe le sache* » (l. 459).

Elle répond « *pas forcément* », que cela dépend de l'élève et du type d'informations dont il s'agit.

Je l'interroge sur la présence des élèves afin de savoir s'« *il peut donner ce genre d'information en conseil de classe* ». Elle mentionne qu'en général ils sont un peu anxieux d'être devant toute l'équipe mais qu'ils apprécient ce temps d'échange ; elle-même trouve cela agréable de voir les élèves dans ces moments. Cependant il faut aussi leur « *dire voilà t'as pas rempli ton contrat est-ce que tu es d'accord alors l'élève évidemment acquiesce* » (l. 544). À la suite de cet échange, les élèves savent qu'il faudra changer d'attitude pour que leur choix d'orientation puisse être accepté. Elle souligne de nouveau l'indulgence des enseignants et qu'ils sont « *moins rigides* » en présence des élèves. Elle ajoute que les « *consignes nationales* » sont « *de ne plus faire redoubler les élèves* ». Suite à une question de ma part, elle donne pourtant des exemples de redoublements réussis : « *j'ai eu des très bons des très bons redoublements cette année* » et « *maintenant tout est ouvert pour eux* » (l. 563 et 565) ; ces élèves, d'après elle, pourront aborder l'année suivante sereinement et « *ils vont pouvoir avoir leur bac* ». Elle revient sur l'importance des discussions avec les familles parce que cela « *permet d'assainir les choses* » et que le travail du conseil de classe en est facilité. Cela peut rendre « *les conseils de classe un peu factices* » puisqu'« *effectivement une réflexion en amont* » a eu lieu et « *qui fait que c'est un petit peu une scène de théâtre* » (l. 595).

Elle précise que lors les conseils de classes de terminales, « *on regarde davantage les notes* » et « *on s'interroge sur les coefficients* » (l. 603) car cela donne des éléments pour la réussite potentielle au baccalauréat. Elle termine en disant que lorsqu'elle n'est pas professeur principal, elle « *se sent un peu amputée de son pouvoir de décision par rapport à l'élève* » (l. 627). Elle dit qu'elle découvre, lors du conseil de classe, des écarts de comportement et de travail d'un même élève selon les disciplines et pourtant énonce : « *on peut se demander aussi à quoi euh à quoi sert notre présence* » (l. 630). Elle se contredit à la phrase suivante en précisant que le conseil de classe : « *c'est utile parce que y a l'élève qui est là et parce qu'on s'qu'on le voit de façon un peu plus globale* » (l. 636-

637). Elle mentionne néanmoins qu'elle peut être en colère envers un élève lorsqu'elle constate ces différences d'investissement et de comportement d'une matière à l'autre. Elle peut alors lui signifier son mécontentement dans le but de provoquer une réaction de sa part. Elle pose ensuite la question : « *est-ce qu'il y a un vrai pouvoir décisionnel* » (l. 677) dans le conseil de classe ? Elle y répond immédiatement par un « *je ne sais pas* ». Elle conclut sur « *la gravité de l'enjeu* » du conseil de classe car il s'agit d'« *un enjeu de futur d'orientation* » et qu'il ne faut pas faire les choses à la légère.

4 Analyse du contenu latent

4.1 Mes impressions à la sortie de l'entretien

Pour cet entretien comme pour tous les autres, j'ai enregistré mes impressions dès que je suis sortie de l'entretien mais j'ai oublié que je l'avais fait. Cela s'était déjà produit lors de l'entretien avec Adrien. C'est en reprenant les divers enregistrements sur mon dictaphone que je les ai retrouvés, écoutés et que je les ai alors transcrites deux ans plus tard. Aujourd'hui, je comprends ces deux oublis par le fait que j'ai assimilé les étapes indispensables à réaliser pour chaque entretien : prendre des notes à propos de la demande effectuée auprès du portier, à propos de l'échange téléphonique avec la personne qui va être interviewée et enfin enregistrer mes impressions à la sortie de l'entretien. Lorsque je reprends le travail concernant les entretiens, j'ai la certitude que j'ai bien accompli toutes les étapes. Le fait de ne pas retrouver mes notes ou mon enregistrement, dans un premier temps, ne me trouble pas outre mesure car cette certitude m'habite et je me mobilise alors pour chercher les fichiers qui contiennent ces éléments. Cette manière de fonctionner est récurrente pour moi, en ce qui concerne mes documents ou mes fichiers, contrairement à ce que je fais lorsqu'il s'agit d'oublis à propos d'éléments élaborés et qui ne sont pas écrits pour lesquels je compte sur des autres pour m'aider à y avoir de nouveau accès. Pour ce qui relève de mes propres écrits, documents je réussis à les retrouver sans avoir besoin de mobiliser d'autres.

Pour réaliser cet entretien, je suis partie de mon domicile en prenant une petite marge de temps contrairement aux autres fois, j'ai patienté environ 5 minutes dans ma voiture sur le parking puis je me suis rendue dans l'établissement. Lorsque je suis entrée dans le lycée, il s'est passé quelque chose d'étonnant : déjà, sur le chemin pour m'y rendre, j'avais une sensation de lourdeur dans le ventre qui se développait au fur et à mesure que j'approchais de l'établissement, sans comprendre à ce moment ce que cela pouvait signifier. En franchissant la porte d'entrée, à ce moment-là j'ai été projetée trente ans en arrière puisque c'est dans ce lycée que j'ai effectué ma scolarité secondaire et où j'ai passé mon baccalauréat. À cet instant, pour moi, c'était comme si rien n'avait changé, visuellement et émotionnellement, je me retrouvais adolescente dans ce lycée. La seule chose qui semblait avoir changé, c'est la présence d'une horloge murale numérique et un écran de télévision qui diffuse des informations à destination des élèves. C'était assez étrange d'être là en tant que chercheuse, en ayant l'impression d'être encore une lycéenne la veille dans cet établissement. Je me demande, quelle confusion cela a pu provoquer pour moi et pour l'écoute que j'ai eue du discours d'Anne ? J'étais pour cet entretien aux prises avec ma part professionnelle, ma part d'élève et ma part de chercheuse.

Je savais que je devais attendre Anne dans le hall, j'ai eu le sentiment que l'attente avait été bien plus longue que lors de mes entretiens précédents et que j'étais plus présente à moi-même dans ce moment. En même temps, j'avais de nombreuses images de ma propre scolarité qui me revenaient : l'endroit précis où nous étions assis pendant les récréations, des bribes de discussions que nous avions, certains visages de mes camarades, le bruit des élèves dans le couloir. Je n'avais pas imaginé que cela allait réapparaître de manière aussi vive et réaliste. Lorsque je voyais déambuler un enseignant dans le hall, je me demandais si je serais capable de reconnaître un de mes anciens enseignants et cette sensation était assez étrange. Le temps s'écoulait et j'attendais habitée de tous ces souvenirs. Il me semble qu'Anne m'avait dit qu'elle terminait une surveillance à 12h, il était 12h28 et toujours aucun signe d'elle, j'ai commencé à me dire : « et si elle ne venait pas » ? Nous n'avions pas convenu que je lui rappelle le rendez-vous par

un message téléphonique et je me suis dit que c'était impossible qu'elle ne vienne pas, cela ne pouvait pas arriver et effectivement cela n'est pas arrivé. Je pense qu'est à l'œuvre à cet instant la fiabilité que j'accorde à mon portier de m'avoir mis en lien avec une enseignante qui tiendrait son engagement. De plus, le contact téléphonique que j'avais eu avec Anne me laissait penser qu'elle avait pris un engagement vis-à-vis de moi et qu'elle le tiendrait. Cette certitude venait-elle prendre appui sur ce que j'ai pu construire à partir de mon vécu de bébé à la pouponnière ? Mon père est venu apporter le lait de ma mère tous les jours, ce qui m'a, probablement, permis d'intégrer que lorsqu'un engagement est pris, il est tenu.

Anne s'est présentée à moi à ce moment même ; comme j'étais seule dans le hall, il n'y a pas eu de doute pour moi qu'il s'agissait bien d'elle et j'imagine qu'il en a été de même pour elle. J'ai vu arriver une personne, elle s'est adressée à moi en disant qu'elle venait de terminer sa surveillance de bac. Je ne sais plus si nous nous sommes saluées mais je me souviens que nous nous sommes dirigées rapidement dans un couloir. Elle m'a alors dit : « *ah c'est dans le cadre d'un travail de recherche, d'une thèse* », je lui ai répondu que si cela ne l'ennuyait pas je lui en dirai davantage juste après l'entretien. Elle n'a pas réagi et elle a ouvert une porte en disant quelque chose comme : on va se mettre dans cette salle.

Nous sommes entrées dans une petite salle avec des tables et des chaises installées comme dans une salle de classe traditionnelle, elle s'est adressée à moi pour me dire que je pouvais me mettre au bureau, j'ai alors décliné son invitation. J'ai pris une table et une chaise que j'ai déplacées afin que nous soyons presque l'une en face de l'autre. Elle s'est assise et a ouvert une petite glacière ; elle m'a dit « *j'ai pas eu le temps de manger donc si cela ne vous ennuie pas...* ». Je lui ai répondu que non, cela ne me dérangeait pas, mais que c'était peut-être inconfortable pour elle. À ce moment, j'imaginai bien qu'une fois la consigne donnée, elle n'aurait pas vraiment le temps de manger. J'ai posé mon enregistreur sur la table et énoncé ma consigne pendant qu'elle mangeait une cuillère de soupe et elle s'est mise à parler. La salle avait une acoustique très désagréable, cela résonnait abondamment et me donnait l'impression d'être dans une église vide.

Pendant l'entretien, j'ai été un peu contrariée car je n'avais pas de montre à portée pour m'indiquer l'heure et lorsque l'enregistreur s'est mis en veille, je ne savais pas depuis combien de temps nous étions ensemble, ni depuis combien de temps elle parlait, et encore moins le temps que nous avions encore avant qu'elle soit obligée de reprendre ses surveillances. Est-ce que j'imaginai que le temps n'était pas compté pour cet entretien ?

Nous avons été interrompues à deux reprises, une première fois par un homme, que j'ai supposé être un professeur, qui voulait prendre la salle pour treize heures quinze. Je me suis fait la remarque que cela était un repère temporel qui serait un signal pour moi que nous étions en entretien depuis environ trois quarts d'heure. Une seconde fois, la porte a été ouverte, la personne s'est excusée et l'a refermée rapidement. Lors de ces deux interruptions, Anne poursuit son propos facilement, lors de la première interruption comme si aucun dérangement n'avait eu lieu ; pour ce qui est de la seconde, je suis intervenue longuement une fois la porte refermée.

J'ai la sensation que l'entretien s'est passé avec une certaine facilité pour moi et avec une certaine fluidité dans le discours d'Anne. J'ai été touchée par la manière dont elle parlait des élèves. Je me suis sentie plus distanciée de ma part professionnelle que pendant les autres entretiens et j'ai l'impression de n'avoir eu à relancer sa parole qu'une fois ou deux parce qu'elle parlait facilement. Ce qui s'avérera erroné lorsque j'écouterai l'entretien et que je lirai la transcription. Je constaterai que j'interviens très rapidement lorsqu'Anne se tait, je ne laisse pas s'installer de silence, cette fois non plus.

Nous avons mis fin à l'entretien lorsque la personne qui avait demandé la salle est revenue à l'heure dite. Nous sommes sorties ensemble de la salle, il se trouve que mon portier arrivait à ce moment dans le couloir et nous avons commencé à discuter tous les trois. Elle m'a demandé si les propos seraient bien anonymisés. Ce que je lui ai garanti. Nous sommes restées quelques instants en nous interrogeant intérieurement l'une comme l'autre, me semble-t-il, pour savoir s'il était temps de se dire au revoir ou si nous restions pour échanger avec mon portier. Nous avons commencé à discuter à trois puis Anne a été interpellée par un

autre collègue. Elle m'a souri et elle a dit : « *bon je vais aller terminer de manger car je reprends tout à l'heure* », je l'ai remerciée et elle est partie avec ce collègue.

Je suis restée un long moment avec mon portier, je me souviens d'un moment d'échanges qui m'est apparu en contraste avec le protocole de l'entretien que je venais d'effectuer. Alors que je repartais vers ma voiture, j'ai croisé un collègue avec qui j'avais travaillé auparavant et qui enseignait désormais dans ce lycée. Nous avons évoqué le travail dans nos établissements respectifs et il s'est mis à me parler de son chef d'établissement de manière très désagréable, évoquant à son propos la figure d'un pervers narcissique. Cela m'a un peu troublée parce que cela venait faire écho avec des propos qu'Anne avait émis pendant l'entretien et que j'avais laissé en suspens. Je m'apercevais que cette rencontre fortuite avec cet enseignant venait agiter une sensation étrange que j'avais eue sur ce chef d'établissement en écoutant Anne.

L'entretien a duré environ 40 minutes : en sortant, je ne ressentais ni enthousiasme, ni sensation particulière. J'étais plutôt rassurée que cet entretien ait eu lieu et de constater que mes appréhensions avaient été, comme à chaque fois, apaisées au moment de la rencontre. J'avais hâte de faire la transcription de l'entretien et de pouvoir en analyser quelque chose qui serait peut-être différent de ce que je venais de vivre.

4.2 Ma conduite de l'entretien

J'ai énoncé la consigne de manière assez directe dès que nous nous sommes installées. Lors de la première réécoute de l'entretien, j'ai eu le sentiment d'avoir tenu une place qui est plus du côté de la chercheuse que lors des entretiens précédents. J'ai l'impression d'avoir été en capacité de soutenir le discours et les silences de mon interlocutrice de manière plus fluide et moins contrainte que lors des entretiens précédents.

Lors des dix premières minutes, mes interventions se font sous la forme d'onomatopées qui visent à soutenir son discours. Je ponctue la fin de ses phrases par des petits mots d'acquiescement. Une première relance de ma part (l. 172),

« *d'accord et euh moi je voulais revenir à ce que vous me disiez sur les élèves qui viennent donc si ils viennent et que c'est décidé / comment ça se passe* » vient interroger Anne sur la présence des élèves au conseil de classe. Je pense que cette intervention est en lien avec ma part professionnelle et ma curiosité quant à la place qui est donnée aux délégués des élèves dans son établissement. On peut se demander si ne sont pas à l'œuvre également pour moi des éléments de ma part d'élève. Je suis peut-être interpellée sur ce qui ce serait passé lorsque j'étais lycéenne dans cet établissement si j'avais eu à me présenter en conseil de classe. Je crois que je suis à mon insu aux prises avec l'élève que j'ai été et qui s'interroge sur la nécessité d'être présente au conseil de classe alors que ce sont les enseignants qui décident

Une deuxième question survient trois minutes plus tard : « *oui et alors du coup est-ce que vous pouvez me parler des autres* » (l. 210) ; je laisse ma phrase en suspens. Je crois qu'à ce moment, j'aimerais qu'elle s'exprime sur les autres élèves, ceux pour qui l'orientation est encore indéterminée. Et Anne entend : pouvez vous me parler des autres conseils de classe ? Au cours des relectures, je m'interroge sur mon intention au moment de cette intervention. Est-ce que je désirais qu'elle aborde les conseils de classe des deux trimestres précédents ou qu'elle me parle des élèves ? Pour cette prise de parole que j'ai faite, je constate qu'est venu s'immiscer à mon insu là aussi quelque chose de ma part d'élève. Anne explique qu'il s'agit de proposer à l'élève l'orientation qui sera la plus adaptée pour son bien être. Dans l'analyse que je fais de mon intervention, je me rends compte que lorsque j'étais élève en classe de seconde dans ce lycée, le conseil de classe du troisième trimestre avait décidé que je redoublerai en raison de résultats trop justes. Comme je l'ai déjà mentionné, l'argument qui avait semble-t-il fait basculer la décision vers le redoublement était mon mois de naissance. Je suis née en fin d'année et je n'avais pas encore 16 ans au moment du conseil de classe du troisième trimestre et il aurait été dit que finalement je ne perdrais pas vraiment une année. Est-ce qu'entendre que les enseignants préparent les élèves à accepter la décision du conseil de classe et que, celle-ci a comme objectif de réussir au mieux leur orientation est insupportable pour moi ? En effet,

comme lycéenne, on ne m'avait pas préparée à cette décision. Je l'ai vécue comme une sentence injuste dont j'ai souffert dans les jours suivants d'autant que mes parents trouvaient que cette solution était bonne pour moi. Ils disaient que cela me permettrait de consolider mes connaissances et d'avoir un passage en première plus assuré l'année suivante.

Une nouvelle intervention assez longue (l. 295) de ma part vient interroger Anne sur ce qu'il en est de la prise de parole pour les autres enseignants de la classe. Elle a insisté sur la place et le rôle particulier que tient le professeur principal au moment du conseil de classe. Je dois être, à ce moment, troublée par l'omniprésence du professeur principal dans ses propos et je crois que j'ai besoin d'être rassurée sur la place et la parole que peuvent avoir les autres enseignants. Suis-je de nouveau saisie, à mon insu, par le peu de cas qui paraît être fait des membres du conseil de classe dans ce lycée ? Ou bien suis-je en train de me demander si, pour la décision de mon redoublement de la classe de seconde, tous les enseignants avaient pu avoir la parole ? Les professeurs de la classe sont là mais ils ne semblent pas avoir droit au chapitre en ce qui concerne les prises de décisions dans les propos d'Anne. Je suis alors incapable d'être à l'écoute de ce qu'elle dit, je réagis avec ma part professionnelle empreinte de mon vécu d'élève. Je suis même traversée par un certain agacement que je perçois à l'écoute de l'entretien sur la manière dont les choses se font dans ce lycée en lien avec des éléments liés à ma propre scolarité dans cet établissement. Est-ce que cela viendrait manifester que je ressens qu'il n'y a pas de place pour le CPE dans cet établissement et qu'il n'y aurait pas de place pour moi dans cet entretien ? Il me semble que tout ce que vient d'exprimer Anne fait surgir à mon insu ma part d'élève. En effet, en relisant une fois encore l'entretien et en étant vigilante à l'élève en moi, je ressens un certain trouble. Anne parle d'élèves qui ont été prévenus que leur travail n'est pas suffisant ou ne leur permet pas, à ce moment-là, d'envisager sereinement le passage dans la classe supérieure et qui réagissent. Est-ce que j'ai le sentiment de ne pas avoir été prévenue des risques de ne pas obtenir mon passage en première si je ne faisais pas preuve d'un travail plus intense ? Ai-je eu l'impression de m'investir davantage dans mon travail scolaire

et que, pourtant, le conseil de classe a pris la décision que le redoublement serait le mieux pour moi ? Est-ce que par ma question sur la parole des autres enseignants en conseil de classe, je ne cherche pas à me rassurer sur le fait que les décisions sont collégiales et ne sont pas le seul fait du professeur principal et du chef d'établissement ? Ces questions auraient à l'œuvre pour moi lors de cet entretien en particulier et c'est au cours de l'étude fine portée sur ce qui se dit dans cet entretien que je mesure la manière dont elles ont probablement agi sur ma difficulté de positionnement comme chercheuse.

Anne affirme pourtant que la parole de ses collègues enseignants est possible et elle développe son propos, pendant deux ou trois minutes, au sujet de sa manière d'être en lien régulier avec ses collègues. Puisque le conseil de classe est limité dans le temps, il faut bien avoir des informations et des échanges avant celui-ci pour soutenir la discussion dans le temps imparti pour chaque élève.

Comme elle parle de nouveau des élèves qui se succèdent au conseil de classe, je lui demande (l. 319) son ressenti sur ce défilé des élèves lors du conseil de classe. Cette intervention est en écho avec une préoccupation personnelle en tant que participante au conseil de classe ; j'ai une représentation plutôt négative de la présence successive des élèves. J'ai l'impression que ce cortège d'élèves ne permet pas d'établir un vrai dialogue, en raison du peu de temps qui peut être consacré à chacun d'eux, d'où une intervention directe, qui montre que mon écoute n'est pas vraiment centrée sur ce que vit mon interlocutrice. J'associe le défilé d'élèves avec des termes comme quelque chose d'ininterrompu voire d'interminable. D'ailleurs deux synonymes de défilé m'interpellent il s'agit de « cavalcade » et « mascarade », il me semble que cela vient brutalement résonner avec mon ressenti personnel sur les conseils de classe. Comme je l'ai déjà relevé plus haut dans ce travail, je vis en tant que professionnelle les conseils de classe comme des moments peu productifs et pour lesquels il ne se passe pas ce que j'aimerais qui s'y passe. Lorsqu'elle évoque les élèves qui se présentent chacun à leur tour devant le conseil de classe je crois que je n'arrive pas à croire que ce fonctionnement soit plus performant pour les conseils dans lesquels les élèves n'assistent pas.

Alors qu'elle répond que les enseignants sont plus indulgents en présence des élèves, je répète immédiatement ce mot sur un ton interrogatif. Je crois que je suis surprise par l'emploi de cet adjectif, mes propres représentations sur la bienveillance inégale des enseignants à l'égard des élèves sont ici à l'œuvre sans que j'ai pu les faire taire. De nouveau cette intervention vient souligner que mon écoute est sous l'emprise de ma part professionnelle et de mes propres représentations sur le conseil de classe.

Quelques minutes s'écoulent de nouveau avant que se succèdent plusieurs petites interventions de ma part (l. 347 - 351 - 356). Elles surgissent sans laisser le temps à Anne de reprendre son souffle. Je ne laisse pas s'installer de silence, il semble que je sois à ce moment prise par mes propres préoccupations ou projections sur les conseils de classe telles que je les vis professionnellement. Ces trois interventions me surprennent lors de l'écoute et de la lecture de la transcription de l'entretien. Nous sommes, à ce moment, à la moitié de l'entretien et j'avais pourtant le sentiment que j'étais installée dans une posture d'écoute du côté du chercheur. Or à lire ces trois interventions, il m'apparaît que ma part professionnelle est bien plus présente que je ne l'imaginai et qu'elle surgit à mon insu à plusieurs moments de l'entretien. D'ailleurs, je poursuis en parlant de ce que je connais c'est-à-dire les conseils de classe sans présence des élèves. C'est comme si je ne voulais rien entendre de ce qu'elle dit sur la place qui est donnée aux élèves lors des conseils de classe dans cet établissement. Cette manière de fonctionner serait-elle impensable pour moi ?

Je m'accapare ensuite la parole avec une très longue intervention (l. 374 à 378) : « *et du coup votre position de professeur principal elle (bruit de cuillère dans la tasse métallique) elle a une incidence sur votre euh ben oui du coup en fonction de votre façon d'être au conseil de classe parce que dans une situation où vous êtes très active si j'ai bien compris (bruit de métal) vous avez déjà bien pour préparer les choses dans une situation où vous êtes professeure de l'équipe ça positionne autrement* ». Que s'est-il passé pour que j'intervienne aussi longuement et à propos d'un élément dont elle ne parlait pas ? L'idée évoquée par Anne sur l'indulgence des enseignants quant ils sont en présence des élèves

m'est-elle insupportable au point de l'orienter sur un autre sujet ? Ce qu'elle dit de la place prise par le professeur principal vient-il renforcer la sensation, que j'éprouve depuis un moment, que les autres professeurs n'auraient pas de place pour dire leur impression sur les élèves ? Est-ce que je cherche à l'orienter sur ce qu'elle peut éprouver lorsqu'elle est enseignante de français au sein de l'équipe ?

Alors qu'elle développe un exemple sur la situation d'un élève pour laquelle elle est positionnée comme professeur de français, je prends la parole (l. 407) pour lui signifier qu'elle aurait probablement eu le même positionnement de bienveillance par rapport à un élève qu'elle soit professeur principal ou professeur de français lors du conseil de classe. Il semble que je cherche depuis quelques minutes à être dans l'échange avec mon interlocutrice. Ce qui m'amène à penser que je suis « rattrapée » par mon habitus professionnel lorsque je suis en lien avec un enseignant. D'ailleurs, s'enchaînent, lors des minutes suivantes, plusieurs interventions de ma part qui concernent la place spécifique du professeur principal. Je suis aux prises malgré moi avec mes propres représentations et préoccupations professionnelles à ce moment de l'entretien. Une hypothèse qui m'est venue en analysant le contenu de mes interventions dans cet entretien serait que je doute des propos tenus par mon interlocutrice sur son indulgence vis-à-vis des élèves. C'est comme si elle me disait qu'elle peut faire la part des choses entre sa posture de professeur de français et celle de professeur principal, alors qu'il me semble que sa part d'enseignante de français est bien présente quand elle est professeur principal. J'ai le sentiment qu'elle cherche à me leurrer. Peut-être cherche-t-elle à se persuader qu'elle accepte de donner des récompenses à des élèves qui ont de grandes difficultés ? Elle insiste sur le fait que le professeur principal est plus investi que les enseignants de l'équipe et c'est comme si je ne voulais pas l'entendre. Les informations semblent ne circuler qu'entre le professeur principal, le chef d'établissement, l'élève et sa famille. On peut supposer que ne jamais évoquer le CPE dans cette boucle d'informations rend la fonction invisible aux yeux de la communauté éducative et qu'ainsi c'est difficile à entendre pour moi. Je cherche à avoir des éléments sur les personnes avec qui Anne travaille et coopère en tant que professeur principal.

Ces interventions successives vont amener Anne à parler des informations qu'elle peut avoir à propos des élèves et qui relèvent de l'intime de celui-ci ; elles peuvent être partagées avec les collègues mais elle spécifie qu'elle doit tenir compte des personnes à qui elle les adresserait. J'interviens, alors à partir de ma préoccupation professionnelle à savoir : est-ce que « *ça peut pas être perçu comme je [le professeur principal] retiens une information* » vis-à-vis de ses collègues ? Il me semble que cela est en écho pour moi, avec des éléments que je possède, en tant que conseillère principale d'éducation, sur certains élèves. Ma préoccupation de savoir quelles sont les personnes avec lesquelles je peux les partager est à l'œuvre, à mon insu, à ce moment-là. On peut également supposer que cette intervention vient interroger nos places respectives à ce moment de l'entretien. Qui est la personne qui est en face de moi et que puis-je partager de ma pratique professionnelle ? Ma posture de chercheuse que je crois être mieux assurée pour ce quatrième entretien, est en fait en train de s'étioler sous le poids des différences de fonctionnement dont Anne témoigne par rapport à ce que je connais.

D'ailleurs, très rapidement, je l'interpelle (l. 490) sur ce que les élèves peuvent être amenés à dire de leurs soucis lors de leur passage en conseil de classe. C'est comme si j'avais besoin de m'assurer de la manière dont sont pris en compte les élèves. Dans l'après coup, il semble que c'est l'élève en moi qui réagit à cet instant sur ce que les adultes peuvent dire en son absence et en particulier sur des éléments de sa vie privée. Elle dit que les élèves restent assez pudiques puis elle développe ce qui est dit à l'élève en sa présence. Il s'agit d'éléments sur son travail, son implication, cela peut se faire sous forme de reproches mais aussi de félicitations. Elle fait remarquer que les élèves apprécient qu'on s'adresse à eux directement. J'ai le sentiment que mes interventions ont pour but d'avoir des réponses à mes craintes d'élève d'être devant l'équipe enseignante et de devoir soutenir, pour ne pas dire supporter, les regards braqués sur moi et les questions des professeurs sur mon travail, mon attitude. J'imagine que, malgré la bienveillance dont peuvent à ce moment-là faire preuve les adultes, le lycéen doit se sentir comme un petit enfant qui rend des comptes sur ce qu'il a fait jusque-là

et cela me paraît difficile à endurer. Il me semble qu'il y a quelque chose du côté de l'épreuve à subir pour l'élève qui est présent au conseil de classe.

Un long moment s'écoule pendant lequel Anne déroule sa pensée ; alors qu'elle pose la question de l'utilité des redoublements, j'interfère pour dire (l. 560) : « *oui ça peut être aussi euh y a aussi des expériences qui montrent que ça fonctionne* ». Comme, pour moi, la question de l'utilité ou non des redoublements n'est pas réglée professionnellement, il y a collusion avec mes questions et je cherche à savoir si, pour elle aussi, il pourrait y avoir du doute. De plus, l'hypothèse que mon soi-élève est en éveil depuis que je suis arrivée dans ce lycée, peut de nouveau être un élément de compréhension de mon intervention sur les redoublements réussis. Je suis peut-être en train de lui parler de mon redoublement de seconde qui, sans avoir été exceptionnel, m'a permis d'être admise en première l'année suivante de façon confortable. Est-ce que la part sombre du discours d'Anne, que je perçois à mesure que j'analyse l'entretien, était déjà suffisamment perceptible pour moi au moment de l'entretien pour que j'intensifie mes interventions pour ne plus avoir à entendre son argumentation concernant l'utilité ou non des redoublements ? A. Barrère (2017) dit à propos des redoublements qu' « aux chiffres, les enseignants opposent des cas particuliers, qui s'ils ne sont peut-être pas représentatifs d'une majorité d'élèves, incarnent des élèves à qui le redoublement a permis d'obtenir une orientation désirée qu'ils ne pouvaient obtenir l'année d'avant »¹⁹¹. C'est comme si je réagissais aux propos d'Anne en étant à une place d'enseignante qui ne peut tolérer un raisonnement qui soutient l'absence d'efficacité prêtée aux redoublements. Anne poursuit sur les redoublements et la manière dont elle présente le bénéfice de celui-ci aux familles et à l'élève afin qu'il soit accepté par ceux-ci. Elle insiste sur le fait que tout cela a été élaboré avant le conseil et je ponctue son propos par : « *oui ça a été compris* » (l. 590). Je lui signale ainsi que je suis certaine qu'elle s'est bien fait comprendre des familles et que cela facilite l'acceptation par celle-ci de la décision qui sera annoncée lors du conseil de

¹⁹¹ Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Malakoff : Armand Colin. p. 89.

classe. Explorer mes interventions avec l'idée que l'élève en moi est aux aguets, me fait comprendre cette phrase différemment : il est question de l'élève de seconde que j'étais à qui le professeur principal a dû expliquer le bien-fondé de ce redoublement et auquel j'avais pu dire que j'avais compris la leçon.

Elle enchaîne pour dire que chacun a un rôle à tenir, que tout est préparé à l'avance et je prends, une fois de plus, la parole pour demander si cela se passe ainsi quel que soit le niveau de classe (l. 599). Anne dit que le conseil de classe « c'est un petit peu une scène de théâtre ». Est-ce que le rôle tenu par chacun est différent en fonction du public présent, du niveau concerné ? Est-ce que la mise en scène est travaillée autrement lorsque la pièce se joue devant de jeunes élèves ou devant des plus âgés ? Anne poursuit sur les élèves qui sont en classe de terminale pour lesquels l'objectif du conseil de classe est de les mobiliser, les soutenir mais aussi les secouer pour qu'ils soient dans les meilleures conditions de réussite pour l'examen. Elle semble en avoir fini sur ces questions et m'interpelle pour savoir si j'ai besoin d'autre chose. Je lui laisse alors la possibilité de rajouter quelques mots. Elle va reprendre pour une dizaine de minutes puis j'interviens alors qu'elle mentionne que, parfois au conseil de classe, en tant qu'enseignante de l'équipe elle découvre des résultats très hétérogènes pour des élèves. Je la sollicite sur les surprises qui peuvent advenir en conseil de classe, est-ce que cet entretien est l'objet d'une surprise pour moi ?

De nouveau, elle semble sur le point d'arrêter son propos, elle prononce encore quelques phrases sur les enjeux du conseil de classe, sur l'effet établissement. L'entretien prend fin au moment où une personne ouvre la porte et demande à utiliser la salle.

Pour cet entretien, je constate que, pendant la première moitié de celui-ci mes interventions sont peu nombreuses. Toutefois, on pressent à la lecture que des questions sous-jacentes à mes préoccupations professionnelles mais aussi concernant l'élève en moi sont sur le seuil de la porte et qu'elles ne demandent qu'à être verbalisées. En effet, à partir de la vingtième minute de l'entretien et jusqu'à ce que l'entretien soit terminé, je vais intervenir de manière plus marquée et le plus souvent sous forme de questions. Que s'est-il passé dans cette rencontre

avec Anne pour que mon écoute ne soit pas à son service ? Pour que mes interventions se multiplient au fur et à mesure de l'avancée de l'entretien ? Un des éléments de compréhension a été mentionné au cours de cette analyse, il s'agit de la part d'élève en moi qui a été réactivée, mobilisée à mon insu. En venant dans ce lycée, j'ai été projetée dans le passé et ma part élève-adolescente n'a eu de cesse de mobiliser inconsciemment mes émotions, mon vécu de lycéenne qui m'ont fait réagir sur ce versant et non pas sur celui du chercheur.

4.3 Quelques éléments d'analyse de l'énonciation

Anne parle avec aisance, de manière posée et fluide tout au long de l'entretien, ses phrases sont construites et le vocabulaire qu'elle utilise est du registre courant. Elle prononce 280 fois « euh » ce qui peut s'apparenter à un tic de langage ou à une marque d'hésitation dans son discours. Elle parle de manière impliquée en utilisant régulièrement le pronom « je » tout au long de l'entretien. Elle reformule la consigne en « *comment je vis les conseils de classe* », cela semble signifier qu'elle a bien compris qu'il s'agit de parler singulièrement. Elle commence ses propos en soulignant la spécificité de son action comme participante au conseil de classe. Elle dit « *je parle encore une fois de mon lycée* » (l. 58), et énumère ce qu'elle fait personnellement : « *je prépare le conseil de classe* » et ajoute « *je note par rapport aux notes* » et ensuite « *je fais une synthèse* » et « *je fais cela de façon assez chiffrée* ». Elle utilise le « je » lorsqu'elle évoque ce qu'elle fait en tant que professeur de français : « *je les prépare sciemment* », « *je leur répète assez régulièrement* », et « *je m'implique toujours beaucoup* ». Elle parle également en « je » lorsqu'elle évoque la manière dont elle s'adresse aux élèves en conseil de classe : « *je n'hésite pas à leur dire* » que « *je suis très contente qu'ils soient dans ma classe* », elle se montre très concernée par ses élèves. Elle aura de nouveau une utilisation marquée du « je » lorsqu'elle parle des informations personnelles qu'elle a sur quelques uns de ses élèves. Je crois que l'emploi du pronom défini « je » amplifie la singularité de sa parole. J'entends alors qu'elle est peut être en tension avec certains collègues qui diffusent sans discernement les éléments de l'intimité de leurs élèves. Elle viendra accentuer cette impression que

j'ai de sa pudeur par rapport aux élèves en disant : « *moi ça me semble utile de préserver aussi l'intimité des familles* ». Est-elle préoccupée à ce moment de l'entretien par l'intimité de l'entretien et de ce que je pourrais être amenée à dire à d'autres ? Cela me fait penser aux informations que l'on détient au sein d'une famille. Doivent-elles ou peuvent-elles être partagées avec tous ? Cela vient résonner pour moi avec des éléments de ma propre histoire familiale où il m'est arrivé d'être dépositaire d'une information non partagée avec ma sœur et mon frère avec la demande de mes parents de la garder pour moi. Ce qui n'est pas tout à fait identique à ce que dit Anne. Cependant, il est bien question d'être capable de juger si une information privée doit être partagée en tout ou partie avec d'autres. Cela fait également écho avec mes fonctions de conseillère principale d'éducation dans lesquelles il m'arrive très régulièrement d'être en possession de renseignements privés concernant des élèves ou leur famille mais aussi concernant des collègues. Je m'interroge quelquefois sur la pertinence de partager ces éléments avec d'autres en particulier quand cela peut aider à la compréhension d'une attitude, d'un comportement ou d'une action. Que puis-je communiquer, qu'est-ce qui sert l'intelligibilité de la situation et qu'est-ce qui ne la sert pas ? On peut supposer que ces questions sont à l'œuvre pour Anne en tant que professeur principal d'où la verbalisation en « je » au moment où elle l'évoque.

Par ailleurs, elle a recours au pronom « on » de manière régulière également ; plutôt lorsqu'il s'agit d'elle et de l'équipe ou encore d'elle et du chef d'établissement. Ce pronom peut être entendu comme du côté du collectif.

Je vais faire un focus sur l'emploi du pronom « on » qui est abondant dans le discours d'Anne. Ce pronom peut être perçu comme une sorte de mise à distance ; elle parle de ce qu'elle fait individuellement comme si elle n'y était pas : « *on a une pression supplémentaire* » ou « *on se sent parfois un peu impuissant* », « *on consacre une heure* », « *on distribue des fiches* ». Je pourrais multiplier les exemples dans lesquels Anne utilise le « on » pour parler d'elle en tant qu'enseignante, où il est bien question de ce qu'elle fait ou met en place en tant que professeur de français ou de professeur principal, le « on » pourrait être remplacé par le « je ». Anne ne montre-t-elle pas une certaine difficulté à

s'exprimer en son nom propre ? Comment comprendre cette manière de se distancier parfois de son propos ? Est-ce que l'évocation de certains sujets est douloureuse pour elle ? Cela crée-t-il une tension entre ce qu'elle souhaiterait faire et ce qu'elle constate qu'elle fait ? Je note d'ailleurs l'emploi répété de ce pronom alors qu'elle évoque le fait d'avoir été un peu sévère sur les appréciations d'élèves (l. 273 à 288). Après avoir énoncé précédemment que c'est le professeur principal, elle en l'occurrence, qui rédige l'appréciation de bas de bulletin à partir des informations écrites par ses collègues, elle dit : « *on avait été un petit peu sec* » puis elle répète « *on a peut-être été un un enfin un petit peu dur* » et « *on essaie de les pousser* ». C'est comme si elle incluait tous les enseignants dans la rédaction de l'appréciation pour pouvoir supporter d'avoir été, de sa place de professeur principal, un peu sévère dans la vision générale de l'élève. Il me semble que cette manière de s'exprimer souligne une sorte d'entremêlement des places qu'occupe Anne, celle d'enseignante de français, celle de professeur principal ou celle de professeur de l'équipe et encore celle de professeur de cet établissement.

Elle parle parfois en tant que professeur singulier en employant le « on » comme pour se distancier : « *on a essayé de les accompagner* », « *on passe aussi un savon à l'élève* », « *on est professeur principal* ». Elle peut ensuite parler au nom de l'équipe enseignante : « *on laisse l'élève s'exprimer* », « *on sait déjà ce qui va se passer* », « *on a pu observer que des changements* », « *on se prononce de façon assez générale* » ou encore « *on imagine les coefficients affectés* ». J'ai l'impression que ses propos-ci sont plus empreints de collectif, qu'il est ici question d'éléments partagés avec les autres enseignants. Anne mentionne, dans ces moments-là, qu'elle fait partie d'une communauté et il est difficile de faire la part de ce qui lui est propre et ce qui est commun à tous les enseignants.

Et enfin, une dernière acception possible du pronom « on » dans le discours d'Anne me paraît être celle où elle rend compte de son action associée à celle du chef d'établissement. Il me semble que les expressions suivantes : « *on s'entretient avec l'élève et avec sa famille* », « *on va avertir les élèves* », « *on se*

prononce », « *on prend les décisions* » montrent une forme d'alliance entre elle et le proviseur.

Une expression a retenu mon attention lors de l'analyse de l'utilisation du pronom « *on* », c'est la locution : « *on sait* ». Elle l'utilise 5 fois notamment lorsqu'elle dit que les orientations doivent être anticipées, ou de ce qui va advenir d'un élève passé en classe supérieure avec des fragilités dans certaines matières. Il me semble que cette affirmation vient empêcher Anne de penser qu'un espoir est possible, il n'y a pas de surprise envisageable. D'ailleurs, ce qui me conforte dans cette hypothèse d'un impossible de penser l'avenir, c'est l'apparition de l'adverbe « *déjà* » puis de celui de « *pertinemment* » accolé aux termes : *on sait*. Il me semble qu'Anne donne à entendre une part plus sombre du métier, il n'y a pas de latitude dans les prises de décisions puisque tout est décidé d'avance, et d'ailleurs « *on sait déjà* » ce qui va arriver.

Si je considère l'usage qu'Anne fait du pronom « *nous* », il est utilisé quand il est question d'elle associée au chef d'établissement « *certains professeurs nous disent* » ou d'elle associée à ses collègues. Elle ne s'exprime plus seulement en son nom propre mais au nom de plusieurs ou en présence d'autres ; pour exemples : « *les élèves devant nous* », « *nous aurons les élèves devant nous* » et « *nous on les accueille dans un climat de bienveillance* » ; il s'agit bien-là de l'équipe réunie pour le conseil de classe. Ou encore : « *nous on se prononce de façon assez générale sur leurs capacités* », elle fait mention de l'avis de tous les professeurs de l'équipe et elle inclut probablement aussi le chef d'établissement. Elle peut aussi s'exprimer au nom de tous les professeurs principaux à travers ce pronom : « *nous en tant que professeur principal* » ou comme je le comprends dans la phrase : « *notre proviseur ou proviseur adjoint mettent en pièce nous mettent toujours euh* ».

Anne utilise tout au long de l'entretien l'adverbe « *voilà* » et ceci de manière assez régulière (80 occurrences). Il peut, comme l'usage du « *euh* », être interprété comme un tic de langage car il vient ponctuer son discours de diverses façons. Il sert à poser une affirmation qu'elle vient d'exprimer, par exemple, au tout début de l'entretien aux lignes 37 et 38 ou encore 54. Quand ce mot est prononcé sur le

même ton que la phrase qui le précède, il semble alors marquer la fin de la phrase. Il peut aussi apparaître comme pour éviter à mon interlocutrice de terminer sa phrase, il serait alors peut-être l'expression d'une forme d'embarras. C'est ce que je crois noter lorsqu'elle dit : « *je sais pas enfin voilà* » ; elle parle alors de la présence des parents d'élèves qui semble l'interroger. Ou encore l. 77-79 alors qu'elle évoque les enseignants qui sont en difficultés, elle ajoute un « *voilà* » qui me donne le sentiment qu'elle veut éviter de prononcer un jugement sur ses collègues.

Cette préposition apparaît à plusieurs reprises comme pour introduire un commentaire ou le propos qui va suivre ; comme si Anne cherchait à faire une démonstration. Il lui arrive de débiter certaines de ses phrases par un « *voilà* » que je perçois annonciateur de ce qui va suivre. Je note cela aux lignes 366 ou 396, où elle commence par « *voilà* » et enchaîne sur des éléments qui viennent soutenir son propos sur les problèmes personnels des élèves. Cela semble venir de nouveau appuyer sa parole, beaucoup plus tard dans l'entretien, lorsqu'elle revient sur le fait que les conseils de classe seraient un peu factices. Elle débute sa phrase par ce petit mot et la termine par un autre « *voilà* », que j'entends comme une affirmation par laquelle elle m'invite ou elle me signifie qu'elle ne va plus y revenir.

Dans les dernières minutes de l'entretien, je note qu'elle prononce 15 fois le terme « *voilà* ». Il vient comme pour marquer une forme d'accélération de son discours, comme si elle s'assurait qu'elle avait bien abordé tout ce qu'elle souhaitait dire. Ou alors, elle utilise ce mot pour clore sa phrase, ponctuer son propos ou encore laisser en suspens son idée et ne pas la verbaliser comme dans la phrase « *voilà ça je pense qu'il qu'il est réel voilà après le pouvoir décisionnel euh// voilà ce qu'il est* » qui est l'une des dernières phrases.

Après avoir analysé ma conduite de l'entretien puis les modalités énonciatives d'Anne, je vais, en m'appuyant sur ces éléments, proposer des hypothèses interprétatives sur l'organisation psychique d'Anne concernant son lien au conseil de classe.

4.4 Essai d'analyse du discours latent d'Anne

Anne expose, dès le début de l'entretien, que le conseil de classe est comme « *un jeu théâtral* », propos qui seront accentués quelques phrases plus loin lorsqu'elle dit « *on peut se poser la question de l'efficacité des conseils de classe* » car « *les prises de décisions sont très très très limitées.* » La répétition de l'adverbe « *très* » laisse penser qu'Anne est persuadée que lors du conseil de classe peu de décisions sont prises et de plus que les décisions prises peuvent être « *soit annulées ou modifiées* » en dehors de celui-ci. Il me semble qu'elle essaie de faire alliance avec moi sur ce qui pourrait être véhiculé de ma part en dehors de l'entretien ainsi que sur ce que je pourrais être amenée à modifier ce qu'elle dit ou à le contester. D'après Anne, dans son établissement, les discussions concernant des choses difficiles ont lieu en dehors de la présence des élèves et des parents. Qu'est-ce qui serait à cacher, à taire quand tout le monde est réuni ? Anne évoque-t-elle à ce moment des éléments personnels la concernant ? Aurait-elle eu à connaître en tant qu'élève ou en tant qu'enseignante des situations pour lesquelles la décision la concernant aurait été prise en dehors d'elle voire contre elle ?

Les conseils de classe ont une durée limitée et se succèdent et donc elle s'interroge sur le temps passé pour chaque élève. Elle souligne que les délégués, même lorsque le conseil a été préparé avec le professeur principal, ne disent pas grand chose, et en particulier à propos des dysfonctionnements de certains collègues dont ils ont informé leur professeur principal. Elle ajoute que, du coup, avoir des parents plus impliqués pourrait donner aussi des informations sur la vie de classe. Lorsqu'elle aborde les conseils de classe du troisième trimestre, elle dit qu'il s'agit d'« *une démarche factice* » et que cela fait « *un petit peu une scène de théâtre* » où chacun joue son rôle. Il s'agit de signifier aux élèves les points d'appui ou de progrès attendus mais qu'en fait tout est un peu joué d'avance. Elle dira presque à la fin de l'entretien que, parfois, lorsqu'elle n'est pas professeure principale, elle « *se sent un peu amputée de son pouvoir de décision par rapport à l'élève* » car « *tout est piloté en amont* ».

En effet, pour Anne, le chef d'établissement préside le conseil de classe et il le prépare en étroite collaboration avec le professeur principal. Elle utilise

l'expression « *le professeur principal* » comme si elle n'était pas personnellement concernée dans cette préparation. Est-ce que cela ne vient pas montrer une forme d'inconfort face à cette manière de fonctionner dans son établissement ? Puisqu'en général lorsqu'« *arrive le conseil de classe l'élève sait pertinemment ce à quoi il s'attend* ». Cela ne serait-il pas aussi satisfaisant qu'elle veut bien le présenter ? J'ai l'impression qu'elle met une certaine distance avec ce qu'elle vit : « *tout a été préparé en amont avec le professeur principal et le proviseur* », comme si elle parlait d'une personne qui n'est pas elle. J'associe avec une sensation que j'ai eue pendant l'entretien et qui s'est réactivée lors des lectures, Anne vit le chef d'établissement comme omniprésent. Il est mentionné par Anne sous l'appellation de chef d'établissement 7 fois et de proviseur 13 fois ; c'est lui « *qui a le dernier mot forcément* », même si parfois « *pour le chef d'établissement c'est un peu difficile de faire la part des choses* ». Bien que le nombre de fois où le chef d'établissement est mentionné par Anne soit moins prégnant que dans mon ressenti, j'ai la sensation qu'il envahit son discours : elle débute l'entretien en disant que « *les conseils de classes sont préparés en amont* », puis elle ajoute que « *les décisions importantes se font toujours hors conseils de classe* » et que « *s'il est charismatique/ autoritaire/ eh bien toute décision transitera par lui*. Elle ajoute encore : on « *a pu observer que des changements de décisions étaient pris assez régulièrement* » et qu' « *il n'est pas rare que cette décision [celle prise en conseil de classe] soit annulée ou modifiée* » par le chef d'établissement. Son discours donne l'impression qu'elle se soumet à une forme d'autorité. Elle laisse entendre qu'elle pourrait être abusive, sans imaginer pouvoir s'y opposer. Anne fait remarquer presque avec dépit qu'un élève « *a réussi à convaincre notre proviseur de euh d'aller dans cette filière [1^{ière} S]* » et, pour cela, « *il a développé un argumentaire* » et ainsi « *il a convaincu le chef d'établissement* », ce à quoi elle ajoute : « *je ne suis pas sûre que ça soit une bonne chose* ». On pourrait se demander ce qu'elle imagine des moyens déployés par l'élève pour réussir à faire changer d'avis le proviseur, ce qu'elle même ne semble pas essayer de faire.

Je constate qu'Anne ne mentionne pas le CPE au cours de l'entretien. Est-il présent au conseil de classe dans cet établissement ? Pourtant, dans le texte

(décret 1985 modifié en 2005) qui régit l'organisation du conseil de classe, le conseiller principal d'éducation y est bien mentionné comme un des membres ; dans la circulaire des missions du CPE sa participation à cette instance est également notifiée. Cependant l'application qui est faite des textes apparaît variable selon les établissements. De ce fait, les propos d'Anne viennent interroger : est-ce qu'il y a de la place pour moi en tant que chercheure dans cet entretien ?

À plusieurs reprises, Anne souligne que lorsqu'elle est en place de professeur principal cela n'a pas la même incidence dans sa participation au conseil de classe que lorsqu'elle est simple professeur dans l'équipe. Elle parle d'une implication moins marquée, même si elle insiste sur le fait qu'elle est toujours très concernée par ses élèves. En tant que professeur de français elle vient parler de l'élève par rapport à sa discipline et non pas par rapport à la globalité des résultats scolaires de celui-ci. Elle énonce que le professeur principal connaît plus de choses sur les élèves, il a des informations d'ordre plus personnel. Cela va parfois au-delà du scolaire, ce qui lui permet d'avoir un regard plus complet sur les élèves, ce qui le légitime pour faire une appréciation qu'il soumet au conseil de classe. On peut, dès lors, supposer que les enseignants qui sont en position d'enseignants « ordinaires » adoptent, à leur insu, une attitude plus en retrait quant à leur participation lors du conseil de classe que la position du professeur principal, ce qui peut accentuer la sensation que celui-ci occupe toute la place. Il semblerait que tout repose, en terme de décision de synthèse en bas de bulletin, de passage et d'orientation sur l'investissement du professeur principal ou du chef d'établissement. L'instance collective qu'est le conseil de classe semblerait alors comme déshabillée de sa fonction pour Anne

Pour elle, le professeur principal entretient un lien étroit avec les collègues de l'équipe pour se tenir informé au plus près de ce qui se passe pour chaque élève de la classe et de pouvoir recevoir élève et famille rapidement si besoin. Il est aussi en collaboration avec le chef d'établissement qui le tient au courant des rendez-vous avec des élèves ou des parents de la classe dont il est le professeur principal. Il juge ensuite si les informations dont il dispose, doivent être diffusées

toute ou partie à l'équipe. Cela est-il au service de l'élève ? Cela peut-il lui porter préjudice ? Ce qui relève de l'intimité des élèves selon Anne ne doit être communiqué que selon certaines règles afin d'éviter les remarques malencontreuses ou blessantes ultérieurement. Il me semble que les propos d'Anne viennent donner à entendre quelque chose de son soi-élève, qu'a-t-elle vécu en tant qu'élève, du côté d'une forme d'empiètement sur sa vie personnelle voire son intimité familiale pour être particulièrement attentive en tant qu'enseignante à ce qui peut s'échanger entre collègues ? A-t-elle, en tant qu'enfant, eu à subir une forme d'effraction verbale de la part d'adultes de son entourage dans sa propre intimité d'enfant ou d'adolescente ?

Elle mentionne à la fin de l'entretien un sentiment de colère lorsqu'elle apprend en conseil de classe qu'un élève brillant dans sa matière est totalement hors jeu dans d'autres. Elle parle d'un manque de communication entre les collègues et qu'alors elle va signifier à l'élève que cela n'est pas acceptable et qu'il doit évoluer dans son attitude. Selon moi, Anne aimerait que lorsqu'un enseignant constate que les résultats d'un élève sont très hétérogènes, il le communique aux collègues de l'équipe. Découvrir au conseil de classe cette disparité provoquerait-il pour Anne un sentiment d'avoir été écartée de l'équipe ? Éprouverait-elle de la déception vis-à-vis d'un élève qui est investi dans la discipline qu'elle enseigne et qui se montrerait désinvesti dans une autre ? Je fais l'hypothèse qu'elle souhaiterait que la communication entre les enseignants qui partagent une classe fonctionne avec les mêmes modalités que celles qu'elle met en place lorsqu'elle est en position de professeure principale.

Chapitre 5 : Entretien de Clémence

1 Les conditions de la rencontre

C'est au cours d'un temps de travail avec ma tutrice de thèse autour de l'analyse des entretiens précédents que l'idée de faire un entretien avec un ou une CPE a émergé. En effet, il paraissait alors intéressant d'aller écouter ce qui se passe pour un conseiller principal d'éducation autre que moi lors d'un conseil de

classe et d'avoir un entretien qui me permettrait peut-être de me « déplacer » psychiquement dans ma représentation des conseils de classe qui semblait perdurer. De plus, l'arrivée des congés d'été m'apparaissait propice pour effectuer cet entretien pour pouvoir travailler à sa transcription et à son analyse tout de suite après sa passation. Cependant, il est assez difficile, en période de fin d'année scolaire, de trouver une journée disponible. Je suis, une fois de plus, animée par une forme de confiance pour effectuer l'entretien dans les délais qui se présentent. Je décide de faire appel à un CPE que j'ai rencontré lors d'un colloque pour qu'il soit mon portier auprès d'un conseiller principal d'éducation de son académie. En effet, il est compliqué de faire un entretien dans ma propre académie car j'y suis formatrice académique, ce qui signifie que je suis en contact avec de nombreux conseillers principaux d'éducation dans le cadre des formations que j'effectue ou des temps d'accompagnements que je réalise. Cette fonction peut être connue par des CPE qui ont connaissance de ma fonction et de mon nom par le biais de messages académiques qui ont circulé pour diffuser des informations. Afin d'éviter de me retrouver dans une situation délicate par rapport à la particularité de l'entretien clinique que je souhaite effectuer, je fais le choix de chercher à réaliser cet entretien avec un conseiller principal d'éducation en dehors de mon académie.

Une opportunité se présente pour le réaliser dans une grande ville qui se situe à environ deux heures de voiture de chez moi et dans laquelle je ne suis pas identifiée comme CPE en principe. Je sollicite Lucas par mail en lui écrivant ceci : « Bonjour Lucas, nous nous sommes rencontrés lors du colloque d'A. . Je viens vers toi car je cherche à faire un entretien clinique de recherche avec un CPE en dehors de mon académie. Un CPE de lycée et je souhaite faire l'entretien dans la semaine du 6 Juillet. Avant que tu envisages la prise de contact, est-il possible que nous en parlions au téléphone ? Merci par avance. Bien à toi. ». Il me répond dans l'heure qui suit : « Je te remercie de ta demande et c'est avec plaisir que j'accepte mais je suis CPE en collège. Quel est ton sujet de recherche et/ou de thèse ? » En lisant son message, je comprends alors qu'il accepte de faire l'entretien et je lui explique que ce n'est pas possible puisque nous nous

connaissons. Nous prenons alors un rendez-vous téléphonique pour le lendemain et je lui explique le protocole de travail pour réaliser un entretien clinique de recherche et que je souhaite qu'il me serve de relais. Je l'informe aussi qu'il doit en dire le moins possible à la personne avec laquelle il entrera en contact pour moi. Je lui indique qu'il peut lui dire quelque chose comme : « je connais une personne qui fait une recherche en sciences de l'éducation et qui souhaite faire des entretiens avec des CPE pour qu'ils lui parlent de leur pratique professionnelle » et ceci, d'ici le 9 juillet. D'ailleurs je lui confirme mes propos par écrit en lui envoyant un message électronique. J'interprète mon envoi de ce message comme si j'avais besoin d'être sûre qu'il chercherait la « bonne » personne. Je lui spécifie de nouveau que je cherche un ou une CPE travaillant en lycée puisque je n'ai fait que des entretiens avec des enseignants de lycée. Le soir même, il m'envoie par mail une réponse positive pour une CPE de lycée dont il me transmet les coordonnées.

Je me trouve les jours suivants très accaparée professionnellement et je ne suis pas sûre d'avoir le temps de prendre contact avec cette personne dans le temps que je m'étais fixé. Au moins deux journées s'écoulaient avant que je prenne contact ; je suppose que Lucas a spécifié à la personne contactée que l'entretien se ferait dans la semaine du 6 Juillet. Nous sommes aux alentours du 20 juin et je me demande s'il est pertinent de prendre un rendez-vous aussi longtemps à l'avance. Je laisse s'écouler encore quelques jours et le mercredi matin suivant, alors que je suis chez moi au calme, je prends la décision de téléphoner à Clémence. Elle ne décroche pas, je décide de laisser un message sur sa messagerie dans lequel je me présente en disant que j'appelle de la part de Lucas et que je la rappellerai un peu plus tard dans la matinée. Dix minutes plus tard, mon téléphone sonne et c'est Clémence qui me rappelle. Je suis un peu déconcertée. Je suis troublée que ce soit elle qui me rappelle. Je reprends rapidement mes esprits et je lui dis que je fais une recherche en sciences de l'éducation et que je réalise des entretiens avec des CPE pour qu'ils me parlent de leurs pratiques professionnelles.

Je trouve qu'elle a une voix agréable. Je lui propose de nous rencontrer le mardi 7 juillet, puisque c'est un jour où je peux me libérer facilement. Elle

m'informe que c'est le jour des résultats du bac. Lorsque je raccroche, je m'étonne de ne pas avoir anticipé avant la prise de rendez-vous, le fait que le mardi 7 juillet était le jour des résultats du bac ; travaillant moi même en lycée, j'étais au courant de cette information. Je suppose qu'au moment où je prends rendez-vous pour l'entretien, c'est bien la chercheuse qui est en moi qui prend contact avec Clémence et non pas la professionnelle de l'école.

Le jour où je dois faire l'entretien, je travaille au lycée le matin et, bien que très peu concernée par les résultats du bac, je suis très absorbée professionnellement durant toute la matinée. À aucun moment je ne pense à l'entretien, si ce n'est chez moi, en préparant mon matériel d'enregistrement. Je veille à prendre comme à chaque fois deux appareils différents pour enregistrer. Il me semble que pour chacun des entretiens, le jour venu, j'ai été occupée voire noyée dans le travail, comme pour ne pas penser à l'entretien, ne pas laisser de place pour rêver, fantasmer ces rencontres. Comme si je ne voulais rien savoir de la chercheuse en moi lorsque je suis en position de professionnelle dans mon établissement. Est-ce que la chercheuse pourrait découvrir des choses dérangeantes voire dangereuses pour la professionnelle que je suis ?

Au moment du repas du midi, je déjeune avec quelques collègues qui se demandent bien ce que je vais faire à A., je reste évasive, comme pour garder pour moi ce travail de recherche. Cela vient m'interroger sur cette manière récurrente que j'ai d'éviter de parler de ce travail de recherche voire de le cacher. Qu'est-ce qui serait à cacher ? Quelles peurs ou craintes sont à l'œuvre pour que je ne me sente jamais autorisée, légitime à évoquer ce travail ? J'ai l'impression que ce silence vient apaiser pour moi la crainte d'être perçue comme une personne ambitieuse. J'ai souvent le sentiment de ne pas mériter l'admiration que provoque chez certains le fait de réaliser un travail de recherche. Je pense que j'appréhende aussi probablement de susciter de la jalousie chez des personnes qui aimeraient bien être à ma place mais qui ne se le permettent pas.

Pour me rendre dans l'établissement de Clémence, j'ai regardé sur un site d'itinéraire routier où se situe la ville où elle travaille. Je constate avec surprise qu'en fait c'est bien plus loin que ce que j'avais imaginé et subitement, cela me

pèse un peu d'avoir à faire autant de route. En même temps, il me semble que c'est aussi une bonne nouvelle d'avoir ce temps de trajet. Je vais avoir un moment de coupure voire de rupture entre ma matinée de travail et le moment de l'entretien. J'imagine alors que cela va me permettre de me mettre en « conditions » pour effectuer celui-ci, de prendre un peu de distance par rapport à ce que j'ai vécu et ce que j'ai eu à faire professionnellement ces jours derniers.

Lorsque je monte dans ma voiture, je crois que, pendant les premières minutes, je me demande comment cela va se passer. Je me répète mentalement ma consigne. Je n'ai pas imaginé à quoi pouvait bien ressembler Clémence et puis, je ne pense plus à tout cela jusqu'à mon arrivée devant son établissement. Je suis d'ailleurs un peu en retard, j'avais calculé mon trajet afin d'arriver avec une quinzaine de 15 minutes d'avance ; lorsque j'arrive dans la ville, il est déjà l'heure du rendez-vous. Je constate que je suis malgré tout assez détendue. Je crois que le fait que ce soit une CPE me laisse penser que, de toute façon, elle doit être en train de s'occuper et que mon retard ne lui sera pas perceptible.

Une fois arrivée devant le lycée, compte tenu de la configuration de l'établissement et de l'absence de personnel pour me renseigner, je ressens un sentiment étrange d'immensité. Il y avait une volée de marches qui menaient devant un portail et une plus petite porte métallique avec de part et d'autre des piliers en pierre. Je suis restée comme absente à ce que cela pouvait provoquer en moi. Je suis plutôt étonnée de ce calme apparent qui m'habite. Je me suis dirigée sur la droite où se trouvait un bâtiment ; il me semble qu'une pancarte indiquait « accueil ». Je suis entrée dans ce bâtiment, une personne était assise derrière un comptoir, je me suis adressée à elle en lui disant que j'avais rendez-vous avec Mme H., elle m'a dirigée vers le secrétariat. J'ai attendu quelques minutes pendant qu'une dame s'adressait à un jeune, que j'ai supposé être un élève venant d'échouer à son examen de baccalauréat professionnel car elle lui parlait d'apprentissage. Personne ne semblait se préoccuper de ma présence, un homme est alors sorti d'un bureau et je me suis adressée à lui en lui disant que j'avais rendez-vous avec Mme H. Il m'a répondu que c'était à l'autre bout du lycée et que je devais traverser toute la cour et entrer dans le bâtiment au fond à droite. Je suis

ressortie de ce premier bâtiment et je suis entrée dans une immense cour avec des bâtiments de deux étages, gris et tristes qui se situaient sur ma gauche et au loin devant moi. J'ai été traversée par un sentiment particulier que je n'identifie pas vraiment, comme une sensation de vide et un sentiment d'une grande solitude. Ce ressenti lié au visuel venait-il m'alerter sur mon ressenti personnel avec l'impression d'être vide, sans émotion perceptible ? Il me semble que j'étais effectivement suspendue émotionnellement à ce moment comme pour ne pas me laisser envahir par des émotions qui viendraient me fragiliser ou des questions qui viendraient, de mon point de vue, parasiter mon entretien.

2 Le choix du prénom

Pour cet entretien, il a été difficile pour moi de choisir le prénom fictif à donner à mon interlocutrice. Les prénoms qui me viennent à l'esprit commençant par la lettre C sont empreints de liens avec des personnes qui me les font sentir comme trop proches. Il s'agit respectivement de l'une de mes filles et de deux amies très proches, ou encore celui d'une collègue CPE avec laquelle j'ai travaillé longtemps. Aucun de ces prénoms n'est envisageable pour moi pour anonymiser celui de cette CPE. J'ai commencé à travailler sur l'analyse de cet entretien sans l'avoir anonymisé. C'est en me mettant une nouvelle fois à l'analyse de cet entretien que je me suis fait la remarque que je devais maintenant modifier le prénom. Il me semble qu'une fois le prénom modifié, cela me donne une plus grande distance avec mon interlocutrice réelle et que cela me facilite le travail d'analyse. L'idée de l'appeler Clémence a surgi comme par surprise, sans que je sois en capacité d'élaborer sur le moment à propos de la signification de ce prénom. Tout en écrivant, je me rends compte que la clémence est un terme qui me renvoie une forme de douceur. En regardant dans le dictionnaire, je constate qu'il s'agit d'une « vertu suivant laquelle celui qui a autorité de punir, est enclin à pardonner au coupable ou à modérer son châtement »¹⁹². Aurais-je perçu chez cette jeune professionnelle conseillère principale d'éducation une attitude de

¹⁹² Clémence : consulté sur le site du centre national de ressources textuelles et lexicales : <http://www.cnrtl.fr/definition/clémence>

compréhension et de bienveillance particulièrement marquée chez elle, à l'égard des élèves ? Cela vient-il en écho avec la fonction de CPE où l'on est amené à punir mais de manière juste et proportionnelle à la faute commise, comme le mentionne les textes qui régissent nos missions et comme je l'imagine idéalement ou selon ce que je tends à faire moi-même comme CPE ? Ce prénom a-t-il fait irruption pour moi car j'avais perçue chez cette CPE des indices me laissant penser qu'elle était particulièrement bienveillante et indulgente à l'égard des élèves ?

3 Ma difficulté à débiter l'analyse de cet entretien

Comme pour les entretiens précédents, il y a eu un laps de temps conséquent entre les premiers moments de travail sur l'entretien et la rédaction écrite de l'analyse. Dans l'après-coup immédiat des entretiens, je suis très enthousiaste et comme fermée à la difficulté que je pourrais rencontrer en effectuant leur analyse. La mise par écrit de mes mouvements transférentiels d'avant et d'après entretien se fait avec une certaine aisance et avec du plaisir. Lorsqu'il s'agit de commencer l'analyse plus fine de ce qui se dit ou encore de ce qui se passe à mon insu dans l'entretien, alors le passage à l'écrit devient plus difficile. Pourtant, je suis animée pour le travail sur l'entretien par un mouvement d'envie assez fort et je suis persuadée que je vais trouver des éléments d'élaboration autour des propos de Clémence. Ce sentiment un peu magique qui me traverse dans ces moments, je l'associe avec des situations que j'ai eu à vivre notamment alors que je n'étais qu'un bébé. Par exemple, alors que j'étais hospitalisée à la pouponnière, j'imagine que j'ai dû croire que j'avais la capacité magique de faire apparaître ma mère ou encore une infirmière avec le lait maternel pour me nourrir. J'ai construit la certitude que ce que je désire plus que tout finit par arriver, par se présenter à moi pour apaiser ma faim ou mon inquiétude et ceci a peut-être pu m'aider pour surmonter et ne pas être trop anéantie par cette première séparation. De plus, j'ai de nombreuses expériences dans ma vie qui viennent renforcer objectivement ce sentiment ; mes projets finissent par aboutir même s'ils prennent parfois des

formes différentes de celles que j'avais prévu ou qu'ils ont eu à emprunter des chemins sinueux.

Concernant le temps écoulé entre la passation de l'entretien et le début de son analyse je dirais que, comme il s'agit d'une conseillère principale d'éducation, c'est-à-dire d'une alter ego, je recule le moment de me confronter au manifeste de son propos. Est-ce que j'avais, inconsciemment, à craindre de trouver un écart important entre nos conceptions du métier ? Ou encore est-ce que j'appréhendais une trop grande proximité qui m'enfermerait de manière encore plus forte dans mes propres croyances autour de ce métier et de mon propre vécu des conseils de classe ?

Ce qui a émergé concernant la mise au travail autour de cet entretien est quelque chose qui a avoir avec le prix que j'aurais à payer d'avoir rencontré une CPE. En effet, j'ai été pour cet entretien dans une situation inédite : rencontrer une personne qui exerce le même métier que moi. Le deuxième point sans précédent a été d'avoir chercher quelqu'un en dehors de mon académie d'exercice pour m'assurer qu'il n'y aurait aucun lien entre cette personne et moi. Je me suis infligée de faire un trajet en voiture qui a été assez coûteux à plusieurs niveaux : de manière très pratique, j'ai payé le carburant de mon véhicule, le péage d'autoroute pour m'y rendre. De plus, psychiquement, le trajet s'est avéré interminable, alors que j'aime conduire, ensuite l'arrivée sur place dans un lieu qui m'est apparu gigantesque et vide, je crois même que je peux dire que je l'ai perçu comme froid et sans chaleur. J'ai été pour cet entretien coupée de mes ressentis et cela, de manière encore plus marquée que pour les entretiens précédents. Qu'avais-je à craindre d'être en contact avec des éprouvés désagréables ou agréables ? Qu'est-ce qui était en jeu à mon insu dans la réalisation de cet entretien ?

Au vu de ce que j'ai eu à vivre pour me rendre à cet entretien, j'aurais pu être découragée, agacée, impatiente, mais il n'en a rien été. C'est comme si je ne pouvais ou ne voulais rien ressentir.

Je suis toujours inquiète par la manière dont je pourrais appréhender mes émotions. Je suis régulièrement animée d'une forte inquiétude concernant la colère qui m'habite face à certaines situations ou encore la sidération dans

laquelle je me trouve face à l'attitude de certains enseignants, adultes ou élèves, adolescents. Dans ces moments, je redoute de répondre à la colère que la situation a provoquée en moi par un déversement d'une rage non contrôlée et disproportionnée. Pour ce qui est de la sidération peut-être est-ce que je crains de ne pas avoir la réponse juste et appropriée. Depuis quelques temps, je connais une nouvelle émotion qui est davantage du côté de la montée de larmes, dont je contiens de manière douloureuse l'expression car je crains de me trouver submergée et de ne pouvoir arrêter ce déversement. Il me semble que j'ai développé à mon insu une compétence, sans doute un puissant mécanisme de défense, pour ne pas être à l'écoute de ce qui se passe en moi afin de ne pas me trouver débordée par la « tournure » que pourrait prendre ma réaction. De nouveau, j'associe cette façon de faire à ma toute petite enfance. Comment pouvais-je envisager de survivre à l'absence de mes parents auprès de moi si j'avais été à l'écoute de la détresse qui m'envahissait ? L'expérience de cette séparation m'a probablement fait développer une capacité à être en rupture totale avec mes éprouvés, car je suppose que la douleur était trop grande pour un si petit bébé ; ne pas y avoir accès m'a peut-être permis de supporter cette absence sans être trop dévastée. Je suppose que m'être construite ainsi pour survivre ne me permet pas d'entrer, aisément, en contact avec mes ressentis, ni de les élaborer pour les supporter. Je dois, comme pour l'écoute que je mets en œuvre lors des entretiens, être dans un premier temps, dans une sorte de mise en scène artificielle d'écoute de mon psychisme pour en avoir un peu conscience et que je puisse ensuite l'utiliser au service de ma recherche ou de mon travail.

En ce qui concerne l'analyse de cet entretien, comme pour l'analyse de l'entretien d'Éléonore, j'ai le sentiment d'avoir été trop « collée » aux propos de Clémence mais d'une manière très différente. Le collage serait plutôt sur le semblable ou de l'écart à ce semblable. J'ai l'impression, dans un premier temps, que Clémence ne sait pas trop quelle place elle occupe comme CPE dans cet établissement. Elle ne semble pas affirmer son point de vue que ce soit en conseil de classe lorsqu'elle préside ou alors pour refuser de présider ou encore pour être

force de proposition auprès de son chef d'établissement. Je perçois Clémence comme une personnalité professionnelle encore fragile et peu assurée.

4 Résumé du contenu manifeste

L'entretien a duré 37 minutes. Après l'énonciation de la consigne « *Alors donc alors je vous remercie alors vous êtes CPE en lycée professionnel et donc la question que euh de de travail que j'aimerais qu'on discute pardon sur lesquelles j'aimerais que vous parliez aujourd'hui c'est que vous me disiez comme ça là de la manière la plus spontanée qui vous vient comment vous vivez les conseils de classe* », Clémence évoque le fait qu'elle vit mieux les conseils de classe depuis qu'elle travaille en lycée professionnel car, dit-elle, « *les professeurs au lycée professionnel sont beaucoup plus euh je trouve souples et p'être bienveillants* » (l. 8). Elle souligne ensuite que les enseignants ont tendance à « *vider leur sac* » en conseil de classe si la personne qui préside n'est pas une « *figure vraiment forte* ». Elle ajoute que la présence du délégué élève au moment où son cas est étudié peut être problématique car les personnes présentes (chef d'établissement, enseignants et CPE) profitent de sa présence pour « *lui dire en face* » ce qu'elles pensent de lui.

Elle présente le conseil de classe comme l'occasion d'échanger des informations d'ordre « *plus personnel* » à propos des élèves, bien qu'elle note qu'en général les enseignants ont déjà ces informations car l'élève leur en a parlé. La présence du CPE est selon elle « *assez limitée* » : être présente lui permet d'être alertée sur des situations qui deviennent difficiles et pour lesquelles elle n'a pas nécessairement été vigilante auparavant. Cela lui permet, dit-elle, d'« *engranger des informations pour derrière savoir quel élève il faut qu'on voit absolument quelle famille il faut qu'on voit* » (l. 52) car, ajoute-t-elle, elle est prise « *dans le quotidien* » et que cela rend parfois difficile le fait d'évaluer si « *c'est une situation problématique qu'il faut gérer* » ou si elle ne l'est pas. Clémence énonce ensuite que le CPE peut avoir des informations qui lui permettent de dire à l'équipe enseignante que l'élève rencontre « *une situation personnelle difficile* », qui est prise en charge par les professionnels compétents et que cette situation

donne des éléments de compréhension sur le fait que l'élève n'est pas totalement investi dans sa scolarité.

Après une première intervention de ma part (l. 88) concernant sa position de participante en conseil de classe, elle parle des conseils de classe pour lesquels le chef d'établissement ou son adjoint ne peuvent pas être présents et dont ils délèguent la présidence au professeur principal ou au CPE. Elle mentionne qu'en leur absence, il est plus compliqué de faire circuler la parole ou de rester centrés sur les résultats des élèves ou sur leur orientation, elle dit « *c'est un peu délicat* » et « *un p'tit peu difficile* » de tenir ce rôle. Elle mentionne que l'absence de position hiérarchique entre le professeur principal ou le CPE et les enseignants présents engendre des difficultés pour prendre des décisions, elle répète « *ça c'est un p'tit peu délicat* ». Elle souligne d'ailleurs que le CPE est CPE et « *qu'on a pas forcément envie d'être chef* » et « *d'endosser certaines responsabilités* ».

Une nouvelle relance (l. 117) de ma part l'amène à présenter la manière dont se déroule le conseil de classe avec « *toujours un tour de table des collègues* » qui donnent leur avis sur la classe ou alors « *c'est le professeur principal qui fait directement la synthèse* » et ensuite, les professeurs peuvent ajouter ou non quelque chose. La parole est ensuite donnée aux délégués élèves puis c'est « *l'étude du cas par cas* ». Le professeur principal a généralement déjà préparé une « *appréciation générale* » et il propose également une récompense ou une sanction. Elle mentionne que si des parents sont présents, la parole leur est donnée en fin de conseil. Elle est étonnée que pour cette année scolaire « *c'est la même personne [qui est présente] à tous les conseils d'ailleurs ça me paraît toujours étrange* » (l.146), qui prend des notes et demande ensuite que son compte rendu soit envoyé aux familles. Clémence insiste sur le fait que les parents sont plus présents aux conseils de classe en lycée général qu'en lycée professionnel.

Les délégués, selon elle, peuvent prendre la parole pendant le conseil, elle enchaîne pendant plusieurs minutes sur le fait que les délégués élèves sont formés en début d'année pour leur permettre d'oser prendre la parole en conseil de classe et que malgré cela certains ne prennent pas la parole.

Sur les cas d'élèves. Clémence répond qu'il s'agit d'être le plus juste possible et que celui qui préside le conseil de classe est amené à prendre position et que « *la mention de la fin reflète bien le trimestre de l'élève que ce soit pas la seule vision du professeur principal* » (l. 179).

Concernant la différence dans son positionnement en présence ou non du chef d'établissement, elle dit qu'il faut « *trancher* », « *distribuer la parole* » pour éviter que cela soit le désordre et, notamment, que des professeurs se permettent d'énoncer des paroles « *qui ne devraient pas être entendues par les élèves* ». Elle mentionne que sa collègue se montre très autoritaire en conseil de classe alors qu'elle dit qu'elle-même « *CPE on est on est on fait partie aussi du pas du corps enseignant mais euh de l'équipe pédagogique* » (l. 211) et qu'elle ne va pas en conseil de classe pour prendre des décisions qui ne doivent pas être prises par le CPE. Elle développe assez longuement le fait que pour elle, présider le conseil de classe, c'est « *finalement prendre des décisions [qu'elle] n'a pas à prendre* » car elle est conseillère principale d'éducation. Pour prendre les décisions, elle est parfois amenée « *à faire voter* » les enseignants, ce qui, selon elle, n'est pas légal puisque « *dans les textes* », il n'est pas fait mention d'un vote possible. Elle insiste sur le fait que « *c'est difficile de prendre cette décision* » plutôt qu'une autre de sa place de CPE.

Je lui pose une question sur les propos qu'elle a tenus, quelques instants plus tôt, sur le fait que le CPE appartient à l'équipe pédagogique. Elle explique alors que le travail de conseiller principal d'éducation n'est pas du côté de la direction. Elle dit « *c'est pas un travail de directeur euh c'est un travail de alors certes de cadre* » (l. 249) et ceci, même s'il a à gérer une équipe d'assistants d'éducation. Pour elle, « *[ce n'] est en aucun cas [...] nous qui impulsions une politique ou quoique ce soit* » (l. 253), le CPE est un « *exécutant* » qui suit la politique du chef d'établissement.

À propos du fait que le CPE préside le conseil de classe par délégation du chef d'établissement, elle témoigne de la confiance que le chef d'établissement a envers les conseillers principaux d'éducation : « *on a cette confiance là qu'on a plus de prérogatives aussi au quotidien et ça rend aussi le travail intéressant* »

(l. 262) et elle souligne qu'elle trouve cela plutôt agréable et cela rend « *le travail intéressant* ». Elle affirme de nouveau : « *comme j'vous disais moi j'aime autant quand le chef est à nos côtés pour prendre les décisions* » (l. 270).

Sur le travail quotidien du conseiller principal d'éducation, Clémence témoigne du fait que le suivi des élèves est le centre du métier que cela « *prend la majorité de notre temps* ». Elle dit être très attentive à ce que les élèves se sentent bien, cela passe par « *le respect des règles* ». C'est, selon elle, un travail important notamment en lycée professionnel car les élèves ne « *sont pas dans les filières qu'ils ont choisies* » ce qui peut engendrer des comportements inappropriés ou peut les faire décrocher. Elle parle des résultats aux examens comme un révélateur d'une forme de décrochage des élèves, elle parle de « *60% de réussite en commerce et 50 en gestion administration* ». Il y a les élèves qui avaient tenu jusqu'en première mais d'après son expérience ils en ont assez et donc ils vont s'absenter de plus en plus. Clémence poursuit longuement sur la problématique de l'absentéisme qui lui « *prend pas mal de temps* » et qui doit se travailler en lien étroit avec les familles. Elle souligne que « *le gros du travail c'est c'est vraiment de rencontrer les parents de leur expliquer l'importance de l'assiduité pour le bon déroulement de la scolarité de leur enfant* » (l. 337). Elle énumère, ensuite, les points de pression possibles pour rencontrer les parents qui ne viennent pas ou plus à l'école. Puis, elle continue sur « *l'animation éducative* » qui, pour elle, est une partie valorisante du métier et qui permet de faire que l'élève se sente bien au lycée. Cette thématique est abondamment développée par Clémence à ce moment de l'entretien. Il s'agit de voir les élèves dans un autre contexte, « *c'est agréable de voir les élèves aussi dans ce contexte-là qui s'investissent dans le lycée* » (l. 359) dans des actions sportives ou des échanges avec d'autres établissements. Elle souligne que l'investissement se fait surtout avec les élèves de l'internat et il est important de leur proposer des choses « *qu'ils pourraient avoir à la maison parce que c'est vrai qu'un enfant qui est chez lui en famille certains soirs on fait rien et puis d'aut'soirs on va proposer une sortie ou autre chose* » (l. 369-370). Cependant Clémence note : qu'« *en général on rame pour avoir des volontaires que ce soit les sorties théâtre ou que ce soit [pour d'autres propositions]* », il

apparaît que c'est difficile de mobiliser les élèves, que cela nécessite de les solliciter individuellement et lorsqu'ils ont participé une fois ils ne reviennent pas toujours. Elle présente cette part du métier comme n'étant pas aussi facile que cela à mener mais l'animation éducative lui permet de sortir des sujets « *un petit peu plus graves* » (l. 389). À propos de l'animation éducative Clémence énonce qu'« *on le fait après malheureusement ça changera pas une appréciation bon alors les collègues l'entendent* », et elle illustre son propos avec l'exemple d'un élève qui s'épanouit dans l'activité théâtre du lycée mais n'est pas du tout scolaire mais « *en rien ça changera son bulletin ou l'appréciation ou et ça n'apparaîtra pas sur le bulletin ça c'est sûr* » (l. 406). Puis elle poursuit en indiquant que ce sont surtout les élèves du lycée général qui sont « *investis dans des clubs* » et dans ces animations éducatives. Ceci étant, elle ajoute que son proviseur a organisé « *une soirée de remise de récompenses* » pour les élèves qui ont obtenu des résultats dans des activités sportives ou culturelles afin de valoriser au sein de l'établissement ces élèves.

Puis, elle m'indique que la manière de valoriser les actions de certains élèves est de leur offrir des places de cinéma qu'elle associe au fait « *d'acheter* » les élèves. Elle termine en disant que cela ne concerne que très peu d'élèves au vu du nombre de lycéens dans cet établissement.

5 Analyse du contenu latent

5.1 Mes impressions à la sortie de l'entretien

J'ai marché vers le fond de la cour où deux bâtiments se trouvaient devant moi et je suis entrée dans un bâtiment situé légèrement sur la droite. Je crois qu'il y avait une pancarte qui indiquait « *vie scolaire* », j'ai entendu des voix. Je suis entrée et tout de suite sur ma gauche un bureau était ouvert avec deux personnes à l'intérieur, une jeune femme au fond du bureau et une personne sur ma gauche derrière un autre bureau. J'ai dit bonjour et ajouté que j'avais rendez-vous avec Mme H. La personne la plus jeune, dont le bureau se situait au fond de ce bureau s'est levée et m'a dit : « *c'est moi* » je me suis présentée à elle. J'ai été traversée

par une sensation étrange dans cette pièce que j'ai perçu comme assez exigu avec des bureaux très proches l'un de l'autre. Je crois que je me suis dit lorsqu'elle s'est levée, que ce n'était pas très intime comme lieu pour recevoir des élèves et des familles. Je ressentais comme une forme d'effervescence dans ce bâtiment alors que je n'avais vu, je crois, que deux personnes, mais j'avais entendu, me semble-t-il, des voix et des rires alors que je m'en approchais. Tout cela venait en contraste avec le vide et le silence que j'avais éprouvé dans la cour et probablement aussi avec le vide émotionnel en moi. Il me semble que j'ai abordé cet entretien dans une grande solitude intérieure. J'étais absente à moi-même et également à ma fonction, car être dans un établissement scolaire aurait pu me permettre de me sentir en terrain connu alors que j'avais l'impression d'être étrangère à ce que je voyais.

Le fait qu'il y ait une autre personne dans le bureau m'a interrogé, l'espace d'un très court instant : nous n'allons quand même pas faire l'entretien ici ? Tout en étant certaine que ce ne serait pas le cas. Effectivement, Clémence a tout de suite dit en s'approchant de moi : *« on va aller faire l'entretien ailleurs car ici il y a un peu de passage »*. Je lui ai répondu : *« oui effectivement ce serait bien qu'on trouve un lieu calme où vous ne serez pas dérangée ou nous ne serons pas dérangées »*.

Nous sommes ressorties du bâtiment et nous avons commencé à marcher dans la cour. Elle a alors pris la parole pour me demander : *« c'est quoi votre travail, qu'est-ce que vous faites ? »* et je dis : *« écoutez si cela ne vous ennue pas je répondrai à vos questions ensuite car pour mon travail c'est mieux ainsi »* ; elle a acquiescé à ma demande et nous avons fait le reste du trajet dans le silence. Je ne me souviens pas vraiment de ce que j'ai ressenti lorsqu'elle m'a questionnée. Dans l'après-coup il me semble que je me suis dit *« pourvu que l'on n'aille pas trop loin »* et j'ai regardé autour de moi pour voir où se situait le bâtiment suivant. Je crois qu'une fois encore je me suis retrouvée à devoir être dans une posture cordiale et présente à elle tout en me sentant totalement emprisonnée par mon absence d'anticipation de ce temps juste avant le début de l'entretien. Je crois que je me sentais vraiment très seule avec moi-même.

Nous sommes arrivées dans la salle des professeurs, une grande salle lumineuse avec des fauteuils en osier blanc et il y avait une deuxième salle également avec des fauteuils sur ma gauche. Je me suis dit intérieurement, on ne peut pas être dans une salle de cette taille et avec des fauteuils ! En fait, nous avons traversé cette première salle. Clémence a ouvert une porte derrière laquelle se trouvait une toute petite salle avec une table ovale collée contre un mur et des chaises de part et d'autre, il y faisait très chaud. Nous nous sommes installées spontanément l'une et l'autre de la manière dont j'imaginai le faire pour cet entretien, c'est-à-dire pas tout à fait face à face mais légèrement de biais. Clémence est placée sur ma droite et je suis assise dans l'arrondi de la table. Je cherche mon matériel d'enregistrement dans mon sac et je mets plus de temps que je ne le voudrais pour le trouver. À ce moment, je suis un peu gênée et Clémence attend en me regardant : j'imagine qu'elle est en train de s'interroger sur ce que je vais lui demander. Je cherche dans mon sac encore quelques secondes. Cela m'a semblé durer un temps très long et je suis toujours comme suspendue émotionnellement. Quand enfin mon enregistreur est sur la table et que je l'enclenche au moment de poser ma consigne, c'est la panique. Je ne sais plus ce que je dois dire, je bute sur les mots, à la transcription, je constate que j'ai dit : *« Alors donc alors je vous remercie alors vous êtes CPE en lycée professionnel et donc la question que euh de de travail que j'aimerais qu'on discute pardon sur lesquelles j'aimerais que vous parliez aujourd'hui c'est que vous me disiez comme ça là de la manière la plus spontanée qui vous vient comment vous vivez les conseils de classe »*. Dans l'après-coup, il me semble que j'étais probablement, alors, dans un excès de confiance. Je pensais connaître suffisamment ma consigne pour ne pas avoir à la relire ou la répéter pensant que je saurais l'énoncer sans difficulté. Je n'avais pas imaginé que je pourrais être touchée émotionnellement et alors bégayer en l'énonçant. Or, à l'écoute puis à l'analyse je mesure que de ne pas être en contact avec ce que je ressens me met en difficultés. Ce que je pensais être un élément de protection s'avère contre-productif dans ma rencontre à l'autre. En effet, ne pas avoir anticipé que j'ai à être présente à la personne que j'interviewe le temps d'un déplacement ou de l'installation dans la salle me place

en situation d'inattendu lorsque le moment arrive. Comme je n'ai rien envisagé, je m'éloigne encore plus de mes éprouvés qui pourraient être des éléments pour me soutenir dans ces moments et ici j'en ai oublié ma consigne. Il me semble que j'appréhende de ne pas savoir que faire d'une émotion qui surviendrait, qu'elle pourrait prendre toute la place et que j'en serais prisonnière. Ce qui m'apparaît plutôt paradoxal puisque je suis, également, prisonnière de cette coupure émotionnelle. Je suis dans une attitude vis-à-vis de mon interlocutrice que je sens comme artificielle, je dirais même superficielle. J'ai l'impression que cette coupure émotionnelle m'est nécessaire pour aborder l'entretien sans être habitée par mes propres représentations. L'écoute que suppose l'entretien clinique de recherche est assez différente de celle que je mets en place dans le cadre de mes entretiens de travail que ce soit avec des élèves, des enseignants ou des familles. J'associe avec quelque chose qui se situerait dans une forme de maîtrise, qu'est-ce que je cherche à maîtriser lorsque je me trouve en situation de réaliser un entretien clinique ? Pourtant, au niveau conscient, je souhaite être dans une écoute qui laisserait de la place à la surprise de ce que dit l'autre. Je ne perçois pas cette écoute comme naturelle pour moi ; ne rien ressentir, ne pas avoir d'attentes me permet de penser que je serais « touchée » par ce que dit l'autre et ceci comme par magie.

J'ai l'impression que pendant l'entretien, j'ai été assez peu en écho sur notre part commune liée au travail, c'est comme si, j'étais à côté de moi-même. D'ailleurs, j'ai rapidement été un petit peu en difficulté pour les relances, je ne savais pas trop comment dire les choses car je crois que je n'étais pas « sincèrement » à son écoute. Dans les premières minutes, de l'entretien j'interviens à trois reprises, peut-être que j'ai la sensation que Clémence ne voit pas ce qu'elle aurait à dire sur les conseils de classe, elle termine une phrase par : « *après que dire de plus sur les conseils de classes* » (l. 35) et elle se tait. Dans le propos qui suit elle énonce : « *c'est un intérêt qu'est quand même euh important après euh (7s) non bah j'vois pas* » (l. 62) et enfin « *huum humm voilà* » (l. 86). Je n'avais pas imaginé qu'elle pourrait s'arrêter de parler, ne pas réussir à enchaîner son propos. Ses paroles semblent venir en écho avec mes propres

questions sur le conseil de classe, c'est comme s'il n'y avait pas grand chose à en dire ou, en tout cas, j'avais cette impression lorsque l'entretien a démarré. Il me semble que j'ai à mon insu, par mon attitude sans contact avec mon ressenti, empêché Clémence de se mettre en contact avec ses propres éprouvés à propos de ma consigne.

J'ai eu une intervention assez longue après le mot « *voilà* » qu'elle prononce, peut-être que je craignais qu'elle n'ait rien de plus à me dire sur ce sujet. J'ai alors orienté son propos sur la différence de position qu'elle peut avoir selon que le chef d'établissement est présent ou non. Elle déroule alors sa parole sur la difficulté à tenir la place de président du conseil de classe quand on est conseiller principal d'éducation ou professeur principal. À la relecture de l'entretien, je fais le lien entre les propos de Clémence et ma posture lors de cet entretien. Peut-être m'est-il encore difficile de tenir une place de chercheuse et ceci, d'autant plus lorsque je suis avec une personne qui travaille dans la même institution et de surcroît occupe professionnellement la même fonction que moi. Pourtant, je n'ai pas la sensation d'avoir été happée professionnellement au cours de l'entretien, je ne ressens pas non plus mon attitude pendant l'entretien comme étant celle que je voudrais être du côté du chercheur.

Une fois l'entretien terminé, Clémence m'a raccompagnée à l'entrée du lycée et nous avons passé une bonne vingtaine de minutes à discuter. Elle m'a posé des questions sur le cadre dans lequel je faisais ma recherche, ensuite elle s'est intéressée à ce que je faisais comme travail. Je lui ai dit que je faisais une thèse en sciences de l'éducation et que j'étais CPE. Ce qui l'a amenée à me demander ce que je pensais de ce qu'elle avait dit ; je lui ai répondu que c'était un peu compliqué pour moi de parler de l'entretien et de mon travail de recherche car cela nécessite un temps d'analyse et d'élaboration que je n'avais pas encore effectué. Nous avons alors parlé de ce que nous vivions professionnellement chacune, nous avons un peu évoqué et échangé sur ce qui était proposé comme formations ou encore comme type de réunions pour les CPE dans son académie et dans la mienne. Je crois que j'avais très envie d'échanger avec elle et il me semble qu'il en était de même pour elle. Pourquoi ai-je le sentiment que nous

avons cette envie commune de prendre un temps pour parler de notre métier ? Je pense que pour moi, il s'agissait de continuer quelque chose qui avait débuté avec l'entretien, de manière plus détendue, plus conviviale. Peut-être que cette période de fin d'année était propice au partage de ce qui avait été fait tout au long de l'année et de ce qui pourrait être envisagé d'être mis en place pour la rentrée suivante. Peut-être qu'il s'opérait pour moi l'envie d'échanger sur des éléments du métier que je trouve plus intéressants que le conseil de classe. Dans ma réflexion d'après-coup, j'ai l'impression que je n'avais pas vraiment envie de la quitter aussi rapidement que je l'avais fait pour les autres entretiens. J'avais le souhait d'en savoir un peu plus sur elle, sur sa manière de vivre le métier et de ne pas rester cantonnée à son ressenti du conseil de classe. Ce temps d'échange m'interroge sur ce qui s'est joué entre nous et je suis alors un peu partagée sur ce que j'imagine pouvoir analyser de cet entretien. Je me demande si j'étais bien disposée à cette période de l'année pour faire un entretien, de plus un entretien avec une CPE. Est-ce que j'avais assez élaboré sur la préparation de cette rencontre ? Sur ce que cela pouvait mobiliser pour moi de ma part professionnelle ? Je ne suis pas satisfaite, à ce moment-là, car ce n'est pas l'entretien dont je rêvais. Je pense que je suis intervenue de manière trop fréquente et avec des prises de paroles qui m'apparaissent comme n'ayant pas permis à mon interlocutrice de développer librement ses pensées. L'entretien a été plus court que je ne le pensais et j'ai le sentiment d'avoir eu à soutenir la parole de Clémence tout au long de l'entretien. Pourtant, il me semble qu'elle a abordé des éléments qui me paraissent très intéressants, riches. Je reprends alors la route en me disant pour me rassurer que je verrai bien ce que je vais découvrir à la transcription puis à l'analyse de cet entretien.

5.2 Ma conduite de l'entretien

La consigne est énoncée de manière assez éloignée de ce qui avait été prévu. Je commence par remercier mon interlocutrice puis j'ajoute une phrase complète avant de formuler la consigne que j'avais élaborée et utilisée pour les autres entretiens. Pour la première fois, lors de l'énonciation de ma consigne, j'ai

commencé ma phrase en mentionnant la fonction de mon interlocutrice, comme si j'avais besoin de replacer le contexte spécifique de cet entretien avec une CPE.

J'interviens une première fois, dès le début de l'entretien car j'interprète un arrêt de Clémence comme si elle avait terminé de parler. Je l'incite à parler de son ressenti personnel sur cet espace qu'est le conseil de classe et de nouveau assez rapidement elle s'arrête de parler. J'interviens une nouvelle fois en reprenant un mot qu'elle a prononcé dans sa phrase précédente. Elle reprend la parole pendant quelques minutes avant de s'arrêter de nouveau en ponctuant sa phrase par un « *voilà* » que je perçois comme si elle mettait un point final à l'entretien. Je ne laisse alors pas de place au silence, ni à l'inquiétude que cela pourrait provoquer pour moi. J'enchaîne par une question sur la présence ou non du chef d'établissement. Clémence répète des choses qu'elle m'a dites au début de l'entretien sur la taille de son établissement et sur le nombre de classes qui implique que parfois la présidence du conseil de classe soit déléguée au CPE. Ce qui semble être problématique comme place à occuper pour elle, puis elle s'arrête une fois de plus après avoir prononcé un nouveau « *voilà* ». Je suis un peu déstabilisée par ces arrêts successifs et je formule de manière hésitante une relance à propos du déroulé du conseil de classe. Clémence développe alors pendant plusieurs minutes sa pensée et alors qu'elle termine une phrase, je ne lui laisse pas le temps de reprendre son souffle et je répète ses propos lorsqu'elle évoque le premier puis le deuxième temps du conseil de classe. Mon intervention a dû la surprendre car elle ne prononce que quelques mots avant que je reformule de nouveau une question. Puis, très vite, encore une autre intervention de ma part qui vient interpeller Clémence sur les discussions qui pourraient avoir lieu en conseil de classe sur certains cas d'élèves. Je pense qu'ici mes propres questions professionnelles sont à l'œuvre, j'ai également posé cette question à deux des précédents professionnels que j'ai interviewés (Armand et Éléonore).

Ensuite j'interviens comme pour finir l'une de ses phrases à propos de la place du professeur principal et de la vision très spécifique qu'il peut avoir de la classe et des élèves. Clémence répond par quelques mots, c'est comme si je l'empêchais par mes interventions de se mettre en mouvement pour me faire part de ce qu'elle

pense et de ce qu'elle vit en conseil de classe ou éviter d'entendre une différence dans nos conceptions.

Ma prise de parole suivante revient sur la différence exprimée par Clémence sur la place qu'occupe le CPE lorsqu'il ou elle préside ou non le conseil de classe. Elle parle plus longuement que précédemment et alors qu'elle termine par une interrogation que je ressens comme m'étant adressée, je lui réponds. Je reviens sur la complexité de présider un conseil de classe et sur le fait qu'elle dit avoir à prendre des décisions qui sont habituellement du ressort du chef d'établissement. Nous sommes alors à la moitié de l'entretien et je suis déjà intervenue pour poser des questions à onze reprises. À la relecture de l'entretien et dans l'analyse d'après-coup de celui-ci, j'ai le sentiment de ne pas avoir su ou pu me mettre à l'écoute de Clémence. J'ai été comme à l'affût du moindre silence pour l'occuper par une question et ne pas laisser de temps à mon interlocutrice pour réfléchir. Est-ce que cela vient en écho avec mon impression qu'il n'y a rien de bien intéressant à dire sur le conseil de classe ? Et donc pour permettre un discours autour de cette question d'advenir, cela suppose-t-il d'intervenir régulièrement pour soutenir et encourager la parole de la personne que j'interviewe ? Ou peut-on penser que mes interventions viendraient pour empêcher la personne que j'interviewe de dire qu'elle trouve les conseil de classe intéressants ?

Clémence exprime la difficulté dans laquelle elle se trouve en l'absence du chef d'établissement car il s'agit de prendre parfois des décisions d'orientation et elle s'arrête de nouveau de parler. À ce moment, je lui demande de revenir sur la différence entre équipe pédagogique et équipe de direction, elle répond succinctement et je formule alors un jugement sur la confiance que lui porte son chef d'établissement. À l'analyse de toutes mes interventions je m'aperçois que je ne suis pas dans l'écoute que je désirais pour Clémence. Je ne cesse d'être happée, à mon insu, par des préoccupations qui sont les miennes et qui viennent se verbaliser presque malgré moi, à de nombreux moments de l'entretien et notamment dès que mon interlocutrice semble terminer une phrase.

Je note ligne 282, une nouvelle intervention de ma part assez longue qui vient à la suite de plusieurs petites prises de paroles auparavant. Comme si je semblais

m'accrocher, malgré moi, à mes propres représentations de la prise de parole de certains enseignants en conseil de classe. Puis j'enchaîne comme si je me rendais compte à cet instant que je parlais de moi, en lui demandant de parler de son quotidien. Clémence va alors parler pendant presque dix minutes sans interruption de ma part, juste quelques onomatopées ou petits mots d'acquiescement à ses paroles. Pour moi, ici, elle déroule enfin sa pensée et de plus, cela porte sur des éléments qui m'intéressent particulièrement dans la fonction de CPE. Je profiterais d'informations qu'elle me donne sur la manière de valoriser les élèves pour des actions culturelles ou sportives pour revenir sur les bulletins, elle semble réfléchir à ma question et donne quelques éléments de réponse mais elle s'arrête rapidement.

Au vu du nombre de questions et d'interventions que j'ai faites au cours de cet entretien, il me semble que je peux faire l'hypothèse que je n'ai pas réussi à me délivrer de mes propres préoccupations. J'ai la sensation qu'elles ont été présentes de manière encore plus prégnante lors de cet entretien que lors des précédents et que j'ai peut-être imaginé les tenir éloignées en ne les élaborant pas avant de faire cet entretien. Ou alors est-ce que nous étions dans une sorte de complicité psychique ? Certes je n'ai pas donné l'information à Clémence sur le fait que je suis CPE mais elle a peut-être perçu des éléments que nous partageons à notre insu et que ma question n'était pas tout à fait autour du conseil de classe mais aurait un lien avec la fonction de conseiller principal d'éducation. Est-ce que nous avons fait alliance pour ne pas dire grand chose du conseil de classe mais pour partager nos préoccupations sur la présence de notre chef d'établissement ? Il y avait peut-être trop de similitude entre Clémence et moi dans cet entretien et je ne crois pas avoir su me mettre véritablement à son écoute.

5.3 Quelques éléments d'analyse de l'énonciation

Tout au long de l'entretien, Clémence parle avec aisance et emploie un vocabulaire que je dirais courant. Elle ne présente pas de tic de langage, elle emploie des abréviations spécifiques à l'éducation nationale comme LGT pour dire lycée général et technologique ou PP pour parler du professeur principal. Ce

sont des acronymes très couramment employés par les professionnels qui travaillent dans le second degré. Lorsque Clémence les prononce je ne lui demande pas de m'en donner les significations, ce qui a peut-être accentué le lien de complicité qui me semble avoir existé entre nous tout au long de l'entretien.

Clémence répond à la consigne sans aucune hésitation, elle donne dans les premières minutes de nombreux éléments que je reprendrai tout au long de l'entretien. À plusieurs reprises dans l'entretien, elle semble se contredire, par exemple : elle commence par témoigner du fait que les enseignants sont bienveillants en lycée professionnel et quelques instants plus tard, elle signale qu'ils se lâchent un peu, elle dit : « *certains professeurs se lâchent plus facilement et malheureusement* ». Un peu plus loin, elle mentionne que « *les professeurs n'ont pas forcément tous les éléments mais bien souvent ils les ont quand même* ». Selon moi, elle tente peut être de se persuader que le CPE a des informations que les autres membres de l'équipe pédagogique détiennent également. Il a une relation singulière avec les élèves et il sait des choses sur le vécu scolaire ou personnel des élèves que les autres personnels, qu'ils soient enseignants ou chef d'établissement, ne savent pas toujours.

Tout au long de l'entretien, Clémence utilisera abondamment le pronom personnel « on » (114 occurrences) dans ses phrases. Il me semble que cela vient étayer mon hypothèse que nous faisons alliance. Pour moi, l'usage de ce pronom indéfini concourt à nous inclure toutes les deux dans son discours. J'ai l'impression que ses paroles expriment bien le fait que nous sommes les mêmes ou du même corps de métier. En évoquant cela, je crois comprendre que le fait d'être coupée de mes ressentis m'a permis de ne pas me sentir « collée » professionnellement à elle pendant l'entretien. Pourtant à la relecture puis à l'analyse de ce qui s'est verbalisé je ressens une forte proximité à laquelle je m'étais fermée jusqu'alors en croyant, peut-être, ainsi l'éviter. Alors que je reprends le travail de l'analyse de cet entretien après une longue période, je suis étonnée de ce que j'ai écrit concernant l'utilisation du pronom on. Lors de cette nouvelle reprise de l'entretien de Clémence, j'associais plutôt ce pronom « on » à une mise à distance par mon interlocutrice, comme si une part impersonnelle

apparaissait massivement, comme si elle voulait mettre à distance la fonction de CPE ou renvoyer son discours à une communauté dont elle serait distanciée. Est-ce que cela pourrait être en écho avec ma volonté inconsciente d'être éloignée de ma fonction de CPE durant l'entretien ?

Je constate qu'elle utilise régulièrement le pronom « nous » (29 occurrences). Notamment lorsqu'elle parle du fonctionnement spécifique de son établissement « *nous euh comment dire on a dans certains établissements* » (l. 24) ou encore un peu plus loin « *pour nous les premières ça fonctionne en semestre* » (l. 103). L'emploi de ce pronom défini pluriel pourrait être le reflet d'une sorte de négation par Clémence de sa place singulière au sein de l'établissement, comme si elle n'était pas concernée personnellement mais collectivement par ce qui se passe, que les choses sont ainsi et qu'elle est soumise à ce fonctionnement sans avoir de marge de manœuvre personnelle. Elle utilise le « nous » pour parler des CPE de son établissement dont elle est partie prenante : « *nous c'est l'occasion de donner un éclairage forcément un p'tit peu différent* » (l. 39). Puis, un peu plus loin « *ils sont obligés de nous déléguer la présidence du conseil* » (l. 95), elle parle de la délégation qui est faite aux conseillers principaux d'éducation de son établissement. Elle indique : « *finalement nous les professeurs enfin les professeurs c'est nos collègues* » (l. 97). J'ai l'impression que Clémence présente une forme de réticence ou peut-être de pudeur pour parler d'elle singulièrement en tant que CPE mais aussi en tant qu'individu. Elle s'exprime rarement en « je » (17 occurrences), cela apparaît en tout début d'entretien puis de temps en temps au cours de l'entretien. Cela peut être lié au fait qu'elle oscille entre l'envie de faire partie d'un groupe qui serait composé soit des enseignants et des CPE, soit d'un groupe constitué uniquement des CPE de l'établissement.

Il y a un verbe qui a attiré mon attention lors de la lecture de l'entretien, c'est le verbe « *trancher* » qu'elle emploie cinq fois. Elle parle, alors de sa difficulté à devoir prendre des décisions qui ne sont pas, selon elle, du ressort du CPE dans les conseils de classe et ceci notamment dans ceux qu'elle préside. L'usage de ce verbe me paraît surprenant et en particulier dans ce contexte car il relève, implicitement pour moi, plutôt du vocabulaire de la boucherie. Cela signifie que

le boucher sépare en plusieurs parties et de manière définitive un morceau qui était entier au départ. J'associe aussi ce verbe à quelque chose qui serait du côté du carnage, de dégâts très importants et irréversibles. Clémence pourrait-elle vivre certains moments de conseils de classe comme si elle était obligée d'être en position d'avoir à couper violemment et sans retour possible le désir de l'élève pour une orientation ? Est-ce qu'on peut faire l'hypothèse qu'elle aurait eu à vivre une coupure dans son propre parcours d'élève ou de professionnelle ? Dès lors, aurait-elle à cœur inconsciemment de ne pas faire subir aux élèves de son établissement ce qu'elle aurait vécu comme lycéenne ? Ceci semble être particulièrement accentué lorsqu'elle se trouve en place de présidente du conseil de classe.

Après avoir analysé ma conduite de l'entretien puis les modalités énonciatives de Clémence, je vais, en m'appuyant sur ces éléments, proposer des hypothèses interprétatives sur l'organisation psychique de Clémence à propos de son lien au conseil de classe.

5.4 Essai d'analyse du discours latent de Clémence

Clémence revient à plusieurs reprises au cours de l'entretien sur le fait que son établissement comprend plus de 2000 élèves et que le nombre de classes est important. Cela a pour conséquence pour les CPE d'avoir à prendre en charge des missions qui ne sont pas les leurs habituellement, par exemple présider les conseils de classe. Clémence va insister sur le fait que cette délégation de fonction par son chef d'établissement est inconfortable pour elle voire problématique. Elle précise que l'absence de chef d'établissement au conseil de classe semble autoriser des enseignants à dire des choses qu'ils ne devraient pas dire. Elle note que « *certaines professeurs se lâchent plus facilement* » (l. 15) ou encore : « *c'est parfois un p'tit peu difficile de / bah de recentrer vraiment les choses sur l'élève* » (L. 98), elle dit que cela représente « *quand même une grosse responsabilité euh pour euh pour nous CPE* » (l. 108).

À travers ses propos je décèle une forme de fragilité chez Clémence, cela peut être le reflet d'un manque de confiance qu'elle exprime en répétant qu'elle préfère

que le chef préside le conseil de classe. On peut penser que Clémence est dans l'ambivalence par rapport à cette fonction de présidence du conseil de classe. L'absence du chef d'établissement entraîne-t-elle un fonctionnement du conseil de classe sur le versant psychofamilial au sens de G. Mendel ? Clémence se retrouve alors comme devant prendre la place du père et elle signifie plusieurs fois qu'elle ne souhaite pas la prendre. Cet inconfort que verbalise Clémence dans cette place qu'elle occupe parfois semble faire que les enseignants agissent plutôt comme dans une fratrie avec des prises de parole moins régulées et une forme de connivence non dissimulée. On peut aussi penser que, pour Clémence, les enseignants seraient, en l'absence du chef d'établissement, dans une forme d'homologie au sens de J.P. Pinel (2002)¹⁹³ d'attitudes avec lesquelles des élèves qui viennent chahuter un enseignant.

Ce que Clémence dit, c'est que dans cette instance ce qui importe, c'est d'incarner la place de chef (celui qui tranche, celui qui s'arroge le droit de trancher que l'on peut entendre comme le droit de vie ou mort sur l'élève) plus que de celui qui préside. Se pose également pour Clémence la question de l'orientation ou de la ré-orientation des élèves. Clémence parle du fait qu'elle est parfois amenée à prendre une décision de cet ordre pour un élève, ce qui pourra avoir des conséquences ultérieures car « *c'est un p'tit peu sa vie qui se joue sur un conseil de classe* ». Je trouve l'expression « de jouer sa vie en conseil de classe » surprenante mais peut-être qu'à ce moment là c'est un peu de son histoire d'élève que Clémence évoque. A-t-elle eu à vivre une décision d'orientation en tant qu'élève qui a eu un impact sur sa scolarité voire sur sa vie ensuite ? Ou souligne-t-elle qu'il lui est arrivé de prendre une décision en conseil de classe pour un élève qui a eu une incidence forte sur sa poursuite d'études qu'elle n'avait pas anticipée ou perçue comme aussi pesante pour l'élève ? Je me demande aussi si elle n'a pas vécu des décisions d'orientation ou de ré-orientation d'élèves, prises par le chef d'établissement comme quelque chose d'injuste et dont les conséquences ont pu

¹⁹³ Pinel, J.-P. (2002). « Déliaisons des liens et pathologie de l'acte à l'adolescence », dans F. Marty, (dir.), *Le lien et quelques-unes de ses figures*. Rouen, Presses universitaires de Rouen. 101-128.

« briser » les ambitions ou les rêves d'élèves ? Ne pourrait-on pas également faire l'hypothèse qu'elle évoque ce qui se joue pour elle à chaque conseil de classe où elle tient la place du président ? Est-ce qu'elle joue sa vie professionnelle en conseil de classe en l'absence du chef d'établissement ? D'ailleurs elle n'utilise jamais la première personne pour dire qu'elle préside le conseil de classe et ne conjugue jamais le verbe présider au féminin. C'est comme s'il lui était impossible d'incarner, y compris verbalement, la place de présidente de conseil de classe.

Cela m'évoque la part parentale qu'aurait symboliquement le chef d'établissement dans le conseil de classe, je pense à la place du père qui vient poser la loi à son enfant et le mettre devant la part de réalité de ses ambitions. Clémence n'a pas envie d'endosser la responsabilité d'avoir à prendre des décisions : « *on n'a pas envie d'endosser certaines responsabilités non plus* ». Elle ne souhaite pas prendre la place du père, même momentanément, il semble que cela lui soit très pénible.

Clémence évoque tout de même que la place qu'elle occupe en conseil de classe en tant que CPE et la manière dont elle vit cette réunion est différente selon que le chef d'établissement soit présent ou non. La présence du chef d'établissement semble représenter un étayage pour elle dans sa fonction de CPE, qui se sent vulnérable lorsqu'elle doit présider le conseil de classe. D'ailleurs, c'est une des premières choses qu'elle aborde dans l'entretien, elle mentionne que lorsque la présidence lui est déléguée par le chef d'établissement, cela la met en difficultés. Tout en soulignant que les professeurs sont particulièrement bienveillants avec les élèves en lycée professionnel. C'est à ce moment que je comprends qu'elle travaille en lycée professionnel et je crois avoir été traversée par un sentiment de surprise, bien que mon intention ait été de rencontrer un conseiller principal d'éducation qui travaille en lycée, je n'avais pas imaginé que cela pouvait être en lycée professionnel.

Elle énonce que « *la présence du CPE est assez limitée* » en conseil de classe. Elle poursuit son propos en évoquant les mises en garde qui peuvent être données en raison de problèmes d'absences et elle trouve que cela n'a pas tellement de

sens. Je perçois alors que, pour elle, comme pour ce que j'ai compris pour les enseignants, le conseil de classe n'a pas d'intérêt pour lui-même. Il prend sens lorsqu'il permet d'échanger collectivement des informations sur les élèves, des informations qui peuvent venir nuancer la vision que les uns et les autres ont de l'élève. Ce que je crois saisir à l'analyse des propos de Clémence, c'est que le CPE viendrait « *donner un éclairage [...] sur la personnalité de l'élève [...] sur son vécu personnel* », sur des « *situations particulières* » ou « *des situations de maltraitances* » lors du conseil de classe mais aussi « *enranger des informations* ». Ce qui lui permet de faire le lien avec l'extérieur que ce soit les familles et en particulier celles qu'il faut « [qu'elle] *voit absolument* » ou les partenaires qui travaillent autour d'un élève comme « *voir [les] éducateurs PJJ* ».

Suite à une relance de ma part, Clémence va parler longuement de l'aspect au quotidien du travail de CPE. Elle insiste sur son souhait que « *les élèves se sentent bien dans l'établissement* » (l. 298). Cela passe par la connaissance et le respect du règlement intérieur pour elle. Être attentive au bien-être des élèves, c'est, de sa place de CPE, réagir rapidement aux absences des élèves car cela peut être lié à un souci avec un enseignant ou un autre élève et veiller au respect des règles. Elle parle des élèves de lycée professionnel qui sont dans « *des filières qui vont pas leur plaire/ dans des endroits qui vont pas leur plaire/ donc ça ça les incite pas forcément à à s'comporter euh / de manière adéquate être sage comme des images* » (l. 313-315). Pour moi, elle essaie de faire en sorte que les élèves se sentent bien dans leur lycée pour atténuer le fait qu'ils ne sont pas dans les sections qu'ils désirent. Est-ce que Clémence exprime ici que, pour elle aussi, ce n'est pas vraiment un choix d'être dans cet établissement et d'avoir la charge de classes du lycée professionnel ? Est-ce qu'elle s'identifierait aux élèves qui sont mal orientés ? Peut-on penser qu'elle prend soin des élèves comme elle aimerait que l'on prenne soin d'elle comme professionnelle ou comme elle aurait aimé qu'on prenne soin d'elle comme élève ?

Clémence explique que le lien tissé entre les CPE et les parents est aussi un élément qui peut permettre que les élèves soient bien dans leur lycée. Clémence semble prendre avec une certaine distance les difficultés qu'elle rencontre pour

être en contact avec les familles et en particulier celles dont les élèves sont absents. Le travail sur le suivi de l'assiduité des élèves est, selon Clémence, une des tâches principales du travail de CPE. Elle souligne qu'il faut tenter de rester en lien avec les familles coûte que coûte pour ramener l'élève en cours. Elle mentionne que le rapport à l'assiduité est différent selon les familles et qu'elle doit trouver des stratégies parfois peu réglementaires pour réussir à obtenir un rendez-vous avec les parents pour parler de la scolarité de leur enfant. Cependant, j'ai le sentiment que Clémence reste optimiste sur sa capacité pour garder du lien et cela vient résonner avec la façon dont j'agis professionnellement. J'ai aussi l'impression qu'elle me dit qu'il ne faut rien lâcher pour garder un lien même ténu avec les familles. Clémence aborde ensuite la notion d'animation éducative après plus de vingt minutes d'entretien. L'animation éducative concerne tout ce qui relève des activités hors cours qui sont proposées aux élèves ou celles qui visent à faire vivre l'engagement des élèves. Est-ce que Clémence parle ici à demi mots de la question du climat scolaire qui a vu le jour dans le cadre de la loi (Juillet 2013) sur la refondation de l'école ?

Elle évoque cela juste après avoir parlé de la lutte contre l'absentéisme. Cela me semble venir contre-balancer son propos sur les difficultés rencontrées avec les élèves qui s'absentent par des actions plus valorisantes pour la CPE qu'elle est. Elle spécifie que, dans le lycée dans lequel elle travaille, il y a un internat et elle pense que c'est de ce fait que l'animation éducative est importante pour permettre aux internes de se divertir : « *leur proposer des activités hors temps scolaires* », comme « *des sorties théâtre* », de s'initier à la « *capoeira* » ou à la « *zumba* ». Elle souligne la nécessité de leur proposer des activités ou des sorties et elle précise que ces attentions pour que les élèves se sentent bien à l'internat ne sont pas toujours évidentes à faire vivre car elle dit « *qu'à chaque fois faut aller les voir 50 fois bon aller je t'inscris à l'activité t'es d'accord* » (l. 376). Lorsque Clémence parle de l'animation éducative, il me semble qu'il y a moins de tension psychique chez elle.

Alors que je lui demande si la participation et l'investissement des élèves dans les temps d'animation sont valorisés, elle me fait savoir que cela est évoqué en

conseil de classe mais qu'à priori rien n'a été pensé pour valoriser cet aspect de la scolarité des élèves, même s'il est fait mention que « *cet élève s'investit au CVL* » elle constate que cela ne « *changera pas une appréciation* ». Cet aspect du travail n'est absolument pas mis en valeur que ce soit pour les élèves ou pour Clémence et d'autant moins en conseil de classe. Clémence réagit en spécifiant que ces actions ne touchent qu'un élève par-ci, par-là et que, c'est difficile de les mobiliser. Il me semble qu'elle ne regarde pas les élèves comme des élèves mais comme des adolescents. Elle évoque les élèves en tant qu'adolescent dans un contexte où ils peuvent d'épanouir. Elle ajoute que le proviseur a organisé pour la première fois cette année une cérémonie pour récompenser des élèves sportifs qui se sont distingués par leurs résultats ou pour remercier ceux qui ont participé à l'organisation de la journée portes ouvertes de l'établissement. Le chef d'établissement a reconnu les effets que les actions de Clémence ont eus sur les élèves, ce qui lui donne de la reconnaissance par ricochet. On peut imaginer que l'énergie que semble déployer Clémence pour que les élèves se sentent bien dans l'établissement dans le cadre de l'animation éducative n'est pas assez reconnue par les autres : le chef d'établissement, les enseignants. Dans un article intitulé « *Évaluation du travail et reconnaissance* »¹⁹⁴ Isabelle Gernet et Christophe Dejourn notent que « la reconnaissance du travail participe électivement à l'accomplissement de soi dans le champ social. » (p. 30). Ils ajoutent : lorsqu'un professionnel est « coupé [...] de la reconnaissance par autrui », il est alors « renvoyé à la solitude de la folie. » Il y a une forme d'invisibilité du travail réalisé par Clémence auprès des élèves qui pourtant pourrait être mis en balance avec leurs résultats scolaires parfois catastrophiques. Pourtant, elle minimise l'impact de cette action en disant que cela ne concerne que très peu d'élèves et qu'il s'agirait plutôt de les « *acheter que de les valoriser* » en leur offrant une « *place de cinéma* » pour leur engagement dans ces actions.

¹⁹⁴ Gernet, I et Dejourn, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. Dans *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2(8), 27-36.

Partie 5 : Mise en perspective des analyses

1 Mener un entretien clinique de recherche

1.1 Difficultés pour adopter une écoute de chercheure

Pour les entretiens que j'ai effectués pour cette recherche, j'ai choisi d'interviewer quatre enseignants et une CPE qui travaillent en lycée. Suite au premier entretien, j'ai pris le parti de faire les entretiens suivants auprès de professeurs principaux de classe de seconde. Il me semble que la place de professeur principal positionne l'enseignant de manière différente lors du conseil de classe. De plus, tous les professeurs principaux sont par ailleurs enseignants dans des classes où ils n'occupent pas cette place. J'imaginai qu'ils pourraient évoquer ces places différentes lors de l'entretien. À la suite des quatre premiers entretiens, j'ai décidé d'interviewer une CPE. L'idée que j'avais à ce moment-là était que faire un entretien avec une alter-ego me permettrait d'avoir le regard d'une professionnelle CPE, autre que le mien sur le conseil de classe. Ce sont mes difficultés dans l'analyse des entretiens dont j'ai largement fait part au fur et à mesure de cet écrit qui me font mesurer qu'avoir fait des entretiens auprès de personnes qui parlent d'un milieu professionnel que je connais très bien n'a pas facilité la mise à distance de mes représentations professionnelles. Cette proximité m'a certainement empêchée, à de nombreuses reprises, d'être dans une écoute de recherche car ma part professionnelle était souvent fortement mobilisée.

Je me rends compte que je me suis sans doute coupée en partie émotionnellement de mes éprouvés pensant faciliter ainsi pour moi une écoute de chercheure. Lors de l'analyse des entretiens, j'ai constaté que ce clivage inconscient avait eu des effets sur ma présence à l'autre. Cette sensation d'être dans une posture contrainte d'écoute a été moins présente au fur et à mesure du temps et parfois même cela a pu varier au cours d'un même entretien. Comme je l'ai déjà évoqué dans ce travail mon fonctionnement professionnel habituel m'a rattrapée et j'ai été habitée pour faire ces entretiens de cette confiance inconditionnelle que je saurais me débrouiller avec ce qui adviendrait.

1.2 Des illusions et des croyances à propos du travail de recherche et de l'écriture

Tous les entretiens ont été réalisés à l'approche de vacances qui advenaient pour moi. L'argument que j'avançais alors était de me permettre d'être rapidement au travail pour réaliser leur transcription et effectuer leur analyse. Or il n'en a rien été pour au moins quatre d'entre eux : Armand, Adrien, Anne et Clémence ; jusqu'à un oubli quasi complet de l'entretien mené auprès d'Anne ainsi que de sa transcription. Je constate également que, pour chacun des entretiens, la puissance de mon désir d'entendre leurs propos m'a fait ignorer le nécessaire travail élaboratif préalable et m'a précipitée dans l'action sans prendre suffisamment soin de moi et de ma disponibilité en tant que chercheuse. J'ai également ignoré que cette posture renforçait l'absence de contact avec mes propres ressentis et que cette attitude me priverait d'éléments contre-transférentiels pour l'analyse.

Pour les cinq entretiens, je me suis appuyée sur la fiabilité que j'accordais au portier que j'ai sollicité pour qu'il me mette en contact avec des enseignants. Cela est certainement venu conforter ma certitude que les enseignants que je rencontrerai, auraient des choses à me dire sur le conseil de classe. J'ai, pour chacun des entretiens, été mue par la présence d'un imaginaire que je voulais rassurant sur ce qui allait advenir. Cette manière de fonctionner est habituelle pour moi et elle m'aide probablement à ne pas laisser de place à des craintes éventuelles par rapport à l'avenir. Je prends conscience que cette certitude excessive concernant les rencontres et ce que cela produit pour mon travail de recherche m'est très personnelle. J'associe avec la position que ma mère tenait à mon égard lorsque ma grand-mère maternelle soulignait mon agitation à certains moments. Je ne crois pas que je me sentais alors en faute mais plutôt assurée que ma mère prendrait ma défense. C'est comme si une forme de soutien infaillible de la part de mes parents était ancrée structurellement.

Il y a quelque chose de complexe à penser pour moi du côté de l'individualisme et de la solitude. J'ai comme une forme d'inconditionnalité concernant ma rencontre avec l'autre ainsi que le fait qu'à plusieurs, on est plus

forts. Je me suis appuyée tout au long de ce travail sur l'illusion que le séminaire doctoral me porterait alors que faire une thèse, c'est être seule et notamment dans l'écriture. Cette manière de faire semble me servir comme mécanisme de défense pour empêcher que le doute survienne. Je fais ici le lien avec des éléments de mon début de vie à la pouponnière, déjà évoqués précédemment. J'ai dû avoir confiance en ce qui allait arriver, j'ai dû m'accrocher à la certitude que quelque chose ou quelqu'un viendrait et s'occuperait de moi lorsque je pleurais ou que je m'agitais dans mon berceau. Cette certitude a dû s'ancrer de manière profonde en moi et me permettre de surmonter la douleur de la séparation et de la solitude à cette époque-là. Depuis lors, cette croyance s'anime à mon insu dans de nombreuses situations professionnelles et personnelles ; c'est une manière d'être « naturelle » pour moi, j'ai la certitude que la rencontre sera fructueuse. C'est certainement cette manière de faire qui m'a mise en arrêt quasi systématiquement pour l'analyse des entretiens que j'effectuais de manière solitaire. Tant qu'il était question d'être en lien avec l'autre que ce soit par la transcription ou le récit du contenu manifeste de l'entretien, j'étais dans un travail qui me semblait aller de soi. C'est également grâce au regard des autres doctorants que j'ai réussi à me « décoller » du contenu manifeste des entretiens pour proposer une analyse du contenu latent. Lorsqu'il m'a fallu être dans une forme de solitude pour écrire sur l'analyse des entretiens et d'en proposer des éléments de compréhension personnelle, j'ai connu de longues périodes d'errance. Ces moments ne m'ont pas anéantie car je savais pouvoir m'appuyer sur ma tutrice de thèse, sur le temps du séminaire de doctorants ou encore sur quelques amies proches pour les traverser. Comme je l'ai mentionné à de nombreuses reprises, j'ai toujours eu la conviction que je saurai, malgré les doutes qui m'ont parcouru, transformer ces impasses le moment venu, en lien avec l'accompagnement qui m'était prodigué.

Concernant l'écriture de la thèse, j'ai été confrontée à mes difficultés autour de l'orthographe et de la syntaxe datant de ma scolarité, notamment autour du sens des accents et des accords des participes passés, difficultés que je n'arrive pas à surmonter complètement. Je pense que cet obstacle me conforte dans la possibilité de rester dans la dépendance d'un ou d'une autre. En effet, j'ai construit des

stratégies très puissantes pour ne pas me trouver trop empêchée par ces difficultés au quotidien : je sais, le moment venu, solliciter et m'appuyer sur les personnes qui pourront m'aider à corriger les fautes et les accords. Ma tutrice de thèse m'a fait remarquer que l'une de mes difficultés récurrentes étaient en lien avec l'usage des conjonctions de coordination ainsi que la place des virgules et des points virgules dans les phrases. Je remarque que ces éléments grammaticaux permettent de mettre en lien plusieurs éléments d'une même phrase ; il est question de relier des mots, des groupes de mots ou des phrases. Je réalise que cet empêchement est à l'opposé de ma volonté de faire du lien dans mon quotidien. Est-ce que viendrait s'exprimer au travers de l'écriture un conflit interne du côté des liens entre les personnes ?

Cela m'amène à m'interroger de manière plus approfondie sur mon rapport à l'écriture ; j'éprouve un certain plaisir à écrire avec une certaine spontanéité dans un registre narratif. Mais dès qu'il s'agit de me questionner sur le mot juste à utiliser, sur la structuration de la phrase ou sur des questions d'ordre grammatical je suis comme anesthésiée ; ma pensée semble s'arrêter et toute sensation de plaisir disparaît. Cependant cet éprouvé ne m'anéantit pas, je suis en capacité de continuer d'écrire en portant une attention plus marquée à ce que j'écris afin que mon écriture se rapproche de ce qui est attendu, en particulier pour cet écrit universitaire. Françoise Bréant, dans l'article intitulé « Initiation clinique à la recherche comme processus de création de soi »¹⁹⁵ indique que le « rapport à l'écriture [du chercheur] s'est construit à la fois dans son rapport au savoir et dans son rapport à la méthode » et elle ajoute que l'écrit « n'apporte pas de réponse et ne vient pas combler le désir » du chercheur, il apparaît « comme la trace d'un travail de création de soi » (p. 117). En effet, malgré les difficultés que j'ai rencontrées, les doutes qui m'ont traversée dans les moments d'écriture, le plaisir de l'écriture l'a emporté et il est « potentiellement, [devenu] une démarche de création de [moi-même] » (p.115).

¹⁹⁵ Bréant, F. (2013). Initiation à la recherche comme processus de création de soi. Dans *Cahier de psychologie clinique*, 2(41), 105-122.

2 Mise en perspective des contenus manifestes des entretiens

Avant de mettre en perspective les hypothèses interprétatives que j'ai avancées pour chaque entretien, je vais d'abord mettre en perspective les contenus manifestes des cinq entretiens.

Concernant le déroulé du conseil de classe, il s'avère, dans leur discours, censément le même pour les différents professionnels interviewés. Chacun d'eux mentionne que le conseil débute avec « *un tour de table* » et qu'ensuite, le « *professeur principal propose une synthèse* » à propos de l'ambiance de la classe quant au travail et aux relations avec et entre les élèves. Dans deux des entretiens seulement (pour Armand et Clémence), il est fait mention que la parole est donnée aux délégués élèves et aux délégués de parents d'élève afin qu'ils donnent les informations qu'ils ont recueillis auprès des élèves ou des autres parents. Seule Anne, présente un déroulé différent du conseil de classe dans son établissement en décrivant la présence de chaque élève au moment où sa situation scolaire est étudiée et pas seulement des délégués.

S'agissant de l'évocation du chef d'établissement dans les propos tenus, je note que, pour Anne et Clémence, sa présence est primordiale, pour des raisons différentes : pour Anne, c'est lui qui « *a le dernier mot* » et c'est avec lui que « *tout est préparé en amont* » car il a « *le pouvoir décisionnel* », c'est « *lui qui à la main* ». Pour Clémence, elle préfère qu'« *il soit là pour prendre les décisions* », sinon « *c'est délicat* » pour elle, d'avoir à le faire. Pour deux autres des enseignants, ils mentionnent le chef d'établissement comme le « *président du conseil de classe* », sa présence permet « *de dédramatiser le protocole* » du conseil de classe et c'est lui « *qui à la charge [...] de faire la synthèse* » qui sera écrite en bas de bulletin.

La manière dont les enseignants interviewés vivent le conseil de classe est contrastée : deux d'entre eux parlent de « *convivialité* », de « *plaisir* » à être en réunion. Alors qu'un autre énonce qu'il « *s'ennuie* » dans ces réunions. Clémence, la CPE, exprime qu'être en conseil de classe lui permet de « *donner un éclairage [à propos des élèves] un p'tit peu différent [...] que [le regard qu'en ont] les*

professeurs ». Aucun des interviewés ne conteste ouvertement l'obligation de sa présence à cette instance.

Pour chacun des professionnels interviewés, c'est en dehors du conseil de classe que les choses se jouent, « *c'est par le dialogue* » et « *la communication* » tout en faisant preuve d'« *énormément de clarté et de rigueur* » auprès des élèves que certaines situations peuvent évoluer. Il s'agit également de faire que « *les élèves se sentent bien* » au sein de l'établissement en leur proposant « *des actions* » ou « *des événements* » comme des « *sorties théâtre* » ou encore « *autour du sport* », ce sont ces modalités qui font évoluer les élèves.

Les délégués de parents d'élèves, ainsi que les délégués élèves sont très peu évoqués, voire ignorés dans le discours des cinq personnes interviewées. Ils seraient « *beaucoup moins présents* » au lycée qu'au collège. Pour deux des enseignants rencontrés, lorsque des délégués de parents sont présents en conseil de classe, ils sont invités à entrer dans la salle « *après un temps d'équipe* » hors de leur présence ainsi que celle des délégués élèves. Puis on leur demande « *leur avis* » à partir du « *peu de retours* » qu'ils ont eus de la part des autres parents. Quant aux délégués élèves, ils sont présents, ils « *sont là [pour] prendre des notes [de] ce qui se dit* » pour pouvoir le « *rapporter* » à leur camarade dans un deuxième temps. Clémence, la CPE, est la seule à spécifier que les délégués « *sont formés* » en début d'année pour « *qu'ils n'aient pas peur de prendre la parole* » lors du conseil de classe.

Les quatre enseignants et la CPE interviewés parlent de la place spécifique du professeur principal. Être professeur principal les met dans une posture où ils sont « *LE référent de la classe* », ils connaissent « *très très bien* » les élèves et ils sont « *plus impliqué[s]* ». C'est « *plus prenant* » que d'être *simple* professeur de l'équipe ; le professeur principal doit faire « *circuler l'information* » auprès de ses collègues, il peut « *faire des interventions dans la classe* » d'un collègue et il « *a la confiance des parents* ». C'est lui qui « *a déjà fait le travail en amont* » du conseil, il propose « *une rapide synthèse* », plus tard au cours de la réunion, il soumettra la possibilité de mettre « *les félicitations les encouragements les mises en garde comportement* » aux élèves.

Un seul des interviewés enseignants mentionne la présence du ou de la CPE en conseil de classe en évoquant le fait que c'est lui ou elle qui « *s'occupe des absences* » ; un autre esquisse sa présence dans une autre instance, la commission éducative, par ces mots « *il m'semble qu'il y a une CPE comme au conseil* ». Clémence, la CPE interviewée mentionne que « *la présidence* » du conseil est « *déléguée [aux] CPE* » sinon « *la présence du CPE est assez limitée* ».

Après avoir tenté de rassembler quelques éléments du discours manifeste des interviewés, je vais maintenant proposer des éléments de mise en perspective des hypothèses interprétatives des différents propos.

3 Quelques hypothèses de compréhension à propos de ce qui se joue en conseil de classe

À partir des analyses des discours latents des différents entretiens, je tente ici de rassembler les hypothèses que j'ai pu avancer pour éclairer le fonctionnement sous-jacent du conseil de classe selon quatre directions.

3.1 Des positions différentes en conseil de classe en lien avec le chef d'établissement

Comme je l'ai déjà évoqué le conseil de classe a une structure et un fonctionnement qui semble immuable depuis plus de 50 ans. La présentation qui en est faite dans les entretiens par chacun des enseignants et de la CPE corrobore cet état de fait. Les professionnels que j'ai interviewés mentionnent chacun la place prépondérante qu'occupe le chef d'établissement. Ils pensent qu'il est là pour réguler les échanges, donner le ton et harmoniser les décisions. Armand, Anne et Clémence parlent de l'importance de la présence du chef d'établissement lorsqu'il s'agit de prendre les décisions.

On peut comprendre à travers les discours des interviewés que la présence du chef d'établissement offre une sécurité aux participants enseignants. D'après ce que je comprends de ce qu'en disent trois des enseignants que j'ai interviewés, c'est même comme s'ils se mettaient sous la protection du chef d'établissement. La présence du chef d'établissement et la place qu'il occupe au moment du

conseil de classe leur permet de se comporter inconsciemment comme dépendants de lui. Tous ces éléments m'amènent à envisager le conseil de classe comme fonctionnant dans ces moments à un certain niveau selon l'hypothèse de base « dépendance », au sens de W. R. Bion et comme la présente G. Amado (2013)¹⁹⁶ et telle que je l'ai déjà présentée dans ce travail. Le conseil de classe en tant qu'il est considéré comme un groupe de travail au sens de G. Amado véhicule pour chacun un « foyer d'anxiétés »¹⁹⁷. Les participants y sont exposés au regard et au jugement des autres. Le proviseur ou son adjoint seraient alors mis à la place d'un leader protecteur. Ou, dans une autre perspective, on peut émettre l'hypothèse que s'en remettre au chef d'établissement serait une manière de se défaire de son actepouvoir ? J'utilise le terme actepouvoir au sens de G. Mendel, concept qu'il a développé dans le cadre de la sociopsychanalyse.

Le chef d'établissement peut également être perçu du côté du registre paternel, comme une figure qui peut punir, sévir ou signifier de manière ferme aux élèves que leur attitude ne convient pas, qu'elle doit être modifiée ou encore comme une figure qui peut servir de tiers en prenant le relais des enseignants pour dialoguer avec l'élève et sa famille afin qu'ils prennent la mesure des enjeux et des échéances à venir. Il peut tenir ce rôle également à l'égard de certains professeurs en leur rappelant leurs obligations ou en étant dans un soutien rassurant. Dans ces situations, les enseignants peuvent alors être poussés à « régresser » vers une position infantile. Dans son article de 2015¹⁹⁸ intitulé « Sociopsychanalyse et psychofamilialisme », le sociologue J.-L. Prades écrit que le « psychofamilialisme » se confond avec la « psychosocialité », dès lors que « le chef apparaît comme un père » (p. 220). Lors du conseil de classe, tout le monde est réuni pour parler de la classe et des élèves qui la compose ; les enseignants peuvent alors se trouver dans une position inconsciente d'avoir à affirmer ou à

¹⁹⁶ Amado, G. (2013). Les processus psychiques au sein des groupes de travail ; au delà de Bion et de Pichon-Rivière. *Nouvelle revue de psychosociologie*. 15, 163-182.

¹⁹⁷ Amado, G. (1999). Groupes opérationnels et processus inconscients. *Revue française de psychanalyse*, 3, 905-916. p. 910.

¹⁹⁸ Prades, J.L. (2015). Sociopsychanalyse et psychofamilialisme. Sortir de la psychologisation du social. Dans *Nouvelle Revue de psychosociologie*. N°20. (pp. 213-232).

défendre leur place dans le groupe comme ils auraient à le faire au sein d'une famille, en montrant aux autres ce dont ils sont capables ou encore en cherchant à être légitimés par celui qui préside. Chacun prend la parole et donne son point de vue à partir de la place qu'il occupe, qu'il croit occuper ou qu'on lui enjoint d'occuper.

On pourrait faire un parallèle avec le fait que les enseignants s'en remettent au chef d'établissement lors du conseil comme on peut parfois s'en remettre à son parent dans la famille pour prendre une décision. Cela entraînerait des situations dans lesquelles les professeurs se sentiraient désinvestis de leur rôle et s'en dégageraient en s'en remettant au chef d'établissement. Il me semble que ces positions ne sont ni pensées ni élaborées par les acteurs enseignants du conseil de classe et que chacun les subit et réagit par des prises de positions soit soumises soit contestataires ou de retrait. Proposer cette lecture du fonctionnement des conseils de classe pourrait certainement permettre, si certains des acteurs s'emparaient de cette idée et décidaient de la prendre en compte, de faire évoluer le type d'échanges qui le régissent et offrir un réel espace de prise de décisions collaboratives.

Je constate au travers des discours tenus par les enseignants interviewés, que, le fonctionnement paraît être du même ordre concernant le professeur principal. En effet, les enseignants de la classe s'en remettent à lui pour résoudre les difficultés, pour avoir une discussion avec les élèves. La position de professeur principal donne accès à une connaissance plus personnelle des élèves ; une des enseignante exprime qu'elle « *se sent un peu amputé[e] de son pouvoir de décision* » lorsqu'elle n'est pas professeure principale. On peut avancer l'idée qu'à certains moments le conseil de classe pour les enseignants qui ne sont pas professeurs principaux n'a que peu de sens explicite. Cela viendrait, selon moi de nouveau renforcer l'idée qu'ils sont en quelque sorte dépossédés de leur actepouvoir dans le fonctionnement actuel du conseil de classe.

Ces deux professionnels, le chef d'établissement et le professeur principal, semblent bien avoir une place spécifique lors des conseils de classe, qui n'est pas seulement le fait de leur position singulière et personnelle mais qui découlerait de

la structuration actuelle de cette instance institutionnelle qu'est le conseil de classe, ce qui entraînerait de la part des autres acteurs une position plus en retrait.

3.2 Le conseil classe serait-il un espace insécure pour les participants ?

Est-ce que le fait d'être réunis en conseil de classe pourrait malmener la légitimité des enseignants en tant qu'experts de l'enseignement puisqu'ils sont désormais sous le regard d'autres enseignants et que leur parole dans ce lieu n'a plus la même intention ni la même valeur que lorsqu'ils sont en classe avec leurs élèves ? Les associations qui me viennent autour des enjeux en conseil de classe sont en lien avec ce que D. W. Winnicott appelle le « sentiment continu d'exister ». Mon hypothèse serait que les enseignants n'auraient pas toujours reçu de la part de ceux qui les ont formés un « *holding* (maintien) »¹⁹⁹ professionnel suffisant pour leur permettre de construire une assise professionnelle « sécurisée » lors de leur entrée dans le métier. Le *holding* pour D. W. Winnicott, est « le processus par lequel la capacité d'identification de la mère à son enfant lui permet de lui apporter un soutien physique adapté »²⁰⁰. Si on transpose cette idée à propos des enseignants lors de l'entrée dans le métier, on peut dire que cela concerne l'ensemble des « soins » qui leur ont été apportés ou non par les formateurs d'enseignants, le chef d'établissement, le tuteur professionnel du stagiaire pour répondre aux besoins spécifiques d'un jeune professionnel et de le soutenir (parfois physiquement) pour l'aider à supporter l'incomplétude professionnelle dans laquelle il se trouve en ce début de carrière. Certains enseignants ont eu à faire face à l'inadéquation des réponses institutionnelles ou de celle de leur chef d'établissement ou encore de celle de leurs collègues, quant à leurs angoisses de début de carrière ; ce qui ne leur a pas permis d'éprouver un sentiment de continuité d'exister professionnel suffisamment sécurisant ; sentiment qui pourrait être réactivé lors de certains conseils de classe. Par ailleurs, il me semble que lorsqu'en conseil de classe, un enseignant prend la place de celui qui interroge

¹⁹⁹ Houzel, D. (2016). Le sentiment de continuité d'existence. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 1,(6), 115-130. <https://doi.org/10.3917/jpe.011.0115>

²⁰⁰ Holding. (2005). Dans A. de Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette Littératures. p. 784.

publiquement voire dénonce des attitudes d'élèves ou de collègues qui mettent à mal le travail de chacun, alors les autres semblent parfois soulagés que cela soit dit sans qu'ils aient eu à l'énoncer eux-mêmes. Du coup, le plus souvent, ils s'enferment dans le silence pour ne pas avoir à se prononcer à ce propos et cela n'engage jamais un dialogue qui permettrait de comprendre les processus individuels et collectifs à l'œuvre. S'enfermer dans le silence dans ces moments-là, ne provoquerait-il pas pour les enseignants un sentiment de rupture de leur habitus professionnel qui est d'être du côté de la parole et qui viendrait rompre leur sentiment professionnel de continuité d'exister ? Cela vient-il signifier des craintes qui envahissent les uns et les autres, des enjeux qui leur sont propres et des rôles qu'ils souhaitent tenir en conseil de classe ?

Le conseil de classe réunit par obligation l'ensemble d'une équipe enseignante et le groupe ainsi formé présente des fonctionnements inhérents à tout groupe. La situation groupale produit des affects qui sont partagés à des degrés différents par les participants : comme des anxiétés, des jalousies, des rivalités, de l'admiration, des besoins de reconnaissance qui amènent de la part des participants des organisations défensives. Certains ne prennent pas la parole sans y être invité ou au contraire tentent de la monopoliser, ou encore essaient d'imposer leur point de vue. Il arrive également que les prises de parole se fassent sur un mode agressif, sous forme de critique systématique, de manière sarcastique ce qui, selon moi, est la manifestation d'organisation défensive visant à apaiser les tensions liées à la situation de groupe.

3.3 Le conseil de classe et le soi-élève des participants enseignants

J'ai pu dans l'analyse des entretiens réalisés, inférer la présence d'éléments en lien avec l'histoire d'élève de mes interlocuteurs au moment de leur présence en conseil de classe. J'ai interprété que ce qui se joue dans cette instance viendrait convoquer à certains moments et à l'insu des participants leur soi-élève. Le soi peut se définir à partir de ce que Mélanie Klein écrit dans son livre *L'amour et la*

*haine : le besoin de réparation*²⁰¹ : « c'est l'ensemble des choses, bonnes ou mauvaises, que nous avons connues depuis nos premiers jours : tout ce que nous avons reçu du monde extérieur, tout ce que nous avons ressenti dans notre monde intérieur » et cela ajoute t-elle « contribue à construire notre personnalité ». C'est Heinz Kohut qui va développer la théorisation du concept de « soi » en construisant une nouvelle théorie du moi à laquelle il ajoute la notion de soi au sens de D.W. Winnicott. On peut lire dans le *Dictionnaire international de la psychanalyse* que, sous l'impulsion de cet auteur, le soi est défini désormais comme « l'objet de tous les investissements narcissiques »²⁰². Il développe alors une nouvelle théorie du moi à laquelle il ajoute la notion de self au sens de D.W. Winnicott. Claudine Blanchard-Laville a proposé, dans ses travaux, les notions de soi-enseignant et de soi-élève. Dans son livre *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, elle écrit à propos du soi qu'il peut être considéré « comme une instance globale qui contient des parties plus ou moins reliées entre elles, plus ou moins présentes à l'intérieur de cette enveloppe, ou déposées à l'extérieur, mises en dépôt ou à l'abri chez l'autre »²⁰³ (p. 80). C'est ainsi que j'ai pu imaginer que les soi-élèves des enseignants étaient mobilisés à leur insu à certains moments des conseils de classe.

On peut penser que l'instance conseil de classe vient mettre en résonance les histoires d'élèves des participants avec celle des élèves dont ils parlent. Ainsi le soi-élève des enseignants viendraient se mettre en scène dans cette réunion à l'insu des participants et instaurerait un mode relationnel insolite voire parfois inadapté. En effet, la présence du soi-élève est ignorée par les acteurs du conseil de classe, celle-ci n'a pas de lieu pour être pensée. Je crois que c'est ce qui donne à voir des prises de positions parfois radicales concernant un élève. Pour Armand, par exemple, il est essentiel que le principal intéressé, l'élève, obtienne les

²⁰¹ Klein, M. (1937/2001). *L'amour et la haine : le besoin de réparation*. Paris : Petite bibliothèque Payot. P. 154

²⁰² Soi dans Mijolla, A. (dir.). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette Littératures. p. 1687

²⁰³ Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre souffrance et plaisir*. Paris : P.U.F.

informations de première main lors du conseil de classe, je peux penser que c'est son soi-élève qui l'habite à ce moment.

Cette question du soi-élève est, d'après mon expérience, totalement méconnue par les enseignants mais aussi par les autres acteurs du conseil comme les parents, le ou la CPE. Dans le cadre de la formation initiale ou continue de l'éducation nationale, il n'existe pas ou peu d'espaces où l'on permet aux professionnels d'élaborer sur la part d'eux mêmes qui peut être activée dans le cadre de la classe, de l'enseignement ou du conseil de classe. C'est lorsqu'elle émerge à notre insu et qu'elle déclenche des réactions passionnées, que l'on peut s'interroger sur ce qui est à l'œuvre pour chacun. Il me semble que le plus souvent on tente de donner une explication rationnelle à ces réactions exacerbées : on dit de telle enseignante qu'elle est fatiguée en ce moment ou que cet élève est vraiment insupportable, qu'il est dans la provocation, ce qui permet de distancier l'émotion qui émerge, sans imaginer le plus souvent qu'une autre voie de compréhension est possible.

3.4 Le conseil de classe vu comme un rituel nécessaire

Dans ce paragraphe je propose d'envisager que cette instance conseil de classe puisse être considérée comme un rituel pour les enseignants et les élèves. J'utilise le terme de rituel dans le sens où il s'agit d'un acte répété, codifié qui peut relever du cérémonial. Je m'appuie sur la définition du rituel proposée dans le *Dictionnaire International de la psychanalyse* : « action ou ensemble d'actions réglées et obligatoires, qui se répètent dans le détail, à l'identique et selon un rythme, individuelles ou collectives, et dont les significations et finalités, en général opaques, excèdent l'évidente nécessité »²⁰⁴.

En effet, les réunions des conseils de classe se répètent à intervalles réguliers selon des modalités qui paraissent un peu immuables dans tous les établissements scolaires français du secondaire. Cette instance est réunie trimestriellement ou par semestre dans les lycées professionnels et « il existe alors un véritable “jeu sur le rite”, chaque équipe pédagogique s'appropriant le rituel pour en faire son propre

²⁰⁴ De Mijolla, A. (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette Littératures.

théâtre »²⁰⁵. Le conseil de classe a lieu principalement en fin d'après midi ou début de soirée pour ne pas supprimer trop de cours et permettre aux parents d'élèves de pouvoir s'absenter de leur travail sur un temps court ; le conseil se déroule le plus souvent dans une salle qui lui est dédiée et il dure entre une à deux heures. Ces éléments sont constants quel que soit l'établissement dont il est question, quelles que soient sa taille, ses spécificités locales, que l'on soit en collège, en lycée général ou en lycée professionnel ; ainsi on peut considérer qu'il peut être vécu en un certain sens comme ce que l'on appelle un rituel, fixé par la tradition et les habitudes.

Pour présenter le conseil de classe comme un rituel, je m'appuie sur les travaux de l'ethnologue Arnold Van Gennep à partir de son livre intitulé *Les rites de passage*²⁰⁶. Il présente, dans cet ouvrage, la vie comme une succession de passages et indique qu'à ceux-ci « se rapportent des cérémonies dont l'objet est identique : faire passer l'individu d'une situation déterminée à une autre situation tout aussi déterminée » (p. 4). On peut ainsi considérer que le conseil de classe constitue une sorte de rite de passage pour les élèves, puisqu'il s'agit, pour eux de passer d'un trimestre à l'autre, d'une classe à l'autre, puis plus tard d'un établissement à un autre. Cet auteur présente le rite de passage comme un épisode qui se décompose en trois étapes : « les rites de séparation (rupture avec l'état antérieur), période de marge (attente d'un nouvel état) et rites d'agrégation (intégration du nouveau groupe) ». Il me semble que l'arrivée au collège puis au lycée relève de ces étapes : l'élève entre au collège en étant encore un enfant, il quitte l'école primaire où il était en lien privilégié avec un seul enseignant pour entrer au collège où il va être en lien avec une petite dizaine d'adultes. Il ne deviendra pas immédiatement un collégien, il va y avoir une phase de transition, qui correspondrait à ce que Van Gennep nomme la période de marge, pendant laquelle l'élève va apprendre à devenir un collégien, pour répondre à de nouvelles attentes et enfin, en cours d'année, il sera en principe devenu un « autre » élève et

²⁰⁵ Mas, J.Y. (1998). Le conseil de classe : rite méritocratique. *Revue D.E.E.S.* (CNDP). 111 Décembre 1998, 36-44.

²⁰⁶ Van Gennep, A. (1969). *Les rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris : Mouton & Co and maison des sciences de l'homme.

aura intégré le nouveau groupe que sont les collégiens. Il en sera de même lors du passage au lycée, l'élève quittera son état de collégien pour intégrer celui de lycéen. Parallèlement à cela, pendant cette période, s'ajoute le passage de l'enfance à l'adolescence ; il lui faut quitter, non sans un certain nombre d'inquiétudes, le monde rassurant de l'enfance, il doit affronter des transformations/pubertaires, identitaires, psychiques et sociales. Il cherche à affirmer son autonomie et des comportements d'opposition et de ruptures apparaissent. Deux psychologues de l'adolescence, Richard Cloutier et Sylvie Drapeau²⁰⁷ proposent de distinguer trois types d'autonomie : l'autonomie émotionnelle qui concerne la maîtrise des sentiments affectifs, l'autonomie comportementale qu'ils définissent comme la maîtrise par l'adolescent de ses actions et leurs conséquences et enfin l'autonomie idéologique qui concerne les valeurs et les idées. L'adolescent expérimente de nouvelles choses, car selon Philippe Jeammet, un pédopsychiatre qui a beaucoup travaillé sur et avec des adolescents, l'adolescent « cherche en miroir ce qui fait sa propre valeur » et il le fait « d'abord dans le regard de ceux qui l'aime » (p. 39)²⁰⁸. Il teste par ses attitudes la fiabilité du lien parental, il a alors besoin d'une attention bienveillante et ferme de la part des adultes. L'adolescent construit à ce moment de nouveaux attachements et recherche la reconnaissance auprès de son groupe de pairs.

Je constate qu'il existe bien un avant et un après chaque conseil de classe avec une impossibilité de revenir en arrière. La situation scolaire d'un élève est examinée à un moment précis et rend compte de l'évolution des apprentissages de celui-ci entre deux temps, donc à la fin du conseil de classe, la situation de l'élève n'est plus la même qu'auparavant, il va devoir évoluer vers autre chose, vers des compétences plus complexes et plus complètes. Je pense que le conseil de classe marque la fin d'une période et le début d'une autre dans la scolarité de tous les élèves mais aussi pour les adultes qui participent à leur scolarité. À la fin de chaque conseil trimestriel, la situation de l'élève n'est plus la même qu'au

²⁰⁷ Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : G. Morin.

²⁰⁸ Jeammet, Ph. et Sarthou-Lajus, N. Les contradictions de l'adolescence. *Etudes* 2008/7 (Tome 409). (pp. 30-40).

trimestre précédent et personne ne peut revenir en arrière, le travail a été fourni ou pas, les apprentissages ont été intégrés partiellement ou totalement et l'élève passe au stade suivant.

D'une certaine façon, il en est de même pour les enseignants lorsque le conseil de classe advient, ils ont effectué une partie du programme de l'année, ils l'ont évalué et après le conseil de classe, ils passent à d'autres notions, d'autres projets qui s'appuient sur les acquis précédents. On peut penser que cette instance est également utilisée comme un rituel trimestriel pour les enseignants. La période des conseils de classe scandent le temps de l'année scolaire de manière systématique. Ce rituel marque la fin d'une période, ce qui leur permet de passer à l'étape suivante, il a un caractère rassurant pour les enseignants puisqu'il revient invariablement.

Le cadre de fonctionnement ritualisé du conseil de classe se répète selon des codes précis ; une place est attribuée à chacun et chacun occupe sa place et enfin la prise de parole y est relativement codifiée. On peut alors se demander quel est le rôle de ce rituel dans l'institution au-delà des objectifs explicites du bilan trimestriel des élèves ? Je propose l'hypothèse suivante : le conseil de classe serait un lieu de réassurance pour l'équipe éducative, un moment de vérification que l'équipe éducative d'une même classe appartient bien à la même communauté et que ce que chacun vit de manière solitaire (lien avec les élèves, travail avec la classe) est aussi vécu par les autres.

Dans son article « Rites, rituels », D. Picard²⁰⁹ présente diverses approches des notions de rite et de rituel ; il écrit que, selon l'éthologue K. Lorenz, les rituels « assument [...] trois fonctions essentielles au sein du groupe qui les pratique », il s'agit pour celui-ci de « consolider son unité ; [...] de supprimer les luttes internes » et enfin « d'opposer le groupe en tant qu'entité indépendante à d'autres groupes » (p. 263). Je pense qu'il est bien question de renforcer la cohésion de l'équipe éducative lors de sa participation à cette institution conseil de classe. D. Picard mentionne dans ce même article « une approche plus “psychologique” »

²⁰⁹ Picard, D. (2016). Rites, rituels. Dans Barus-Michel, J et al., *Vocabulaire de psychosociologie*. 260-266. Toulouse : Érès.

qui propose de penser l'utilisation du rituel « dans les conduites collectives comme une tentative sociale et culturelle » qui viserait à « maîtriser l'anxiété et [à] contrôler les pulsions ». On peut effectivement penser que la ritualisation du conseil de classe permet de circonscrire pour chacun son anxiété quant à son exposition au regard des autres notamment et ses craintes vis-à-vis de son narcissisme professionnel.

3.5 De l'hypothèse d'un pacte dénégatif entre les enseignants en conseil de classe

Des éléments, comme ce que R. Kaës (2009/2014)²¹⁰ appelle le pacte dénégatif me semblent être à l'œuvre comme mécanismes entre les enseignants en conseil de classe. Ce pacte permettrait à cette instance de perpétuer les liens entre les membres du conseil et qu'il continue de pouvoir se maintenir sous la même forme depuis si longtemps. Pour définir le pacte dénégatif, je m'appuie sur le livre *Un singulier pluriel* de R. Kaës (2007)²¹¹. L'auteur le « qualifie [comme] un accord inconscient sur l'inconscient imposé ou conclut mutuellement pour que le lien s'organise et se maintienne dans la complémentarité des intérêts de chaque sujet et de leur lien » (p. 198). Je crois comprendre que pour que le lien perdure entre les membres d'un groupe, ceux-ci s'accorderaient inconsciemment pour ne pas avoir à aborder certains sujets. Le conseil de classe semble bien être le lieu de tels accords inconscients entre les participants. Cela va permettre que se maintienne l'illusion que les professionnels présents font corps et notamment, qu'ils partagent les mêmes valeurs. J'ai l'impression, en m'appuyant sur plus de vingt années en tant que CPE au sein de l'éducation nationale, que ce pacte dénégatif entre les professionnels présents en conseil de classe s'organiserait autour d'un « faire corps », que j'utilise dans le sens de faire un, de constituer une unité. Pour les enseignants, la solitude de ce qui est vécu dans la classe ou lors des moments de la préparation des cours, qui est d'ailleurs mise en avant comme un espace de liberté et d'autonomie d'après ce que j'ai entendu dire par de nombreux enseignants,

²¹⁰ Kaës, R. (2009-2014). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.

²¹¹ Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel*. Paris : Dunod.

serait contrebalancée, à mon avis, plus ou moins inconsciemment, par une volonté d'unité corporatiste. Je crois pouvoir dire que les enseignants fantasment le souhait d'être unis, d'être en harmonie sur la manière de se vivre comme enseignants. Ce qui, toujours d'après mon expérience, se verbalise par des phrases comme : « il faut parler d'une seule voix », mais de quelle voix parlent-ils alors ? Ou par des expressions comme : « il faut que nous fassions corps face aux élèves, il faut tous faire la même chose », notamment en ce qui concerne la gestion de classe. Les enseignants imaginent probablement que cela renforce leur autorité vis-à-vis des élèves. Ne parle-t-on pas du corps enseignant lorsque l'on évoque l'ensemble des enseignants ? Comme si tous les enseignants formaient un corps unique et uniforme. Or il me semble que c'est tout l'inverse qui se passe. En effet, les enseignants ne partagent pas de manière aussi homogène qu'ils le pensent ou qu'ils le souhaiteraient, la conception de ce que doit être un élève. Chacun exerce sa fonction d'enseignant en lien avec sa propre histoire d'élève, son rapport singulier au savoir ou encore à l'autorité. Cela amène chaque professeur à être en lien avec les élèves ou avec le groupe classe de manière très subjective. Cette singularité pourra s'ajuster plus ou moins facilement aux normes que veulent instaurer collectivement les membres d'une équipe pédagogique. Cependant l'enseignant ne pourra pas tenir très longtemps des positions ou des exigences qui sont trop éloignées de ses valeurs.

Ce type de pactes, « crée dans [la formation du lien] du non-signifiable, du non-transformable, des zones de silence, des poches d'intoxication (...) ». À partir de ce qu'écrit R. Kaës, je peux envisager d'interpréter certains silences au sein des réunions de conseil de classe comme le fait de ce pacte. Ce qui assure aux participants, ici les enseignants d'une équipe, que les points qui doivent être « ignorés » le seront bien.

Je perçois qu'il est peut-être aussi question des représentations que les enseignants se font des élèves. Dans un article de 2011, le psychologue clinicien

M. Sommantico²¹² traite la question du pacte dénégatif au sein d'un couple : il aborde la question de l'enfant « insuffisamment bon » suite à la naissance d'un enfant handicapé et du pacte qui se noue dans le couple comme mode défensif suite à cette naissance afin de dénier ce traumatisme. Il me semble que cela peut être transposé pour les enseignants. En effet, ils sont confrontés à des élèves qui sont souvent « insuffisamment bons » à leurs yeux, qui ne sont pas les élèves dont ils rêvaient et qui sont parfois très éloignés de l'élève qu'ils ont été. Pour supporter cet écart, se mettrait en place un mode défensif qui viserait à « supprimer, réduire ou moduler [leurs] représentations ou [leurs] perceptions qui menaceraient la constance et l'intégrité de [leur] appareil psychique individuel »²¹³ (p. 105). C'est ce que R. Kaës nomme la négativité d'obligation. Il spécifie que celle-ci s'appuie sur des opérations psychiques qui visent à évacuer « une représentation inadmissible » qui doit alors être refoulée. Il faut supprimer une « perception inacceptable par une instance de l'appareil psychique », celle-ci doit alors être déniée. Les enseignants seraient aux prises avec ce type de modalités défensives, car cela leur permettrait de dénier la perception de l'élève qui ne serait pas suffisamment bon pour maintenir ainsi le lien entre eux.

En conclusion de cette mise en perspective des analyses des entretiens, je constate que les soi-professionnels des membres de l'équipe éducative sont très exposés au cours des réunions de cette instance. On peut penser que la place symbolique occupée par le chef d'établissement permet de contenir les risques d'attaques qui pourraient survenir entre les participants ; et que la violence qui pourrait advenir est circonscrite par l'instauration du pacte dénégatif que j'ai pu identifier, ce dernier consolidant en même temps les liens institués entre tous les participants.

²¹² Sommantico, M. (2011). Sur le dévoilement d'un pacte dénégatif...en psychothérapie psychanalytique de couple. Dans *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 1(56), 159-169.

²¹³ Kaës, R. (2009-2014). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.

Conclusion

Alors que ce travail de recherche s'achève, tout du moins dans l'écriture de ce document-ci, je mesure le chemin que j'ai parcouru pour tenter de devenir chercheure et chercheure clinicienne. Au début de cette recherche, mon intérêt portait sur le « faire groupe » et « être en groupe » ; je m'interrogeais sur ce qui favorise la coopération entre des enseignants et aussi entre des enseignants et des conseillers principaux d'éducation au sein d'un établissement scolaire. La place très singulière et très marquée que tient le groupe dans ma vie et dans mon parcours semble m'avoir conduite à mon insu, dans un premier temps, à adhérer à la proposition émise lors d'un séminaire de doctorants de prendre le conseil de classe comme objet de recherche avant de pouvoir progressivement me l'approprier. Est-ce que cette instance pouvait être considérée comme un espace groupal ? Ma réaction d'acceptation témoigne de cette manière de fonctionner qui m'est propre ; le fait que lorsque je suis sollicitée par des personnes qui me font confiance pour une certaine tâche, je me rallie facilement à la proposition sans prendre, sur le moment, le temps d'estimer les atouts dont je pourrais effectivement disposer et les freins auxquels je pourrais me heurter. De plus, aujourd'hui, je pense que l'idée de confronter mon propre vécu des conseils de classe avec celui des enseignants que j'interviewais a été l'un des éléments objectifs qui m'ont amenée à me pencher sur le conseil de classe comme chercheure. En contre-partie, j'ai longtemps été sourde à mon sentiment subliminal qu'étudier les conseils de classe n'avait aucun intérêt, ainsi qu'au risque de découvrir que les conseils de classe pouvaient ne pas être des espaces de travail groupal au sens de la coopération et de la synergie. Je crois que ces questions m'ont fait osciller tout au long de cette thèse entre des moments de plaisir et d'intérêts à lire, analyser les données que j'avais recueillies et des moments de doute sur l'intérêt potentiel de ce travail pour d'autres professionnels de l'école.

J'ai fait le choix de réaliser des entretiens cliniques de recherche avec des enseignants dans l'idée de les inviter à me parler de leur vécu des conseils de

classe auxquels ils participent. À ce stade du travail de recherche, je constate que ce choix du conseil de classe comme objet de recherche est peut-être en lien avec ma propre histoire de lycéenne et notamment aux choix qui ont été faits pour moi en classe de seconde. Comme je l'ai écrit précédemment, le conseil de classe, de cette année-là de seconde, a décidé mon redoublement pour des raisons qu'alors j'avais trouvées injustes. Est-ce que faire une thèse sur le conseil de classe et interviewer des professeurs principaux de classe de seconde venait m'aider à trouver des pistes de compréhension sur ce qui s'était passé dans cette instance et me permettre de prendre une revanche sur la manière dont les professeurs ont pu prendre une décision pour moi hors de ma présence ?

Dans l'après-coup de l'écriture et à la suite des errements avec lesquels j'ai dû négocier, de manière régulière tout au long de cette recherche, je mesure combien la méthodologie choisie, des entretiens cliniques, peut avoir une incidence sur un travail de recherche. J'aimerais apporter un nouvel élément de compréhension possible quant à ma difficulté avec l'entretien clinique de recherche. La découverte de la conceptualisation de Gérard Holton concernant les Thémata, dans le livre *Regards croisés sur le didactique* écrit sous la direction de Claudine Blanchard-Laville, Yves Chevallard et Maria-Lusa Schubauer-Leoni²¹⁴, m'a apporté une nouvelle voie de compréhension à propos de mon choix méthodologique. G. Holton, d'après ce qu'en citent ces auteurs, a eu à cœur « de déterminer en quelle mesure l'imagination de l'homme de science peut prendre pour gouverne [...] son allégeance – éventuellement implicite – à quelque thème, ou à plusieurs thèmes ». Pour Holton, l'« adhésion à des conceptions premières aux tréfonds de son être, pourra servir l'homme de science ou le desservir aussi bien » (p. 199). Les thèmes fonctionnent comme des couples ou des triplets en oppositions comme par exemple : « atomisme/continu » ou « simplicité/complexité » ou encore « analyse/synthèse ». En transposant cette idée de doubles antagonistes en ce qui me concerne, je pourrais penser que les thèmes groupe/individu ou groupal/solitaire ont été « manifestes dès [mon]

²¹⁴ Blanchard-Laville, C., Chevallard, Y et M.L Schubauer-Leoni (dir) (1996). *Regards croisés sur le didactique : un colloque épistolaire*. Grenoble : La Pensée sauvage.

enfance » et m'ont positionnée dans un engagement quasi ininterrogeable vers ce qui est groupal et non du côté de ce qui est solitaire.

J'ai néanmoins appris, chemin faisant à me mettre à l'écoute des professionnels que j'ai interviewés, mais je suis, tout au long de ces entretiens, restée dans une écoute contrainte qui n'a que peu évolué au cours de ces sept années. Il me semble que l'entretien clinique réalisé en relation duelle ne m'a pas permis d'avoir accès facilement à ce que formulaient les enseignants que j'ai rencontrés. Je constate aujourd'hui que cette méthodologie de l'entretien clinique de recherche n'était probablement pas adéquate pour moi et je peux proposer de faire le lien avec les thémata que j'ai évoqués au-dessus. Peut-être qu'effectuer des entretiens groupaux aurait été plus pertinent pour moi. Ou choisir la voie de l'observation, dans la mesure où cette méthodologie a davantage stimulé mon moi de chercheuse que la méthodologie par entretiens. De même au niveau de la fabrication de l'objet thèse, je peux dire que la solitude de la pensée et de l'écriture lors de l'analyse des entretiens a été pour moi particulièrement pesante.

Je relie ma difficulté concernant la solitude à ce que D.W. Winnicott nomme la « capacité d'être seul ». Dans l'article intitulé « Les concepts de "capacité d'être seul" (D.W Winnicott) et de "se sentir seul" (M. Klein) »²¹⁵, Dominique Agostini expose la « conceptualisation de la solitude » proposée par ces deux psychanalystes. Pour D.W. Winnicott d'après ce qu'en écrit D. Agostini, la capacité d'être seul s'ancre dans l'« expérience du bébé seul en présence d'une mère suffisamment bonne ». Le bébé élabore cette capacité lorsque la mère est entièrement attentive aux soins qu'elle lui porte : il « peut se fier à elle sans avoir à en prendre conscience ». En ce qui me concerne, la séparation d'avec ma mère en raison de mon hospitalisation ne m'a probablement pas permis de construire de manière sécurisée cette capacité d'être seule. Cependant, j'ai eu « des soins maternels suffisamment bons » de la part des infirmières et de mon père qui venait apporter chaque jour le lait maternel pour me nourrir. J'ai certainement construit une capacité d'être seule en présence du groupe de nourrissons, d'où

²¹⁵ Agostini, D. (2005). Les concepts de "capacité d'être seul" (D.W Winnicott) et de "se sentir seul" (M. Klein). *Adolescence*, 1(23), 67-78.

cette difficulté pour moi à être seule avec moi-même. J'ai tout au long de ce travail été saisie par l'oubli de ce que j'avais fait, de ce que j'avais élaboré et du chemin déjà parcouru dans mes réflexions : je comptais alors sur le groupe de pairs de doctorants ainsi que sur mon directeur de thèse et ma tutrice pour m'aider à me sortir de ces périodes de refoulement et pour retrouver ma créativité. Ces oublis récurrents pourraient être en lien avec ma crainte de découvrir, en relisant mes écrits, et en repensant aux élaborations menées, que ce que j'avais écrit ou pensé était inintéressant et sans valeur. Ce mécanisme aurait à voir avec la valeur que je m'accorde en tant que chercheuse et à l'estime que je porte à la qualité de mon travail. Ces éléments ne seraient pas encore aussi assurés que je veux le croire et pour ne pas avoir à affronter la désillusion face à ce que j'ai produit, j'oublie ce qui a été réalisé.

Mon désir de produire un travail de recherche qui me permettrait ainsi qu'à d'autres professionnels de comprendre certains mécanismes qui régissent le fonctionnement des conseils de classe, semble se rapprocher de ce que Gérard Mendel nomme le « vouloir de création ». J'ai été mue, tout au long de ce travail, par « une force venue du plus profond de [moi], d'avant l'inconscient et d'avant la conscience »²¹⁶ (p. 126) et cette force ne m'a pas quittée jusqu'au point final de ce travail. Est-ce que je cherchais ainsi à mieux comprendre l'instance conseil de classe pour éviter de reproduire à mon insu le type de décisions que j'avais eues à subir en tant qu'élève ? Sûrement cette force prenait sa source dans le fantasme qui m'a très longtemps habitée : le fantasme qu'il suffirait que les professionnels fassent groupe pour qu'une coopération s'ensuive naturellement. Ce fantasme a été moteur dans mon désir de recherche tout en produisant par moments des empêchements massifs de pensée et d'analyse. Je crois qu'à ce jour mes peurs que ce fantasme s'effondre sont largement surmontées et que les idéalizations qu'il alimentait sont aussi en grande partie atténuées.

Par cette recherche concernant les mécanismes à l'œuvre au sein du conseil de classe, j'ai découvert que la place de certains des acteurs était prépondérante,

²¹⁶ Mendel, G. (1998). Le grand bazar du sujet et le vouloir de création. Dans *Le vouloir de création : auto-histoire d'une œuvre*. 119-127. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

comme celle du chef d'établissement ou du professeur principal. Les autres acteurs s'en remettent à eux pour qu'ils assurent « la gestion et l'arbitrage des conflits »²¹⁷. Les participants au conseil de classe sont assujettis à cette instance, ils doivent y être présents par obligation de service. Chacun des acteurs va y tenir sa place comme il peut, car dans cette instance il y aurait facilement un risque de perdre la face, au sens d'E. Goffman comme je l'ai indiqué. D'ailleurs, un seul des interviewés aborde les désaccords concernant les différences de perceptions des élèves ou les diverses conceptions d'aide aux élèves ou encore les disparités pédagogiques. L'organisation et le fonctionnement de cette instance tendent à faire en sorte que les désaccords et les différends soient tus. C'est ainsi que j'ai pu, à ce niveau, interpréter que le conseil de classe tenait sur la base d'un pacte dénégatif, au sens de R. Kaës, entre les différents acteurs présents au conseil de classe, ce qui garantirait sa pérennité.

Les parents, le ou la CPE et les délégués élèves sont ignorés dans le discours des enseignants interviewés. Comment comprendre cette absence ? Les enseignants souhaiteraient-ils ainsi que l'instance conseil de classe soit le lieu de « collaborations électives », au sens d'Anne Barrère ?

Il me semble que les réflexions auxquelles je parviens au terme de ce travail sont méconnues par les professionnels de l'école. Il est à souligner qu'il existe peu d'espaces de formation qui leur offrent la possibilité d'élaborer autour de leur rapport à l'institution qui les emploie ainsi qu'aux différentes institutions qui structurent leur lieu d'exercice comme les différents conseils auxquels ils participent. Dans ces espaces de formation, on pourrait imaginer des dispositifs qui pourraient favoriser leur prise de conscience des mécanismes psychiques à l'œuvre dans leur pratique et, en particulier, les sensibiliser à la manière dont leur soi-élève peut les habiter et peser sur leur conduite professionnelle. Ces dispositifs pourraient également être pensés pour les accompagner à élaborer autour de situations professionnelles dans lesquelles se manifeste pour eux une souffrance susceptible de les entraver dans leur pratique.

²¹⁷ Kaës, R. (2014). Le groupe comme entité spécifique. Dans *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : P.U.F.

Je dois reconnaître que moi-même, j'ai eu des difficultés à entendre la souffrance professionnelle exprimée par certains des enseignants que j'ai interviewés. Peut-on penser que cet obstacle à appréhender leur souffrance serait l'effet d'une forme de rétorsion de ma part vis-à-vis du fait que certains enseignants, à mes yeux, se comportent comme s'ils ne voulaient rien savoir de la souffrance des élèves ? Il me semble qu'entendre la part dépressive des professionnels que j'ai interviewés m'oblige à être à l'écoute de ma propre dépressivité professionnelle. En m'appuyant sur le fait que « c'est ce sentiment d'avoir endommagé ou détruit l'objet qui est au cœur même du tableau clinique de la dépression »²¹⁸, il serait question pour les enseignants avec lesquels j'ai réalisés les entretiens comme pour moi de « faire l'épreuve de [la] réalité »²¹⁹ du quotidien qui nous montre que l'école peut être destructrice pour certains élèves et qu'elle a aussi pu l'être pour nous.

Il est vrai que j'ai souvent pensé, avant de commencer cette recherche, que l'instance conseil de classe ne présentait qu'un intérêt restreint et que la participation de chacun se faisait davantage par obligation que par désir de penser ensemble la scolarité des élèves. Aujourd'hui, je perçois la complexité des multiples enjeux qui se nouent dans cette instance. Je mesure à quel point il est impossible que ce lieu puisse être le réceptacle de l'expression des souffrances des différents sujets qui s'y trouvent réunis, ni de remplir une fonction d'élaborations de projets pédagogiques.

Pour conclure, j'aimerais dire que je suis consciente que tout un travail reste à poursuivre pour approfondir la compréhension de ce qui se joue dans cette instance du conseil de classe ; en particulier, il est évident qu'il devient maintenant nécessaire d'interroger le vécu des acteurs qui y participent autres que les enseignants et le ou la CPE. Je crois que la recherche dont je viens de rendre compte m'a été indispensable à la fois pour construire une posture de chercheure

²¹⁸ Position dépressive. (2005). Dans A. de Mijolla (dir), *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette Littératures. p. 1310.

²¹⁹ *Ibid.*

plus à distance de la professionnelle que je suis et pour me permettre aujourd'hui d'envisager une suite possible à cette recherche.

Bibliographie

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.
- Agostini, D. (2005). Les concepts de “capacité d’être seul” (D .W Winnicott) et de “se sentir seul” (M. Klein). *Adolescence*, 1(23), 67-78.
- Amado, G. (1999). Groupes opérationnels et processus inconscients. *Revue française de psychanalyse*, 4(63). Paris : P.U.F.
- Amado, G. (2013). Les processus psychiques au sein des groupes de travail : au-delà de Bion et de Pichon-Rivière. *La nouvelle revue de psychosociologie*, 1(15). Ramonville Saint-Agne : Éres.
- Anzieu, D et Martin J-Y. (1968/2013). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : P.U.F.
- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l’inconscient*. Paris : Dunod.
- Arbiser, S. (2017). Le versant psychosocial de la psychanalyse argentine. *Revue française de psychanalyse*, (81), 1112-1124. Doi : 10.3917/rfp.814.1112
- Article 4 Titre I, chapitre II de la loi d’orientation du 10 juillet 1989.
- Article 33 du décret du 30 août 1985, relevé dans <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000502177&dateTexte=20080318#LEGIARTI000006341956>.
- Article 33 du décret 85-924 1985-08-30 JORF 31 août 1985.
- Article 33 du décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement.
- Article R511-19-1 du code de l’éducation Version au 15 mai 2017
- Baluteau, F. (1993). *Le conseil de classe : peut mieux faire !* Paris : Hachette/INRP.
- Bardin, L. (1989). L’analyse de l’énonciation. *L’analyse de contenu*. Paris : P.U.F. 222-242.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l’organisation scolaire. *Carrefours de l’éducation*, (36), 95-116. Doi 10.3917/cdle.036.0095
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Malakoff : Armand Colin.
- Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A. (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.

- Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse dans *Recherche & Formation* (9). Le journal de classe. 17-31. http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1991_num_9_1_1040.
- Beillerot, J. (1995). *L'institution*. Nanterre : Centre de recherches éducation et formation.
- Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Cliopsy*, (12), 73-90
- Beillerot, J et Mosconi, N. (1996/2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.
- Berdot, P., Blanchard-Laville, C. et Bronner, A. (2000). Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonnances identitaires. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan. 119-150.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*. (27), 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : P.U.F.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*. (151). 111-162.
- Blanchard-Laville, C., Chevallard, Y et M.L Schubauer-Leoni (dir) (1996). *Regards croisés sur le didactique : un colloque épistolaire*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexion*, (86), 103-119.
- Blanchard-Laville, C. (2006). L'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation : un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles. Présentée à la Conférence de consensus du 25/01/2006.
- Blanchard-Laville, C. et Geffard, P. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*.
- Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan. 66-86.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de psychologie clinique*, 2(41). 63-80.
- Bossard, L.M et Blanchard-Laville, C. (2017). Transcription de la conférence de Salomon Resnik donnée à la Sorbonne en 2006 lors du 2e Colloque Cliopsy. *Cliopsy*, (17), 133-157.

- Boumard, P. (1978). *Un conseil de classe très ordinaire*. Paris : Stock.
- Boumard, P. (1997). *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*. Paris : PUF.
- Bréant, F. (2013). Initiation à la recherche comme processus de création de soi. Dans *Cahier de psychologie clinique*, 2(41), 105-122.
- B.O. n°30 du 25 Juillet 2013. Arrêté du 1-7-2013- J.O. du 18-7-2013.
- Brelet, C. (2015). L'observation participante pour éviter l'inféodalisation des éthiques « autres ». *Journal international de Bioéthique*, (26), 63-83.
- Castarède, M.F. (2006). L'entretien clinique à visée de recherche dans Chiland, C. *L'entretien clinique*. Paris : P.U.F. 119-145
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <http://www.cnrtl.fr/definition/>
- Chaussecourte, P., Blanchard-Laville, C. et Gavarini, L. (2006). Ethique et recherches cliniques. De l'éthique professionnelle en formation et en recherche. *Recherche et formation*, (52). 91-103.
- Chaussecourte, P. (2014). Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes. *Recherches en Éducation*, (19), 63-81.
- Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytiques en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, (17), 107-127.
- Chambon, M. (1990). La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves [Enjeux de valeurs, enjeux sociaux]. *Revue française de pédagogie*, Vol 92, 31-40. doi : 10.3406/rfp.1990.1379 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1990_num_92_1_1379
- Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, (17), 81-102
- Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972
- Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982
- Circulaire 93-087 du 21 janvier 1993.
- Circulaire n°93-087 du 21 janvier 1993. Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées.

Circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015.

Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : G. Morin.

Cnesco (Décembre 2014). Conférence de consensus. Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives.

Coelho, P. (1994). *Maktub*. Paris : J'ai lu

Décret n° 68-968 du 8 novembre 1968.

Décret n°85-924 du 30 août 1985.

De Mijolla, A. (dir.). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette Littérature.

Delaire, G. et Ordroneau, H. (1989). *Enseigner en équipe*. Paris : Éditions d'Organisation.

Dequiré, A.F. (2008). Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective ? *SPIRALE – Revue de Recherches en Éducation* – (41). 57-71.

Devereux, G. (1967,1980, 2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Retz.

Dubet, F. (2007). Communication de François Dubet pour le colloque « Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux ? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes ». Consultée sur le site ep.ens-lyon.fr

Duret, P. et Augustini, M. (2012). Solidarité et singularité au sein des équipes sportives. *Nouvelle revue de psychosociologie*. 14, 67-83.

Fernandez, I. et Petit, L (2014). La pulsion épistémophilique : la place du savoir dans le transfert. Freud, Klein et Lacan. *Topique*, (127), 63-77. Doi 10.3917/top.127.0063.

Freud, S. (1905/2014). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : P.U.F.

Geffard, P. (2010). Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative : Dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle (Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France).

- Geffard, P. (2017, 03). Faire équipe ou créer du collectif : de l'injonction à de possibles praxis. Intervention lors du colloque national CRAP-Cahiers pédagogiques, *Éducation & Devenir et FESPI* : « Ce que l'école a réussi, ce qui l'interpelle encore aujourd'hui ». 10-12.
- Gérard, M. (1999). Le grand bazar du sujet et le vouloir de création. *Le vouloir de création*. La Tour-d'Aigues: Editions de l'aube, 119-127.
- Gernet, I et Dejours, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2(8), 27-36.
- Ginet, D. (2006,04). L'école "interne", une école... "à prendre par cœur". *JE est un autre*, (16), 34-37.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interactions*. Paris : Les éditions de minuit.
- Golse, B. et Braconnier, A. (2012). Introduction in Bernard Golse et al., Winnicott et la création humaine, ERES « *Le Carnet psy* », 7-15. Doi : 10.3917/eres.golse.2012.01.0007
- Grandguillot, M.C. (2001). *Des équipes pédagogiques et éducatives pour les établissements*. Paris : Hachette Education.
- Guetat-Calabrese, N., Lafage, L et Blanchard-Laville, C. (2016). Un espace d'élaboration pour soutenir une pratique de co-animation. *Cliopsy*, (15), 87-100.
- Houzel, D. (2016). Le sentiment de continuité d'existence. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*. 1(6), 115-130. [https://doi.org/ 10.3917/jpe.011.0115](https://doi.org/10.3917/jpe.011.0115)
- Imbert, F. (1997). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ERES.
- Jeammet, Ph. et Sarthou-Lajus, N. (2008). Les contradictions de l'adolescence. *Etudes*, 7(Tome 409). 30-40.
- Kaës, R. et al. (1987). *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2009/2014). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2014). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : P .U.F.
- Kattar, A. (2011). La « création adolescente » sous l'emprise d'une double menace. Étude clinique des adolescents vivant au Liban. (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paris Ouest-Nanterre La Défense).

- Kattar, A. (2011) Des enseignants face à leurs élèves adolescents. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (56), 117-126.
- Klein, M. (1937/2001). *L'amour et la haine : le besoin de réparation*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Kohn, R. C. et Nègre, P. (1991, 2006). *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherches en sciences humaines*. Paris : Nathan.
- Laffitte, P.J. (2015). Le concept de collectif chez Jean Oury. *Chimères*, (87), 193-202.
- Langanay, J-Y. et Rebaud, C. (2002). *L'établissement scolaire : un jeu collectif*. Paris : Hachette éducation.
- Lagache, D. (dir.). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : P.U.F.
- Lhotellier, A. (2003). L'accompagnement : tenir conseil. Dans *CARRIÉROlogie : L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail*, 9(1). 25-65.
- Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale et la loi n°293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.
- Mabilon-Bonfils, B. et Calicchio, V. (2004). Stratégies d'acteurs et de pouvoirs dans l'école : qui décide dans les conseils de classe ? *Carrefour de l'éducation*, (18), 2-17.
Doi : 10.3917/cdle.018.0002
- Marchand, F. (1996). *Évaluation des élèves et conseil de classe*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Mas, J.Y. (1998, 12). Le conseil de classe : rite méritocratique. *Revue D.E.E.S. (CNDP)*, (111), 36-44.
- Mellier, D. (2012). Ce qui fait équipe, exigence d'un travail pulsionnel et appareillage psychique groupal d'équipe. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (14), 131-144.
- Mendel, G. (1992). *La société n'est pas une famille*. Paris : La découverte.
- Mendel, G. (1998). Le grand bazar du sujet et le vouloir de création. *Le vouloir de création : auto-histoire d'une œuvre*. 119-127. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : P.U.F.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*. Paris : P.U.F.

Mialaret, G. (2009). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. 40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? *Questions vives*. Caen : P.U.C, 9-22.

Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Paris : P.U.F.

Neri, C., Correale, A. et Fadda, P. (2006). *Lire Bion*. Ramonville-Sainte-Agne : Erès.

Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959.

Oury, J. et Depussé, M. (2003). *À quelle heure passe le train... Conversations sur la folie*. Paris : Calmann-Lévy.

Oury, F. (2004, 03). « Institutions : de quoi parlons-nous ? », *Institutions*, (34).

Perrenoud, Ph. (1993). Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux. Dans P. Perrenoud (dir.), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. (ESF, 1996, 109-127). Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (1996). Pouvoir et travail en équipe. *Travailler ensemble, soigner ensemble*. Lausanne : Direction des soins infirmiers. 19-39.

Pinel, J.-P. (2002). « Déliaisons des liens et pathologie de l'acte à l'adolescence », dans F. Marty, (dir.), *Le lien et quelques-unes de ses figures*. Rouen, Presses universitaires de Rouen. 101-128.

Prades, J.-L. (2015). Sociopsychanalyse et psychofamilialisme. Sortir de la psychologisation du social. *Nouvelle Revue Française de psychosociologie*, 2(20.), 213-232.

Prost, A. (2008). Mai 68 : fin ou commencement ? *Les cahiers pédagogiques*, (463), 167-172.

Quentin, I (2013). *Méthodes de l'observation participante*. Repéré à <http://wp.me/p27ZAK-mG>

Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation in B.O n°30 du 25 juillet 2013.

Revault d'Allones, C. et al. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.

Revue électronique Cliospy : <http://www.revuecliopsy.fr>

Rey, A. (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

- Rinaudo, J-L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants : analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants. *Recherche & formation*. (47), 141-153.
- Rouchy, J. C. (2008). Une topique groupale : W. R. Bion. *Le groupe espace analytique : clinique et théorie*. Ramonville Sainte-Agne : Eres. 99-129.
- Rouchy, J.C. (1998/2008). Les groupes d'appartenance. *Le groupe espace psychanalytique*. Romainville Saint-Agne : Eres. 151-176
- Rouchy, J.C. (1998/2008). *Le groupe espace psychanalytique*. Ramonville St Agne : Erès.
- Rueff-Escoubès, C. (2008). *La sociopsychanalyse de Gérard Mendel*. Paris : La Découverte.
- Rueff-Escoubès, C. (2010). Acte de travail et psychosocialité. Dans Yves Clot et al. Agir en clinique du travail. *Clinique du travail*. Paris : Eres. 295-305.
- Schaepelynck, V. (2013). Institutions dans *Le Télémaque*, (44), 21-33. Version numérique : Doi 10.3917/tele.044.0021.
- Sommantico, M. (2011). Sur le dévoilement d'un pacte dénégatif...en psychothérapie psychanalytique de couple. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 1(56), 159-169.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Strauss-Raffy, C. (2009). De l'histoire scolaire à l'école intérieure. *Cliopsy*, (2), 7-16.
- Van Gennep, A. (1969). *Les rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris : Mouton & Co and maison des sciences de l'homme.
- Van Zanten, A et Rayou, P. (dir.) (2008/2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Vergnioux, A. (2009). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. 40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? *Questions vives*. Caen : P.U.C. 85-90.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*. (50). 133-146.

Sitographie

<http://www.cnrtl.fr/>

<http://www.conseil-etat.fr/Conseil-d-Etat/Missions>

<https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/conseil-de-famille.php>.

<https://dvlf.uchicago.edu/mot/conseil> : tiré du dictionnaire de l'académie française (1932-1935).

<http://education.francetv.fr/parents/scolarité/video/philippe-meirieu-l-acte-pedagogique>

<http://www.education.gouv.fr/cid214/le-college-enseignements-organisation-et-fonctionnement.html>

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=24&cHash=0d9fb11c16>.

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/collectif/17173?q=collectif+collective#17045>

https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=7C075060D481B724A0E0C79FA64DD428.tpdila20v_1?idArticle=LEGIARTI000027682785&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20161111.

Résumé

Du conseil de classe en lycée

Étude clinique à partir d'observations et d'entretiens

Résumé

Cette thèse, qui s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation se propose de réaliser une étude clinique de conseils de classe en lycée, à partir de l'analyse d'observations participantes effectuées par la chercheuse, elle-même conseillère principale d'éducation, ainsi qu'à partir d'entretiens cliniques de recherche réalisés auprès d'enseignants du second degré. Il s'agit de porter un regard sur les enjeux conscients et inconscients à l'œuvre au cours d'un conseil de classe pour les enseignants qui y participent ainsi que sur les processus psychiques groupaux qui sous-tendent les réunions de cette instance institutionnelle. La thèse comporte cinq parties : la première partie analyse des éléments du parcours scolaire et professionnel de la chercheuse et montre la manière dont elle est passée de la position d'être en recherche à celle de faire de la recherche. La deuxième partie présente le champ disciplinaire dans lequel s'inscrit ce travail ainsi que des éléments concernant la démarche et la méthodologie de recherche utilisées. La troisième partie est composée de l'ensemble des observations et de leur analyse. La quatrième partie est consacrée aux cinq entretiens cliniques et à leur analyse. Et, enfin, la cinquième partie propose une mise en perspective des analyses dans laquelle sont avancées des hypothèses de compréhension de ce qui peut se jouer en conseil de classe pour les enseignants.

Mots clés : Conseil de classe – Groupe – Démarche clinique – observation participante – entretien clinique

High school class councils

A clinical study based on observations and interviews

Summary

This thesis is a clinical approach with a psychoanalytical orientation in education science. It proposes to carry out a clinical study of high school class councils. It is based on the analysis of participating observations carried out by the researcher, who is also a senior education advisor, as well as clinical research interviews with high school teachers. It deals with the conscious and unconscious mechanisms at work during a class council for the teachers who participate in it as well as the group psychical processes that underlie the meetings of this institutional body. The thesis is divided into five parts. The first part analyses elements of the researcher's academic background and professional career and shows how she moved on from being in a personal research to being a researcher. The second part presents the disciplinary field of this work as well as elements concerning the approach and research methodology used. The third part is composed of all the participating observations and their analysis. The fourth part is devoted to the five clinical interviews and their analysis. And, finally, the fifth part puts the analysis in perspective and proposes hypothesis to understand what can be at stake in class councils for the teachers.

Key words: Class Council - Group - Clinical Approach - Participating Observation - Clinical Interview.

