

Article pour la revue *Education Permanente sur l'Innovation*. Février 1998.

# Les racines subjectives de l'innovation

Florence GIUST-DESPRAIRIES

## Résumé

Cet article traite de la question des nécessités internes des personnes à l'origine du changement qu'elles effectuent. En partant de la scène manifeste des intentions conscientes et des systèmes d'explications, l'auteur se déplace sur celle des nécessités subjectives et des scénarios imaginaires. Pour avancer sur cette question, il mène une analyse clinique du récit de l'expérience singulière d'un instituteur amené, au sein d'une équipe, à mettre en place des pratiques innovantes pour améliorer les résultats d'élèves en très grande difficulté scolaire, et tente de mettre au jour les racines subjectives d'un engagement venu répondre à une impossibilité de fonctionner comme avant.

Dans cet article, je porterai l'éclairage sur un registre peu exploré dans les travaux sur l'innovation, l'imaginaire.

L'approche clinique met en lumière que la recherche de nouvelles pratiques se présente chez les professionnels comme une tentative pour trouver une issue à une tension conflictuelle. Il s'agit de sortir d'un malaise et de retrouver de l'efficacité dans une situation qui met en échec, mais au-delà, qui fait perdre le sens de son acte et de sa place donnant lieu à un vacillement identitaire.

Sans négliger les effets de mode et les pressions institutionnelles qui poussent à chercher du nouveau en soi, s'il s'agit de renouveler ses façons de faire ou d'être, c'est, en général, pour pallier aux insatisfactions qui se présentent comme des problèmes posés pour des personnes ou des groupes dans des contextes particuliers à des périodes précises.

Cependant, l'insatisfaction et le malaise ne sont pas suffisants pour expliquer l'engagement dans des pratiques innovantes. Bien des situations nous montrent, au contraire, des acteurs sociaux adopter des positions de repli dans la plainte ou adresser des revendications à l'extérieur.

La question se pose alors des conditions qui se présentent comme des déclencheurs et qui conduisent l'innovateur à vouloir faire autrement, à trouver de nouvelles voies pour se signifier lui-même dans son activité professionnelle en même temps qu'à donner sens à cette dernière.

J'axerai mon propos sur la question des nécessités internes des personnes à l'origine du changement qu'elles effectuent. En partant de la scène manifeste des intentions conscientes et des systèmes d'explications, je me déplacerai sur celle des nécessités subjectives et des scénarios imaginaires.

Pour avancer sur cette question, je mènerai une analyse clinique du récit de l'expérience singulière d'un instituteur amené, au sein d'une équipe, à mettre en place des pratiques innovantes pour améliorer les résultats d'élèves en très grande difficulté scolaire.

Je tenterai de mettre au jour les racines subjectives d'un engagement venu répondre à une impossibilité de fonctionner comme avant.

## **Une issue trouvée à une tension conflictuelle**

C'est un rêve d'enfance, j'ai toujours voulu être dans l'enseignement d'abord instit et puis prof.

Sorti de l'Ecole Normale en 1968 après l'obtention d'un CAP, Pierre part enseigner deux ans en Tunisie dans le cadre de la coopération. Cette première expérience professionnelle très intéressante se fait auprès d'un public français d'enfants d'ingénieurs et de médecins venus également travailler dans ce pays.

De retour en France, Pierre est nommé dans une école de la banlieue parisienne (que nous désignerons du nom de Jules Ferry) qui comprend 75% d'élèves de nationalité étrangère vivant dans un contexte socio-économique défavorisé (chômage, logements précaires etc...).

L'arrivée à Jules Ferry constitue pour Pierre un choc. Il se sent très vite submergé par des enfants qu'il décrit comme des cas sociaux, agressifs et immaîtrisables, et se trouve impuissant à faire progresser les élèves en échec scolaire.

Mais Pierre n'est pas le seul. Les collègues des autres classes partagent son malaise ce qui les amène à rompre avec la loi du silence et à échanger sur leurs difficultés. Les instituteurs vont donc s'accorder pour voir dans le milieu social et culturel d'origine des élèves, la cause des mauvais résultats scolaires. Cette explication leur donne envie de faire quelque chose et c'est autour du projet formulé par certains comme sauver les enfants de leur milieu qu'ils décident de mettre en place des pratiques innovantes.

Pour sauver les enfants, il a fallu qu'on décroisse.

Les enseignants instaurent de nouvelles méthodes de travail : constitution de groupes de lecture par niveau pour les trois classes du cours préparatoire, décroisement en histoire et géographie au niveau des classes de cours moyen, instauration de réunions, de concertations quotidiennes pour faire le point, aménager des modes de coopération et d'entraide, réfléchir sur des thèmes choisis.

Ces réalisations qui leur permettent de se rencontrer, de se former, de forger de nouvelles pratiques font la fierté des enseignants. On était déjà, dit Pierre, en avant-garde de ce qui doit se faire aujourd'hui dans le cadre du projet d'école, de la réforme.

Cependant, si l'équipe se trouve bénéficiaire du travail du groupe qui assume des fonctions de régulation, de valorisation, de protection et de réalisation, elle est obligée de constater que les résultats scolaires des élèves, loin d'être en progression, sont de plus en plus catastrophiques et que la tension dans les classes est de plus en plus vive.

Pierre se sent démuni par rapport aux moyens d'action et ne sait pas comment résoudre le problème; il se décourage de constater que chaque année l'écart se creuse davantage entre les niveaux requis et les acquis effectifs des élèves.

Progressivement, l'instituteur s'ouvre à son inspectrice des difficultés qu'il rencontre mais le déni opposé par la hiérarchie à la spécificité du contexte et du public scolaire, augmente la souffrance de Pierre qui se plaint surtout de ne pas être reconnu dans ses efforts pour tenir.

Une reconnaissance ultérieure des initiatives de l'équipe comme de son investissement, parce qu'elle arrive trop tardivement, est interprétée par Pierre comme une invitation à continuer à souffrir, en continuant à faire avec.

Cependant, parce qu'il se sent bien dans une équipe conviviale et solidaire, l'instituteur pense que la situation va s'arranger, repoussant d'une année sur l'autre son départ. C'est pour cela que je suis resté dix ans, au niveau des relations avec les collègues, je me suis dit il n'y a pas de raison, on doit pouvoir faire face à tous nos problèmes.

## **L'imaginaire aux prises avec la réalité**

Le malaise de Pierre est une souffrance psychique qui naît de la confrontation de l'instituteur à une réalité scolaire vécue comme impossible.

Cette réalité, ce sont des enfants dans la classe qui se présentent à lui agressifs, violents, immaîtrisables, auxquels il n'arrive pas à faire face et qu'il qualifie de caractériels parce qu'ils ne peuvent pas se canaliser. Derrière les élèves, c'est la découverte d'un milieu socio-économique qui provoque la stupéfaction. C'était dingue... des parents divorcés, des parents qui ne s'entendaient pas..., des enfants qui ne dormaient pas la nuit..., qui n'avaient pas les conditions de logement suffisantes..., qui vivaient, je ne sais pas, à dix dans deux pièces..., qui arrivaient dans un état pas possible à l'école..., qui avaient le ventre vide... C'était difficile de travailler avec des enfants qui n'avaient pas les conditions...

Cet enfant particulier, cet enfant caractériel c'est à dire qui ne se plie pas arrive comme une effraction dans la construction identitaire professionnelle du maître qui s'organise en partie sur une représentation d'un élève pré-construit et déjà rencontré, avec bonheur, dans une expérience antérieure en Tunisie : des enfants français d'un niveau assez élevé, des enfants complètement passifs, adorables, qui faisaient tout ce qu'on leur demandait.

La prégnance de cette représentation s'atteste par la répétition de ces mêmes termes passifs, adorables, qui faisaient tout ce qu'on leur demandait, pour qualifier certains des élèves de sa

classe à Jules Ferry lorsque Pierre tente de faire une distinction entre les enfants arrogants et difficiles et les autres.

Même s'il est parfois précisé qu'il s'agit de 5 ou 6 enfants, les enfants apparaissent dans l'ensemble du discours, comme une entité globale menaçante.

Ainsi, cet enfant caractériel qui donne lieu à une généralisation se constitue-t-il en contrepoint de l'enfant attendu. Il ne se plie pas..., ne sait pas se canaliser..., a envie de faire autre chose que ce qu'il faut faire.

Pierre se sent donc en danger et impuissant. Il n'arrive plus à faire face à une augmentation des tensions qu'il faut sans arrêt gérer dans la classe... Ça devenait infernal..., de plus en plus fatigant, crevant... Je me suis dit : je vais y laisser ma peau, j'avais vraiment peur d'y laisser mes nerfs.

Le vacillement vécu par l'instituteur semble tenir à l'épreuve qu'il fait d'une altération qui surgit, pris qu'il est dans une "inquiétante étrangeté" (Freud) qui le confronte à l'insupportable. Car cet étranger qui menace, c'est aussi lui-même. En effet, les qualificatifs utilisés par Pierre pour nommer les enfants caractériels sont ceux qu'il reprend pour parler de lui-même et de ses propres débordements qui participent à son trouble.

Les enfants qui portent la menace sont ceux qui ne se plient pas..., n'arrivent pas à se canaliser..., n'hésitent pas à hurler, crier, taper du pied".

Pierre fait appel à son tempérament pour décrire ses réactions. Au début, je criais, je hurlais, parce que je m'énervais... Il m'arrivait de ne plus pouvoir gérer le truc, de me mettre à hurler, à crier après les enfants... Nerveusement, je devenais intenable. Je pensais que je tiendrais, que j'arriverais à reprendre les choses en mains, que j'arriverais à faire face à ces enfants particuliers... mais ça n'allait pas du tout quoi!...

Si l'on pose que la construction d'une image suffisamment positive de soi comme professionnel passe par la possibilité d'échanges entre le sujet et son environnement, force est de constater que ces échanges sont fortement perturbés pour Pierre confronté à une réalité traumatisante qui lui fait vivre l'expérience d'un impossible dans la relation à l'autre. La confrontation à ces enfants caractériels constitue pour Pierre un accident conjoncturel venu remettre en cause certains fondements de son identité professionnelle.

Le contenu qui nous semble particulièrement touché est celui d'une image de soi exerçant une autorité naturelle.

L'image d'un enfant passif, adorable et soumis attendu par le maître est accompagnée de celle d'une autorité naturelle qui ne tient pas tant à la personne qu'au contexte, un ordre des choses où l'enseignant transmet des contenus qui le passionnent, directement, sans obstacle.

Autrefois, il y avait quand même ce qu'on appelle une autorité.

Pierre évoque un passé où celle-ci allait de soi dans l'école, relayée par les familles créant ainsi une ambiance d'autorité. Le passage d'une société contraignante à une société de confort dans laquelle s'est perdu le sens du travail et de l'effort explique que l'école apparaît plus contraignante aux élèves et leur fait plus difficilement supporter l'autorité.

Cette représentation sociale à laquelle Pierre a recours lui permet de faire porter sur l'extérieur, la société, les causes de sa souffrance mais, un examen attentif de son discours nous permet de dégager des éléments plus personnels. Moi, je ne voulais pas avoir, moi, l'autorité... Je ne peux pas être une journée complète avec des enfants et être autoritaire, c'est à dire faire le flic toute la journée... J'étais incapable de... enfin mon problème... je n'aime pas être quelqu'un de trop autoritaire.

L'autorité associée à l'image de flic conditionne une pédagogie austère pratiquée par certains collègues qui s'assurent la tranquillité des élèves au prix d'étouffer les problèmes. Il évoque ainsi la directrice qui ne rencontre pas de difficultés du fait d'une relation très autoritaire avec les enfants.

Si les relations de contrainte ne sont pas dans son tempérament, Pierre se fait une raison à partir de la réalité qui s'offre à lui dans la classe. De toute façon, je sais qu'enseigner, c'est contraindre. Il faut être autoritaire avec les enfants, il le faut, on ne peut pas faire autrement. Mais, il a beau se forcer, s'obliger, en passer par-là, il se décourage devant le peu de résultats de ce qu'il nomme ses crises d'autorité qui sont davantage pour lui des crises de nerf. Dans la mesure où je n'arrivais plus à gérer le truc, je me mettais à hurler, à crier.

Démuni, l'instituteur se retourne contre la formation qu'il a reçue à l'Ecole Normale et qui ne lui a pas donné les moyens d'appréhender, d'aborder une classe, encore moins une classe difficile. Il évoque le modèle dominant d'une orientation non-directive qui impliquait de laisser les enfants libres et les enseignants se débrouiller.

### **L'impossible deuil d'un rêve d'enfant**

Le malaise, on le voit, tient au décalage vécu mais également construit entre la réalité et l'idéal, le second servant de pôle de référence à la déception. Pierre est dépossédé de son monde qui le disposait comme être désirant et efficient dans une situation professionnelle d'enseignement.

Ce rêve d'enfant d'un monde naturellement harmonieux où l'élève se place face au maître dans une soumission aimable et qui permet à celui-ci de lui adresser toutes ses demandes est un univers à conflictuel, sans contrainte où l'autorité n'a pas besoin d'être exercée puisqu'elle tient au climat général englobant maître et élèves.

La remise en cause de ce monde, tel que construit et déjà rencontré dans une expérience précédente, fait vaciller l'identité du sujet. La violence peut alors être comprise à la fois comme un débordement pulsionnel consécutif à l'effraction d'une réalité qui vient briser les équilibres antérieurs mais également comme une réponse au dommage subi.

L'agressivité adressée aux enfants caractériels est celle adressée à l'objet interne décevant, objet en perte, conséquence d'une blessure ressentie comme une dépossession de soi.

Par ailleurs, cet idéal a trouvé à se confirmer dans une identification aux modèles proposés dans la formation. On voit ainsi la non-directivité questionnée parce qu'elle n'a pas tenu ses promesses.

Dans ce contexte de crise identitaire, la constitution du groupe comme tel va permettre à Pierre, au sein d'une équipe, de se défendre d'un trop dur éprouvé.

Le groupe composé par les instituteurs de Jules Ferry, confrontés chacun à sa manière aux difficultés scolaires des élèves, ne va pas se présenter à Pierre comme un groupe d'élaboration du conflit mais comme un échappatoire, une soupape, qui permettent de tenir.

La prise en charge collective des élèves protège l'instituteur de son agressivité comme de celle des enfants. Elle prévient les débordements pulsionnels de ces derniers comme ceux du maître. Les collègues me disaient: (cet élève) au moment où tu n'en peux plus, où tu as envie de taper dessus, tu nous l'envoies et comme cela tu pourras respirer 2 minutes.

Le décroisement, dans le discours de Pierre n'est pas examiné du point de vue des résultats scolaires des élèves, mais comme une modalité du traitement de l'angoisse des maîtres consécutive à la solitude dans la classe car elle permet de travailler ensemble.

Respirer, être ensemble, se retrouver, parler, s'aider, l'instituteur ne parle pas des conditions concrètes de ses pratiques pédagogiques mais évoque les pratiques collectives s'incluant dans un on qui se réfère à l'équipe. Les instituteurs dans le discours de Pierre sont indifférenciés dans leurs comportements, leurs positions, leurs façons de faire. Ils sont appréhendés comme une entité, lieu contenant pour faire face à des enfants qu'on ne sait pas par quel bout prendre.

Ainsi les pratiques collectives innovantes, qui lui font rompre un face à face dangereux pour lui, permettent à Pierre de respirer, de s'absenter du malaise c'est à dire d'échapper à l'épreuve de la réalité en même temps qu'à lui-même. Elles empêchent que le malaise conduise au désinvestissement et sont des modalités concrètes pour tenir.

Ce qui fait tenir, c'est aussi, au-delà du partage émotionnel et de la protection réciproque, la construction commune d'une causalité externe du malaise justifié par un ensemble de données : la démission des parents, l'évolution de la société, une administration centrale incompétente, l'absence de moyens etc... qui "constituent le malaise individuel en porte-parole du malaise social" (M. Hugué, 1991).

## **L'innovation : un compromis pour traiter d'un conflit psychique et d'un problème social**

Nous avons présenté l'expérience subjective d'un instituteur engagé avec d'autres dans une situation d'innovation.

Nous avons vu que les pratiques novatrices se constituaient comme une réponse à une tension conflictuelle vécue par chacun dans sa classe entre ses objectifs professionnels et l'impossibilité de les atteindre de façon suffisamment satisfaisante.

L'absence de résultats et le découragement des maîtres nous amènent à nous interroger sur le sens de ces résultats pour avancer dans la compréhension des significations attachées à la démarche innovante.

Les changements effectués par l'équipe d'instituteurs de Jules Ferry concernant les pratiques professionnelles, sont présentés comme des innovations pédagogiques mais on ne voit pas dans le discours la référence à un projet qui fonde les pratiques innovantes. Celles-ci sont directement reliées à une mission qui consiste à sauver les enfants de leur milieu. Cette mission a pouvoir de remobiliser les énergies parce qu'elle se fonde sur une construction imaginaire collective qui associe le dégagement des enfants de leur milieu à la levée du malaise des enseignants.

C'est ainsi que l'engagement dans les pratiques innovantes permet à Pierre de s'absenter d'un face à face inquiétant qui le menace.

Le groupe se constitue pour l'instituteur comme un soutien, un contenant de sa souffrance personnelle et le protège de ses pulsions destructrices, je pouvais décompresser..., décharger tous mes problèmes mais il n'est pas, comme il le croit, un lieu d'élaboration et de traitement des problèmes professionnels. La mission explicite de sauvetage des enfants et implicite au service des maîtres empêche de définir des objectifs partiels pour des résultats énonçables à partir d'un projet.

Nous ne voyons pas Pierre prendre en compte des données concrètes de la réalité scolaire, mesurer son action et tenter des réajustements au regard de la nature des résultats.

Par ailleurs, l'imputation du malaise à des causes extérieures a pour conséquence la décontextualisation des problèmes et dispose à une attente d'effets bénéfiques, de résultats magiques qui ne toucheraient pas à la dynamique porteuse du malaise exprimé.

Pierre déplore de façon réitérée le manque de résultats mais nous ne le voyons pas, non plus, analyser des situations particulières à partir d'une prise en compte de son rôle, de son implication dans ces situations. En s'accrochant à des causes explicatives globales, la société, les parents, l'administration centrale, l'instituteur se dégage d'une situation dans laquelle il est de fait partie prenante ce qui renforce son impuissance l'empêchant d'entrer dans une démarche d'élaboration qui passe par la reconnaissance de soi et de l'autre.

Nous avons vu que les pratiques innovantes avaient pour principale fonction de protéger les maîtres d'une menace. Bien que le discours de Pierre et l'énoncé de ses difficultés soient dominés par l'expression d'une souffrance, les problèmes restent formulés comme des problèmes d'action. On était trop démuné par rapport aux moyens d'action.. On ne savait finalement pas comment résoudre le problème ... Honnêtement, je ne vois pas ce qu'on aurait pu faire d'autre.

L'impasse dans laquelle se trouve Pierre qui ne lui permet pas de se représenter d'autres voies possibles pour avancer dans les problèmes qu'il se pose, tient à ce que les problèmes ne sont pas extérieurs à lui mais le concernent dans sa relation et comprennent des effets de souffrance et d'impuissance. De ce fait, ils nécessitent d'être traités c'est à dire de faire l'objet d'une recherche de sens, dans une approche en intériorité, qui permette une compréhension ouvrant à un certain dégagement, si ce n'est à une résolution.

Toutefois, les deux scènes du manifeste et de l'imaginaire auraient pu tout aussi bien donner lieu à une avancée dans les problèmes d'échec scolaire si le groupe, constitué par les instituteurs comme lieu contenant, s'était aussi présenté comme un lieu d'étayage pour une

élaboration permettant à Pierre de se dégager de ses peurs, de remanier ses objets internes et de se disposer de façon moins persécutive face aux enfants de sa classe.

Cette élaboration aurait sans doute permis au maître de trouver une disponibilité pour s'ouvrir aux difficultés spécifiques de ses élèves, pris dans leur réalité, en se constituant lui-même comme un espace contenant.

La mise en perspective des deux scènes prises dans leurs logiques propres est une voie pour comprendre la nature des écarts entre les effets attendus et les effets produits des innovations et pour dégager des significations sur un autre registre que celui des logiques d'action, registre le plus souvent retenu.

En effet, les pratiques innovantes peuvent aussi être comprises dans un après-coup, comme la résultante d'une confrontation entre des nécessités internes aux individus et aux groupes, et des contextes extérieurs.

Il n'y a pas à proprement parler de choix si l'on se place du point de vue de ces nécessités internes mais émergence de logiques (affectives, sociales) dans des conditions contraignantes.

On comprend, dans cette perspective, pourquoi la question des transferts d'innovations et celle de leur extension restent problématiques.

Le cas présenté, choisi pour son exemplarité, soulève une autre question importante concernant l'innovation. L'élève aux prises avec ses difficultés scolaires, cet élève pour lequel les pratiques innovantes sont mises en place et qui se trouve au centre du projet manifeste, disparaît au profit d'un enfant aux contours imprécis qui prend la figure du fantasme offert tantôt au désinvestissement dans son visage menaçant tantôt au réinvestissement lorsqu'il passe imaginairement d'un enfant dangereux à un enfant en danger qu'il convient de sauver.

Du point de vue de la nécessité du maître, il est possible d'avancer que l'innovation est une réussite. Elle est en effet ce qui lui permet de tenir, de ne pas s'effondrer dans une situation qui se présente à lui comme à haut risque, puisqu'il craint d'y perdre la raison. Il y a un pourcentage non négligeable de gens qui sont soignés en établissement psychiatrique.

L'impossibilité pour Pierre de se détacher de l'objet idéal, "l'enfant rêvé" (F. Giust-Desprairies, 1989) interdit l'accès à une réalité privée de sens, celle des enfants de sa classe.

Au regard du projet manifeste d'aide à la réussite scolaire des élèves, leur mise à distance nécessaire à la survie psychique du maître, autorise à penser que les résultats qui sidèrent les instituteurs par leur caractère catastrophique, entretiennent un lien logique avec la dynamique engagée dans l'innovation.

Pour terminer je poserai, au regard de mes interventions psychosociales cliniques sur l'accompagnement des groupes innovants que l'innovation à la fois répond à une nécessité psychique et prétend résoudre un problème social. En ce sens, elle est une tentative du sujet de nouer avec son environnement un rapport dialectique où il se l'approprie, essayant d'y trouver à nouveau sa marque pour agir.



## Bibliographie

BARUS-MICHEL J, GIUST-DESPRAIRIES F, RIDEL L. Crises, approche psychosociale clinique, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.

CROS F. L'innovation à l'école : forces et illusions, Paris, PUF, 1993.

ENRIQUEZ E. L'organisation en analyse, Paris, PUF, 1992.

FREUD S. L'inquiétante étrangeté et autres essais, Paris, Gallimard, 1985 traduction, (1ère édition 1933).

GIUST-DESPRAIRIES F. L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle, Paris, A. Colin, 1989.

GIUST-DESPRAIRIES F. L'école républicaine : l'envers d'un mythe, Revue Internationale de Psychosociologie, n°2, Paris, ESKA, 1995.

GIUST-DESPRAIRIES F. La rationalité comme défense dans le milieu éducatif, Revue Internationale de Psychosociologie, n°8, Paris, ESKA, 1998.

HUGUET M. Idéal clinique et clinique de l'idéal dans l'écoute du malaise, Revue Psychologie Clinique, n°6, Paris, Klincksieck, 1991.

LEVY A. Sciences cliniques et organisations sociales, Paris, PUF, 1997.