

PROBLÉMATIQUE IDENTITAIRE

D'UN COLLECTIF INNOVANT

Par Florence GIUST -DESPRAIRIES
Maître de Conférences Université Paris VIII
<http://www.barbier-rd.nom.fr/FGD1.html>

Introduction

Ce chapitre présente une recherche clinique menée auprès d'une équipe enseignante engagée dans une action pédagogique innovante comme réponse au malaise éprouvé face à une population scolaire en très grande difficulté, dans un contexte de précarité économique et sociale.

Cette équipe se constitue comme un groupe à identité forte pendant plusieurs années trouvant ressources et créativité pour mener son action dans la solidarité et la confiance au sein du groupe d'appartenance, jusqu'au moment où chacun, hors d'une concertation collective, a souhaité partir.

La rupture qui n'a pas été un éclatement du groupe comme tel mais la déconstruction de l'unité collective institutionnelle pose la question des conditions d'émergence, de constitution et de continuité d'une dynamique collective comme celle de la nature des perturbations qui ont provoqué une crise d'identité pour un groupe fortement engagé dans une pratique innovante.

Notre démarche s'inscrit dans le référentiel de la psychologie sociale clinique. L'objet de la psychologie sociale clinique est un sujet, sujet social c'est à dire un individu compris dans sa relation à l'autre, dans l'invention, la conflictualisation et l'aliénation du lien social.

Nous tentons d'élucider les processus selon lesquels les individus ou les groupes sont engagés ou s'engagent dans une dynamique sociale codée et structurée et de comprendre les significations de cet engagement dans des variations conjoncturelles.

Nous ne nous attachons pas tant à la dynamique sociale et à ce que le sujet en reflète qu'aux modes selon lesquels celui-ci la subit, la rencontre, la produit.

Nous portons notre attention sur les modalités de rencontre entre les données de réalité des structures sociales et les représentations et investissements affectifs des positions individuelles et collectives d'acteurs en situation.

A côté de ses fonctions sociales et culturelles, l'institution scolaire qui s'incarne concrètement dans les établissements, remplit des fonctions psychiques et sociales pour les acteurs qui inscrivent leur identité professionnelle à l'intérieur de ces établissements. Elle mobilise des investissements affectifs et des représentations qui contribuent à la régulation interne et assure la base de l'identification du sujet à l'ensemble social. Une part importante des investissements psychiques est destinée à faire coïncider dans une unité imaginaire, des ordres de logique différents et complémentaires afin de réduire la conflictualité que contiennent ces logiques (économiques, sociales, politiques, psychiques et culturelles...).

Autrement dit, le sentiment de cohérence, le sentiment d'identité, celui d'une continuité de soi tient à cette capacité de faire du lien entre les logiques externes et les logiques internes. C'est ainsi que lorsqu'on s'intéresse à la question de l'identité et des conflits d'identité qui concerne toute démarche visant à accompagner le changement, il est difficile de s'en tenir à la seule analyse des structures de l'organisation comme extérieures aux personnes mais qu'au contraire, il convient d'examiner la façon dont celles-ci sont intériorisées. Ce sont, en effet, les processus d'intériorisation de ces logiques qui structurent les modes de satisfaction et d'insatisfaction, les demandes de reconnaissance, les conflits manifestes ou latents, les constructions identitaires et le rapport à l'autre.

Nous analysons dans ce chapitre l'expérience d'un groupe innovant en dégageant les processus de liaison et de déliaison de l'unité sociale constituée par le collectif.

Des recherches précédentes (Giust-Desprairies F, 1987, 89) sur les groupes restreints institués nous ont amenée à poser à l'origine du lien micro-social la construction d'un système dynamique de représentations, l'imaginaire collectif, conjuguant les nécessités affectives des individus aux exigences fonctionnelles des organisations.

Articulé sur le désir inconscient, il se présente comme une construction à plusieurs qui préside à l'investissement des objets sociaux à partir de la mobilisation des composantes pulsionnelles.

Ce système imaginaire remplit des fonctions d'organisation pour les perceptions et les affects. Il se constitue en une unité significative pour le groupe, signification imaginaire centrale qui n'épuise pas les significations imaginaires du groupe encore moins celles des individus mais qui se présente comme un principe d'ordonnement, une force liante déterminante pour le fonctionnement groupal et établit un consensus latent sur la manière d'aborder les situations.

De ce fait, il assure également des fonctions défensives contre toute menace interne et externe. Les représentations collectives qui fondent une suffisante unité sous-tendent et alimentent les projets, les objectifs, les volontés d'agir, les conduites professionnelles. En ce sens, le système imaginaire est créateur et régulateur.

C'est donc en partant de cette hypothèse, selon laquelle les groupes tiennent leur cohérence d'un ensemble de représentations et d'une manière de se représenter eux-mêmes et leur environnement, que nous examinerons les avatars de la dynamique institutionnelle d'un groupe d'instituteurs confrontés à une situation critique.

Nous posons que l'organisation se révèle à travers ce qu'elle met en jeu chez ses membres, les représentations qu'ils en ont et la part qu'ils y prennent. Nous examinerons comment les acteurs de l'école, impliqués dans l'expérience que nous présentons, se saisissent des événements pour construire du sens et se donner de l'efficacité, et comment ils échouent à le faire.

L'école, que nous nommerons Jules Ferry, se trouve en banlieue parisienne. Jeunes, les instituteurs ont, pour la plupart, peu d'ancienneté et vont travailler ensemble une dizaine d'années avec un fort investissement avant de tous décider de partir, et ce, en l'espace de deux ans.

Ces enseignants qui ont une représentation positive de leur réalisation commune imputent chacun leur départ, et celui des autres, à des raisons personnelles.

Une première rencontre avec une institutrice, motivée à élucider les raisons de son départ, nous a amenée à nous interroger sur les significations collectives de cet arrêt d'activité au sein de l'école et à tenter de comprendre, au cours d'entretiens approfondis effectués avec neuf instituteurs et la directrice, la genèse de la déconstruction du groupe qui avait su garder une image valorisée de lui-même comme groupe institutionnel innovant.

La constitution du groupe comme réponse à une crise individuelle

Conviés à retracer leur itinéraire à l'école Jules Ferry, les instituteurs évoquent une première période, antérieure à la constitution du groupe, où chacun fonctionnait dans sa classe.

Cette période est marquée par un sentiment aigu de solitude et une profonde souffrance qui revêt les caractéristiques suivantes :

- une menace vécue face à un public scolaire composé de 75% d'enfants de nationalité étrangère et socialement défavorisé décrit comme invivable et dangereux,
- une anxiété grandissante concernant la demande institutionnelle de résultats scolaires à laquelle ils n'arrivent pas à répondre,
- la dévalorisation de soi et la culpabilité éprouvée devant l'impossibilité d'améliorer les résultats catastrophiques et de régler les problèmes de discipline rencontrés dans la classe.

La nécessité de trouver à atténuer cette souffrance, devenue insupportable, pousse les instituteurs, selon leurs propres termes, à rompre avec la loi du silence et à échanger sur leurs difficultés.

Le partage de la souffrance et l'expression collective du malaise procurent à ces derniers un véritable soulagement : c'est déjà énorme de pouvoir en parler, on n'est plus tout seul.

Une première analyse, à proximité du discours manifeste, laisse penser que le soulagement tient à la possibilité pour le groupe de mettre en commun les représentations que chacun se fait de la situation et qui auraient trouvé une convergence.

Une analyse plus approfondie des entretiens dans notre perspective nous amène à poser que l'effet libérateur, s'il tient à l'expression collective des affects tient également et simultanément, non au partage des représentations individuelles préexistantes mais à l'émergence, à la création d'un système de représentations communes.

Le groupe se constitue à cette occasion comme unité sociale significative par la création d'un système de représentations collectives à partir duquel il peut composer avec une réalité éprouvante.

Cette construction du sens est à l'origine de l'identité collective qui va s'ériger sur un sentiment d'appartenance issu d'un partage de valeurs, de représentations, de convictions à partir duquel les instituteurs vont poser des actes impliquant solidarité et coopération pour oeuvrer aux transformations qu'ils attendent de cette réalité.

Les représentations du contexte socio-économique

La nomination à l'école Jules Ferry correspond pour la majorité des enseignants à un choix motivé par l'opportunité d'une titularisation ou la proximité géographique mais, à l'exception de l'un d'entre eux, ils n'ont aucune connaissance de l'environnement de l'école avant d'arriver.

Dans la présentation du contexte, l'accent est mis sur les conditions de vie des enfants qui viennent d'un quartier dégradé (logements trop petits, problèmes d'hygiène, déficit alimentaire et de sommeil), pour expliquer leurs comportements caractériels. Turbulents, agités, violents, certains arrivent à l'école fatigués, le ventre vide, avec des chaussures sans chaussettes, et sont identifiés par les maîtres comme trop de cas sociaux ensemble.

Les enseignants ont ainsi le sentiment d'être confrontés à des élèves dont les difficultés scolaires tiennent aux difficultés sociales et se trouvent impuissants à faire progresser le niveau des classes qui baisse d'une année sur l'autre.

Si l'environnement extérieur de l'école est dépeint comme très défavorisé, ce ne sont pas les conditions de vie de ce quartier, pour les familles, qui sont passées en revue, mais seulement certains traits qui sont étendus à l'ensemble des enfants et qui nourrissent une image dramatique de la situation laquelle se répercute en une image dramatique de l'école : c'est la misère, on touche le fond dans cette école, c'est l'école la plus pourrie.

Cette image tragique d'enfants vraiment dans la misère permet aux enseignants de substituer à l'image menaçante d'un enfant violent et immaîtrisable celle d'un enfant malheureux à sauver et de transformer le rejet en un investissement affectif positif. En fait, leur turbulence est une façon de réagir et après, je les aimais bien...., on arrivait avec des gamins mal soignés, très malheureux pendant des jours et des jours; cela s'est mêlé en quelque chose de très affectif.

La mission du groupe qui permet le réinvestissement est donc de sauver les enfants. C'était intéressant parce qu'on travaillait entre adultes, à plusieurs, pour essayer de les sauver et ça, c'était motivant.

Pour les maîtres, sauver les enfants signifie les sortir de leur milieu d'origine.

Tous s'accordent alors pour voir dans le milieu social d'origine la cause des mauvais résultats scolaires.

Parce qu'elle permet d'imputer à une cause externe ce qui était, jusqu'ici, vécu dans la culpabilité et en termes de déficience personnelle, cette explication atténue le conflit intérieur : on n'est peut-être pas à 100% la cause de cet échec, ça remet un peu les choses à leur place, et libère de nouvelles énergies : on avait envie de faire quelque chose.

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

Stimulés par cette utopie créatrice, les enseignants instaurent de nouvelles méthodes de travail : constitution de groupes de niveau, recherche de méthodes de lecture adaptées aux difficultés particulières, décroissement des classes selon les activités, spécialisation des enseignants.

Une nouvelle organisation se met en place. Chacun mène ses recherches et des réunions de concertation ont lieu le soir, après la classe, pour construire des modes de coopération ou réfléchir ensemble sur des thèmes choisis.

Des formes d'entraide sont instituées : prise en charge des nouveaux dans leurs préparations, échanges avec les enfants pour pallier à des relations trop difficiles.

Le cadre institutionnel

L'équipe des instituteurs de l'école Jules Ferry comprend une directrice qui enseigne à mi-temps dans une classe mais, au cours des entretiens, les instituteurs précisent qu'elle ne fait pas partie du groupe parce qu'elle travaille seule et que l'équipe s'en accommode très bien.

La directrice se fait du contexte socio-économique des enfants une image assez proche de celle des instituteurs, sans pour autant partager le système de représentations que ceux-ci ont développé autour d'une mission sociale.

Pour la directrice, ici c'est le quart-monde. Elle évoque des caractéristiques particulières qui font obstacle à la fonction de l'école, comme le chômage ou la polygamie, pour mieux affirmer la mission dont elle se sent investie et à laquelle elle convie son équipe : instruire les enfants avec des méthodes qui soient conformes d'une classe à l'autre, la fonction du collectif étant de garantir la stabilité et la reproduction du système scolaire unitaire. Il faut tenir les enfants et les instruire afin qu'il n'y ait pas de discrimination entre les enfants de la nation française sinon on fera de mon école un ghetto, dit-elle.

Le groupe s'est constitué sans et en dehors de la directrice qui n'apparaît pas comme exerçant une autorité particulière, ou comme empêchant le groupe de fonctionner selon ses propres modalités. Elle semble laisser les instituteurs travailler à leur gré. Ainsi ne participe-t-elle, ni à la formation du groupe comme tel, ni à la mise en oeuvre de son organisation. Cependant, si elle n'intervient pas au niveau fonctionnel, la directrice remplit une fonction importante dans son rôle de médiation entre l'équipe des instituteurs et une inspectrice attachée à l'école pendant toutes ces années.

Dans le discours des maîtres, cette inspectrice se montre réticente à reconnaître les difficultés spécifiques des enseignants qu'ils relient à l'environnement socio-économique.

Concernant la mission des maîtres, elle partage les positions de la directrice et, parce qu'elle tient à ce que cette école soit considérée comme les autres, elle refuse d'entreprendre des démarches pour que l'établissement bénéficie du statut de Zone d'Education Prioritaire. Elle semble aussi vouloir préserver l'image de la ville : qu'il ne soit pas dit que dans la commune, il y ait une école à problème.

Très présente dans les discours, l'inspectrice représente la hiérarchie qui descend pour exercer une fonction d'évaluation mais elle est également attendue dans un rôle de soutien. Les instituteurs entretiennent avec elle une relation conflictuelle marquée par une forte demande de reconnaissance souvent déniée.

Une double position caractérise, en effet, les rapports du groupe à l'inspection académique représentée par cette inspectrice, et plus généralement à la hiérarchie de l'Education Nationale.

D'une part, les instituteurs disent mépriser le jeu institutionnel, ne pas avoir envie d'avoir une médaille et n'accorder que peu d'importance à la note au nom de l'affirmation de la légitimité de leur fonctionnement. Ils émettent de sérieux doutes sur les compétences des responsables de l'Administration Centrale à régler les problèmes de l'école et estiment que leurs évaluations et leurs avis comptent peu parce qu'ils ne savent pas de quoi ils parlent.

Dans le même temps, les instituteurs manifestent, d'autre part, découragement, déception, colère devant l'attitude de leur inspectrice qui se refuse à reconnaître leurs difficultés liées, selon eux, à la spécificité de l'école, les efforts faits, la qualité du travail d'équipe et la valeur des innovations pédagogiques.

L'inspectrice apparaît ainsi campée dans une position de mépris, de déni ou de disqualification. Si elle daigne venir à une réunion, c'est pour s'élever contre des pratiques hors des normes officielles alors même que le groupe attend de sa venue une reconnaissance du travail accompli et des efforts consentis. Les reproches adressés concernent le laxisme par rapport au programme national. Des évaluations négatives sont faites au cours des inspections, et les difficultés exprimées sont alors prises pour de l'incompétence.

Mais ce qui touche particulièrement les enseignants, c'est qu'ils ont le sentiment de quelqu'un qui se voile la face, qui ne veut pas voir, pas savoir, par crainte de devoir prendre en compte les difficultés dont ils se plaignent. Cette position amènerait l'inspectrice à osciller entre des évaluations disqualifiantes et le laisser-faire.

La directrice quant à elle intervient dans cette relation en appui du groupe, mais sur un mode discréditant. Elle dit, et c'est une expression souvent reprise : je couvre vos magouilles.

Les enseignants, eux-mêmes, adoptent une double attitude. Tantôt, ils s'installent dans une certaine clandestinité en simulant lors des inspections un fonctionnement conforme aux attentes hiérarchiques. Tantôt, ils affichent leurs pratiques en adressant à l'inspectrice une demande explicite de reconnaissance des difficultés et des avancées.

La situation évolue dans les derniers temps vers une reconnaissance sur la pointe des pieds, insuffisante pour les maîtres qui prend la forme d'une demande adressée aux instituteurs de rester à l'école Jules Ferry, malgré leur découragement parce qu'on a besoin d'eux. Cela va s'arranger, c'est partout pareil. Cette injonction, loin d'être prise pour un soutien, est vécue comme une invitation à continuer à souffrir en silence.

L'attribution de points marque également une reconnaissance administrative mais celle-ci ne répond pas à celle espérée par les instituteurs qui la taxent de fausse reconnaissance.

A la question : "qu'est-ce que vous attendez de l'inspectrice ?", les enseignants répondent : surtout qu'elle reconnaisse qu'on oeuvre dans des conditions difficiles, qu'elle nous remercie de tout le travail fait et des efforts fournis.

Les maîtres éprouvent également un sentiment d'injustice lorsqu'ils constatent que les apprentissages auxquels ils s'attachent concernant la socialisation ne sont pas pris en considération parce qu'ils n'entrent pas dans des critères d'évaluation.

Il aura fallu huit ans pour qu'elle daigne reconnaître que c'était une école à problèmes.

La hiérarchie ne se présente donc pas comme appui, soutien du groupe dans ses innovations mais est, au contraire, perçue comme venant attaquer les productions et les positions de ce dernier et participer à sa fragilisation.

Si la reconnaissance s'amorce dans la dernière période, elle prend une forme qui semble renforcer chez les instituteurs le découragement.

Deux évènements apparaissent dans les entretiens comme déclencheurs directs du désinvestissement.

Le premier concerne une rencontre en fin d'année entre les instituteurs et les enseignants de 6ème du collège. Au cours des échanges, les maîtres passent en revue les types de difficultés qu'ils rencontrent avec les élèves dans l'exercice de leur travail. Ils sont alors rappelés à l'ordre par l'inspectrice qui leur reproche de faire une mauvaise réputation à l'école.

Si ce micro-événement représente pour les instituteurs la goutte qui a fait déborder le verre, c'est la reconnaissance officielle de leurs pratiques, décloisonnement des classes, constitution des groupes de niveau, telle qu'elle est relayée par la hiérarchie directe qui semble entamer plus profondément la construction collective.

Les pratiques inaugurées dans l'école par les instituteurs entrent en effet officiellement sous la forme d'instructions ministérielles qui sont présentées non comme un prolongement, une légitimation des initiatives prises par le groupe innovant mais donnent lieu à un appel à la soumission.

L'institutionnalisation des pratiques inventives qui correspond à une normalisation, peut expliquer le désinvestissement des instituteurs privés de l'espace de jeu créatif, instituant, que celles-ci représentaient dans la période antérieure mais nous verrons comment les modalités concrètes de cette institutionnalisation ont participé plus sûrement au délitement du groupe.

L'imaginaire collectif

La représentation d'un lien de causalité directe entre les caractéristiques des élèves pris dans un contexte social défavorisé telles qu'elles se manifestent dans l'école et l'échec dans les résultats scolaires préside à la construction d'un imaginaire de la sortie, de l'extraction, qui permet d'associer dans un même mouvement le malaise des enseignants et les difficultés des élèves.

Sortir de..., les en sortir..., qu'ils s'en sortent..., qu'on s'en sorte... sont autant d'expressions que déclinent les maîtres dans les entretiens. Cette construction imaginaire collective qui consiste à sortir les enseignants de leur malaise en sortant les enfants de leur milieu permet de retrouver du goût à l'ouvrage. Imaginaire moteur qui donne son origine aux activités des enseignants tant en direction des élèves qu'en direction du groupe lui-même dont la vie se prolonge au-delà de l'activité professionnelle. C'est ainsi que les enseignants vont décloisonner les classes et favoriser les activités extra-scolaires, à partir d'un discours qui valorise le mouvement contre l'encroûtement. Il s'agit de sortir des sentiers battus et non de rester entre 4 murs, de faire bouger pour sortir de

la routine.

Entre eux, les enseignants vont aussi organiser des sorties culturelles, des voyages, des dîners chez les uns et les autres, qu'ils évoquent en appui de leurs discours sur la qualité du groupe et sa vitalité; activités qui se poursuivront après les départs des uns et des autres de l'école.

Cet imaginaire qui s'ancre sur la dynamique du mouvement et du dégagement trouve son contenu dans les significations imaginaires sociales de l'aide humanitaire. Ce mot, comme celui de la Croix Rouge, est plusieurs fois associé à la mission sociale dont les instituteurs se sentent porteurs. Il est intéressant de noter que l'expérience relatée ici s'inscrit historiquement dans la période de valorisation sociale des causes humanitaires et de l'orchestration, par les médias, de cette valorisation d'une cause qui opposait l'engagement dans l'action des citoyens à l'inertie et l'impuissance des responsables politiques. Nous retrouvons dans le discours des maîtres les mêmes signifiants.

Nous posons que ces représentations sociales se sont présentées pour eux comme un référentiel possible disponible pour inscrire leur mouvement dans un contexte significatif et face à un référentiel institutionnel dans lequel ils n'ont pu trouver ni du sens ni de l'efficacité.

Les fonctions du groupe

L'équipe de l'école Jules Ferry se trouve presque entièrement renouvelée en l'espace de deux ans par des instituteurs jeunes qui vont construire une représentation d'eux-mêmes marquée par la similitude. On était tous du même âge, avec le même type de formation, le même type de difficultés. On avait la même façon de voir les gamins, la même manière de voir les choses, les mêmes centres d'intérêts...

Si l'imaginaire permet au groupe de se constituer comme unité signifiante, ce dernier va remplir des fonctions de régulation, de valorisation, de protection et de réalisation qui vont assurer l'émergence progressive d'une identité collective.

- Le groupe permet de sortir d'un isolement menaçant et il apporte soutien à chacun de ses membres en lui permettant de tenir.

Il permet également à chacun de se décharger d'un trop plein d'agressivité envers les enfants par l'instauration de réunions défouloirs assurant aux maîtres la relative maîtrise d'eux-mêmes et le renouvellement d'énergies. Il n'était pas question de leur renvoyer à la figure des injures ou des insanités donc en les injuriant copieusement entre nous... ça nous permettait de pouvoir y retourner...

- Le groupe constitue aussi un espace protégé contre les attaques externes, qu'elles viennent des enfants ou de la hiérarchie et un espace de renforcement de leur pouvoir.

- Il est un lieu de développement des compétences, des savoirs et savoir-faire où chacun trouve la reconnaissance de ses capacités et de ses efforts. Ce faisant, il participe à la restauration d'une image positive de soi comme professionnel.

- La mission sur laquelle se structure le groupe stimule sa créativité.

L'appui sur des représentations idéalisées et la solidarité du groupe permettent de tenir dans un contexte décevant et de persévérer dans l'action quotidienne.

Processus de déliaison du groupe

L'absence d'un projet collectif

L'identité professionnelle se construit à différents niveaux. Elle s'élabore dans la rencontre entre ce que le sujet mobilise de sa problématique personnelle et les significations du métier que l'institution offre dans ses représentations sociales de référence. Cette construction identitaire tient en partie à l'intériorisation de ces dernières.

Les instituteurs, avons-nous vu, sont confrontés à une situation menaçante à leur entrée à Jules Ferry, laquelle va être à l'origine de la constitution d'une unité signifiante qui repose sur un imaginaire du mouvement, de l'extraction qui prend la forme d'une mission s'appuyant sur le système de représentations de la cause humanitaire.

Cette unité signifiante permet à l'équipe de se défendre contre des menaces internes et externes et de se réaliser dans une action collective.

L'analyse des données recueillies nous conduit à formuler des hypothèses quant à la déliaison du groupe, hypothèses qui loin de s'exclure les unes des autres, nous semblent s'étayer pour dégager une intelligibilité du processus de déconstruction.

Il serait possible d'avancer que l'identité du groupe se construit à partir de la volonté de prendre en compte, dans l'exercice professionnel, la réalité sociale des enfants, volonté qui se concrétise par la mise en place d'un certain nombre de pratiques innovantes dans l'école. Or, lorsque nous examinons le rapport qu'entretient le groupe à cette réalité, nous remarquons que l'environnement social une fois identifié comme cause des difficultés des enseignants ne fait l'objet d'aucune investigation ou analyse. Le groupe est davantage occupé à changer cette réalité qu'à la comprendre. Sortir les enfants de leur milieu d'origine revient à promouvoir l'image d'un enfant autre, en référence à des normes implicites voire inconscientes. Concernant les pratiques professionnelles, les changements effectués sont présentés comme des innovations pédagogiques mais on ne trouve pas dans le discours des enseignants la référence à un projet collectif qui fonde ces pratiques innovantes. Ces dernières sont reliées directement à une mission, dont on a vu le caractère imaginaire, permettant d'associer le dégageant des enfants de leur milieu à la levée du malaise des enseignants.

L'évaluation des pratiques ne se fait pas sur la base de critères précis en référence à un projet institutionnel inscrit dans le temps, mais sur des critères de satisfactions affectives. C'est ainsi qu'un enseignant montre son découragement devant la reconduction des groupes de niveau d'une année sur l'autre, les écarts devant être comblés du seul fait de la satisfaction des élèves comme des maîtres dans l'instauration de tels groupes.

La lutte contre les difficultés scolaires des élèves se confond avec la poursuite d'un idéal : sauver les enfants.

Par ailleurs, si les avantages de la nouvelle organisation pédagogique sont très largement évoqués concernant les enseignants, il est peu question des effets escomptés pour les élèves.

Nous avons vu que le groupe remplissait des fonctions de régulation, de contenant, d'étayage, de défense pour chacun de ses membres lui permettant le renouvellement de ses compétences professionnelles par la formation, l'expérimentation, l'approfondissement et l'échange de pratiques.

Nous faisons l'hypothèse que le groupe tient en partie sa fragilité à la poursuite d'un objectif qui a pour fonction essentielle de se constituer comme soutien des enseignants en difficulté professionnelle et en souffrance personnelle dans la situation scolaire. La mission de sauvetage, explicite envers les enfants implicite au service des maîtres, n'a pas permis à ces derniers de définir des objectifs partiels pour des résultats énonçables à partir d'un projet. Nous ne voyons pas l'équipe prendre en compte des données plus concrètes de la réalité, mesurer son action et tenter des réajustements au regard de la nature des résultats.

Ainsi, sur la scène consciente, le désir des enseignants est de sortir l'enfant de son milieu d'origine par la réussite scolaire mais, sur une scène imaginaire, il s'agit d'ôter à l'enfant son caractère d'origine menaçant afin de dégager l'enseignant de son malaise.

Ce scénario inconscient à l'origine des pratiques pédagogiques non articulées sur un projet professionnel donne l'impression aux instituteurs de tourner en rond, que rien ne change, et alimente un sentiment d'usure qui s'ajoute au découragement devant le peu de résultats scolaires.

Cette lassitude comprise par eux comme le fait d'avoir toujours à innover et de ne plus avoir d'idée participe du désinvestissement - on n'a plus le goût à... - , qui va présider au départ des maîtres.

Nous posons que la difficulté du groupe à mener l'analyse sur les effets de son action et à dégager du sens à partir d'un examen des résultats sur des critères définis, vient du fait que ce travail d'analyse nécessiterait de questionner l'illusion, la croyance dans laquelle les membres sont pris et qui légitime leur engagement. Or ce questionnement n'a pas lieu; d'une part parce que la croyance constitue le socle, le principe constitutif du groupe, à partir duquel chacun s'est sorti d'une crise identitaire professionnelle; d'autre part, parce que les conditions sociales et culturelles des enfants n'ont jamais fait l'objet d'investigations concrètes ou de mises en perspective avec les attendus des enseignants pris dans leurs propres réalités sociales et culturelles, mais se sont présentées comme des réalités générales, objectives, causes de l'échec scolaire.

La construction d'une causalité directe entre milieu social et échec scolaire et son objectivation annihile le processus de réflexion et d'élaboration des situations particulières. Ainsi l'interprétation que se donnent les instituteurs leur procure-t-elle une grande satisfaction au niveau d'un retour de la motivation et d'une régression de la culpabilité, mais elle sert aussi à masquer les contradictions vécues, sans doute trop difficiles à affronter

entre une image de soi ouvert et un sentiment de rejet, entre une volonté d'instruire et l'incapacité à le faire, entre le désir de maîtriser les situations et les démentis quotidiens à cette maîtrise.

Dans un contexte institutionnel où les représentants hiérarchiques sont perçus non comme des appuis mais comme des agents qui attaquent ou qui se dérobent, ces contradictions occultées vont reprendre le dessus et contribuer à la dilution du lien groupal.

Pour avancer sur les processus qui ont amené le groupe à sa déliaison dans une impossibilité à continuer à trouver du sens dans une pratique collective, il convient de reprendre les logiques de la construction groupale et d'examiner la nature des liens tissés entre l'équipe et son environnement institutionnel qui se limite, dans le discours des maîtres, à la directrice et à l'inspectrice.

L'émergence d'une mission spécifique

Le groupe ne se place pas comme simple relais d'une mission générale telle qu'elle est portée par sa hiérarchie directe, mais se situe comme acteur à part entière en apportant lui-même des réponses aux questions qu'il se pose, s'engageant ainsi dans une démarche de signification (trouver du sens par lui-même).

A l'intérieur du collectif qui constitue une force de proposition, les membres y développent les qualités d'un groupe d'appartenance. Chacun s'y sent reconnu dans ses compétences et son potentiel disponible, conditions pour une appropriation des objectifs définis en commun.

L'affirmation d'une mission partagée développe le sentiment d'unité et permet la reconnaissance de la pluralité des expériences. Le traitement des situations par la discussion et l'appui des uns et des autres dans les difficultés rencontrées en classe renvoient l'image positive d'un groupe consensuel et solidaire.

Toutefois, l'identité du groupe ne trouve pas à se vivifier en s'étayant sur le cadre institutionnel que représente la hiérarchie qui constitue l'instance de référence dont est attendue la reconnaissance. L'équipe ne peut donc légitimement se revendiquer d'actions menées sur le terrain.

L'unité symbolique n'est pas assurée par l'identification du groupe au modèle culturel, porté par la hiérarchie, qui se montre déficient pour construire du sens. Le groupe a recours à un autre modèle disponible dans les significations imaginaires sociales contemporaines, celui de la cause humanitaire.

Nous verrons que les positions des instituteurs portent la marque d'un conflit entre le modèle humanitaire, dans lequel ils puisent le sens, et le modèle de l'école républicaine qui correspond au modèle intériorisé, incarné par les positions de la hiérarchie.

Par la constitution d'un imaginaire collectif, chaque instituteur modifie la représentation qu'il a des enfants, de son rôle et de sa légitimité. Cette transformation de l'appréhension de la réalité de l'école et d'eux-mêmes permet aux membres du groupe de disposer d'une image valorisée de leurs aptitudes et, par l'expérimentation de situations nouvelles, de sortir de l'impasse dans laquelle ils se trouvaient, évoluant ainsi dans leur activité professionnelle.

Un imaginaire moteur

Le changement de représentation entre celle que l'enseignant s'était formé comme image professionnelle de lui-même avant d'entrer à Jules Ferry et celle qui s'est imposée à lui dans la première période de solitude, entre celle de l'enfant qu'il s'attendait à rencontrer et celui qu'il trouve à l'école, constitue une véritable rupture dans la continuité de soi qui va entraîner chacun dans une crise d'identité.

La construction de nouvelles représentations au sein du collectif permet de retisser les fils dans l'émergence d'une identité collective dynamique, c'est à dire comprise entre un pôle de permanence et un pôle de changement.

- La permanence tient au noyau de cohérence sur lequel le groupe fonde la stabilité de son engagement.

- Le changement tient aux possibilités de trouver de nouveaux agencements face aux sollicitations nouvelles.

Le pôle de permanence est marqué par le caractère universel de la mission, que se donnent les maîtres, de sortir tous les enfants de leur milieu d'origine, universalité déjà présente dans le référentiel initial de la profession.

Le pôle de changement représente le passage d'une dépendance au modèle général incarné dans les normes

officielles et le discours hiérarchique à un engagement dans des pratiques innovantes soutenues par des discours qui marquent une certaine rupture.

Ces constructions et significations nouvelles entraînent le sentiment d'un développement de soi et de confiance en l'avenir.

Cependant, si la dynamique du groupe constitue aux yeux de chacun un espace d'affirmation et de réalisation, au-delà de ces satisfactions, les instituteurs manifestent bien des tiraillements relatifs aux contradictions auxquelles ils doivent faire face et qui réintroduisent doute et tension.

La montée du malaise

Au sentiment de réussite exprimé à propos du groupe et de ses productions répond un sentiment d'échec relatif aux progrès scolaires des élèves et à la reconnaissance hiérarchique. Concernant leurs rapports aux enfants, les instituteurs oscillent entre un discours positif sur les élèves qui ne sont pas plus bêtes que les autres, pour lesquels ils ont de l'affection et qu'ils sont motivés à faire progresser, et un discours qui laisse voir la menace toujours présente. Dans les expériences relatées, la fonction essentielle du groupe s'y dévoile être celle de préserver les enseignants de leur agressivité vis-à-vis des enfants dont ils ne peuvent rien tirer.

Concernant leurs rapports à la hiérarchie, ils oscillent également entre une négation du pouvoir de cette dernière, inscrivant leur action dans un espace auto constitué, et l'indignation d'une pression hiérarchique qui se nourrit d'une forte dépendance prenant la forme d'une demande réitérée et multiforme de reconnaissance. Dans leurs stratégies pour faire avancer leur action, les enseignants alternent, en effet, entre des moments d'affrontement, assez rares néanmoins, et une soumission dans laquelle ils développent un sentiment de rancœur et d'indignation.

Divisés, ils le sont enfin, entre un attachement manifeste à une mission sociale en rupture avec les positions hiérarchiques et leur adhésion profonde mais moins consciente à la mission traditionnelle de l'école, l'instruction, dont la hiérarchie se fait la représentante.

Cette ambivalence vis-à-vis des enfants et de la hiérarchie se manifeste dans un clivage qui empêche l'élaboration et participe du sentiment de lassitude qui va gagner le groupe et entraîner le désinvestissement qui se fera sur un mode assez brutal.

L'absence de confrontation

L'illusion de sauver tous les enfants ne permet pas aux instituteurs, avons-nous vu, de prendre véritablement en compte les données de la situation, d'examiner la nature des difficultés qu'ils rencontrent et de se donner du projet.

Cette illusion leur permet, en revanche, de se défendre par le clivage, en faisant porter la responsabilité de l'échec à la hiérarchie qui ne soutient pas les initiatives alors que dans le même temps, nous voyons les maîtres reprendre à leur compte les reproches qui leur sont faits. Cette position les empêche d'examiner les réticences de la hiérarchie autrement que comme un repli conservateur ou un refus de confort et renforce le groupe dans sa clôture.

L'appui sur des représentations idéalisées de la mission et la solidarité du groupe permettent à ses membres de tenir dans un contexte décevant et menaçant (tant du côté des enfants que de la hiérarchie) et ainsi de persévérer dans son action quotidienne pendant plusieurs années.

Les descriptions ou réflexions faites dans les entretiens concernant le groupe ne laissent jamais apparaître de conflit interne. Les termes de cohésion, consensus, entente, unanimité prévalent pour parler du groupe. Les divergences de points de vue et les dysfonctionnements sont tus, les différences n'apparaissent pas, comme sont évacuées toutes approches critiques du collectif. On marchait tous d'un même pas.

D'un point de vue fonctionnel, les règles du groupe sont basées sur la défense et le maintien des pratiques communes, mais nous avons mis en évidence que l'absence de projet qui sert de référence à l'activité professionnelle finissait par donner un sentiment d'impuissance.

D'un point de vue relationnel, le groupe est engagé dans un système de coopération consensuel basé sur l'affectif à partir de son seul système de normes. Il s'est structuré sur un clivage entre le bon à l'intérieur du groupe et le mauvais à l'extérieur sous la forme de l'étrangeté des enfants et d'une hiérarchie disqualifiante.

L'externalisation et l'objectivation de la menace issue de la réalité des enfants dans les classes ont permis, dans un premier temps, un soulagement et ont libéré des énergies pour un réinvestissement possible dans l'activité professionnelle.

Par ailleurs, nous ne voyons jamais l'équipe tenter de chercher des alliances ou des appartenances hors du groupe pour traiter des conflits qui sont les siens : syndicat, autre école, municipalité, etc... Au contraire, les énergies sont tournées vers le groupe lui-même, lieu de ressources, mais aussi d'enfermement.

Si la construction imaginaire collective s'est présentée comme issue pour sortir de la crise individuelle et a permis l'émergence d'un groupe créatif, ce dernier s'est constitué avec le temps comme un univers sans ouverture sur l'environnement, qu'il soit professionnel ou social. Les conditions de la richesse du groupe qui l'on fait se prolonger au-delà du champ professionnel ne sont-elles pas les conditions mêmes de son délitement qui porte sur sa fragilité comme système clos ?

Le groupe prend vite une coloration fusionnelle, on marchait d'un même pas, qui tient semble-t-il à sa nécessité de s'unir pour se défendre, on était obligé de se mettre ensemble, nécessité vécue dans une certaine ambivalence si on en croit l'expression utilisée par certains instituteurs : c'était une contrainte dynamique.

Les explications données par les instituteurs, le plus souvent en termes généraux, pour évoquer leur départ, concernent les nécessités personnelles des uns et des autres. L'équipe s'est un peu détachée comme ça, chacun s'est trouvé des raisons diverses et variées pour partir.

Retenons que les enseignants qui formaient le collectif étaient célibataires, de la même tranche d'âge et que certains, au bout de dix ans, se sont mariés et déplacés, que les mêmes ou d'autres ont souhaité de nouvelles affectations ou un changement de métier. Cependant, une lecture plus attentive des entretiens montre que ces explications ne sont pas toujours convaincantes pour les enseignants eux-mêmes. J'avais pas vraiment l'intention de changer d'école... D'autres sont partis mais il n'y avait rien qui les poussait...

D'autres processus, que nous examinerons, semblent avoir amené les enseignants à quitter l'école Jules Ferry mais il est possible de voir, dans cette insistance à avancer des raisons personnelles, le besoin pour chacun de s'extraire d'un ensemble devenu trop fusionnel dont la crise a fait mesurer le coût, et la nécessité de ressaisir les contours d'une identité individuelle.

Un étayage institutionnel déficient

L'équipe Jules Ferry s'est constituée comme un groupe riche trouvant en lui-même une légitimité qui lui était refusée par sa hiérarchie directe. Les attaques ou l'ignorance de l'inspectrice ont sans doute à certaines périodes contribué à raffermir les liens au sein du groupe, la cohésion se faisant plus forte face à la menace ou au mépris extérieur ressenti.

Les analystes qui se penchent sur l'usure des acteurs innovants ont tendance à voir dans la déconstruction des groupes, l'effet d'une reconnaissance qui fait perdre au groupe son investissement initial. Les pratiques singulières du groupe une fois légitimées perdraient de leur attrait. C'est l'identité même du groupe comme marginal ou transgressif qui lui ferait perdre sa raison d'être.

Sans écarter cette hypothèse, il nous semble possible de dégager de la situation d'autres processus permettant de comprendre les effets déstructurants de l'absence de reconnaissance ou des modalités de cette dernière.

Nous avons vu que, dans un contexte où être seul dans sa classe et fonctionner selon des normes officielles ne constituent plus un cadre suffisamment protecteur pour les maîtres, le groupe des enseignants s'était constitué sur une logique de la survie et que l'engagement dans l'innovation s'était présenté comme une réponse à la menace. La directrice pour une part entérine l'émergence de ce nouveau cadre instauré par le groupe et lui laisse remplir ses fonctions d'étayage et de régulation, de réalisation et de défense mais, en assurant au groupe qu'elle couvre ses magouilles, elle permet à la fois aux instituteurs de transgresser les normes en vigueur tout en les condamnant.

Pour sa part, l'inspectrice n'intervient pas par des régulations successives, mais se fait la représentante d'une norme institutionnelle qu'elle vient rappeler. Elle résiste sur le mode du déni à entendre ou à prendre en compte les difficultés des instituteurs pour lesquels l'innovation représente une tentative d'ajustement à la situation.

De ce fait, la hiérarchie ne se pose pas comme un cadre fiable et ne remplit pas auprès des enseignants des fonctions d'étayage institutionnel. Lorsque dans un deuxième temps (huit ans plus tard), l'inspectrice mène une

politique d'institutionnalisation des innovations, elle transforme en règles et en normes les pratiques novatrices des instituteurs, disqualifiant leur espace créatif. En devenant des procédures obligées, imposées de l'extérieur, au lieu d'être référées à l'action antérieure des maîtres, les pratiques innovantes perdent aux yeux de ces derniers la valeur qu'elles avaient et les instituteurs vont éprouver un profond sentiment d'injustice et d'indignation.

La position de l'inspectrice révèle son attachement au système bureaucratique. Le groupe, dans la souffrance, réalise qu'il n'y aura jamais là de réponse à sa demande de reconnaissance qui concerne sa prise d'initiative pour trouver des voies propres à régler les problèmes rencontrés. Il mesure que la reconnaissance ne peut être attendue que de la soumission.

Cette reconnaissance qui prend la forme d'une demande de se plier à des instructions officielles atteint le groupe dans ses signifiants centraux : coopération, aide, créativité etc... et participe au désinvestissement des maîtres, à leur désir de partir.

Du conflit à la crise

La demande réitérée de reconnaissance peut être entendue comme une nécessité pour trouver de la cohérence entre la fidélité aux principes du modèle de l'intérêt général de l'école républicaine tels qu'ils ont pu être intériorisés et la transgression de ceux-ci telle qu'elle se pratique dans les actions innovantes. La hiérarchie représentée concrètement par la directrice et l'inspectrice incarne ces principes. Les maîtres n'ont de cesse de solliciter que du lien soit fait entre ceux-ci et leur action dans une demande de soutien qui peut prendre plusieurs formes : reconnaissance d'un statut, moyens financiers, reconnaissance des pratiques, des difficultés et des conditions particulières de l'exercice du métier, de l'impossibilité d'atteindre les résultats attendus etc...

Cette recherche de lien est caractéristique du conflit. En développant leurs actions, les instituteurs pendant des années espèrent en la reconnaissance de leur hiérarchie. La confrontation a lieu sur des positions différentes quant aux objectifs, à la représentation du contexte etc..., mais chacun pourrait-on dire est reconnu comme partenaire tandis que persiste le désir ou la nécessité d'avoir affaire à l'autre et d'entrer dans la confrontation.

Nous avons dit que les enseignants oscillaient entre une négation de la hiérarchie et une forte revendication à son endroit. La demande de reconnaissance se fait plus insistante au cours des années. Les instituteurs étayés sur le groupe qu'ils forment, prennent de l'assurance, expriment de plus en plus leurs positions à leur inspectrice et résistent à ses injonctions.

La dénonciation des pratiques des instituteurs, voire même les sanctions négatives prises à leur rencontre, n'entament pas l'unité du groupe et la coopération.

Le discours de l'inspectrice qui pouvait être reçu, dans la première période, parce qu'il entrait en résonance avec une partie des positions plus inconscientes des instituteurs, ne peut plus l'être parce qu'il révèle que, derrière les valeurs énoncées de la mission de l'école, c'est à un pouvoir bureaucratique que se réfèrent les positions hiérarchiques.

L'inspectrice représentait la rigueur, la loi institutionnelle contestée mais en même temps reconnue. En s'attachant au décret, elle perd son efficacité symbolique. La situation conflictuelle se transforme alors en crise. L'inspectrice n'est plus considérée comme un interlocuteur valable mais accusée de trahison et d'incompétence.

A partir de cet événement qui fait crise, des complicités instables remplacent peu à peu les solidarités. Le lien collectif se délite, ce qui donne lieu à des déplacements. Chacun se sent renvoyé à lui-même et réexamine sa situation individuelle. On s'aimait bien mais on était pas si aimé que ça, et c'est pas parce qu'on s'entend bien qu'il faut rester 15 ans dans la même boîte. Dans la vie, y a quand même autre chose que les collègues de bureau.

La rupture touche l'investissement. A ce moment, il faut reconnaître qu'on ne peut plus se donner complètement, il faut partir.

L'énergie des instituteurs qui soutenait la fonction contenante permettant la mise en place de défenses efficaces par rapport aux menaces vécues n'est plus mobilisée et confronte le groupe à une perte de cohérence et de cohésion. L'énergie cohésive du groupe dans sa lutte contre la hiérarchie se rabat sur le groupe comme une force oppressante, trop prégnante, du collectif sur chacun de ses membres. Dans cette communauté organique, la marge de manoeuvre, les initiatives étaient collectives. Ces dernières une fois reconnues et normalisées, chacun est renvoyé à la question de sa propre autonomie dans le système.

L'augmentation de la culpabilité

L'école Jules Ferry se présente comme une structure souple, sans hiérarchie pesante, qui laisse la place aux initiatives.

La directrice, avons-nous dit, soutient son équipe sur laquelle elle sait qu'elle peut compter, mais sa représentation de la mission s'écartant de celle des instituteurs, elle exprime sa réticence par l'expression je couvre vos magouilles. Les instituteurs sont moins affectés par la position de la directrice, qui pourtant reste à distance de leur fonctionnement collectif, que par la position de l'inspectrice. Toutefois, nous sommes frappée par le fait que, bien que touchés que leurs pratiques innovantes soient qualifiées de magouilles, ils reprennent régulièrement ce terme à leur compte. On a bien magouillé, faut pas le dire..., on faisait des magouilles entre nous..., on continuait notre petite magouille, la directrice nous laissait faire..., on pouvait magouiller...

Nous avons dit que l'identité professionnelle des maîtres se constitue en partie sur le modèle intériorisé des principes de l'école républicaine. Nous avons vu que la directrice reprend à son compte ces principes à partir desquels elle considère les initiatives de l'équipe péjorativement.

Si innover c'est prendre le risque de transgresser les normes établies, c'est aussi entrer en conflit avec ces normes telles qu'elles sont intériorisées. Nous voyons, lors des entretiens, la culpabilité des enseignants se manifester dans l'expression de leur malaise et dans leur insistance à justifier le bien fondé de leurs actions.

En se réappropriant le mot magouille, ils se font, à leur insu, le relais interne de leur dénonciation.

En terme de processus, il est possible d'avancer que la non reconnaissance institutionnelle vient peser sur la culpabilité déjà vécue chez l'innovateur divisé qu'il est, entre sa nécessité de transgresser pour trouver une issue à l'insatisfaction qui est la sienne et son besoin de continuité. En pactant avec la partie coupable, les représentants institutionnels renforcent les mécanismes inhibiteurs et favorisent les résistances.

Si elle avait donné son appui et sa reconnaissance au groupe, l'inspectrice, en tant que représentante de l'institué, aurait peut-être favorisé un certain dégageant de la culpabilité et se faisant des énergies créatrices. Au contraire, sa disqualification jointe à celle de la directrice, au nom des normes établies, ravive le conflit interne chez les sujets en amplifiant la culpabilité et crée une tension qui peut aussi être à l'origine du désir de partir.

Panser les blessures ou penser le problème ?

La situation d'innovation qui a fait l'objet d'une analyse dans ce chapitre s'est présentée comme une nécessité, pour des acteurs sociaux, d'ouvrir un espace de jeu, de créativité par rapport aux règles et procédures de travail habituels, pour atteindre les objectifs fixés en terme de résultats scolaires. Mais nous avons mis en évidence que le malaise des enseignants ne portait pas seulement sur les difficultés à transmettre des savoirs et sur la relation qui s'établit au cours de cette transmission mais sur la confrontation dans la classe avec des enfants à 75% étrangers issus de 25 nationalités différentes vivant dans un contexte socio-économique difficile. Cette nécessité avant d'être un objectif pédagogique nous est apparue comme étant pour les maîtres de l'ordre de la survie devant une menace psychique.

Rappelons les mots qui viennent dans les entretiens : Je vais y laisser ma peau. C'est des coups à se mettre une balle dans la tête. Nerveusement c'était impossible...

La quête permanente de légitimité si elle prend la forme d'une revendication des maîtres concernant l'accroissement des moyens, la reconnaissance des pratiques nous semble davantage une demande insistante d'une prise en compte de la souffrance partagée dans ce qu'elle révèle de la crise du système scolaire aujourd'hui. Cette demande, on l'a vu, n'a pu être entendue, la spécificité des difficultés rencontrées faisant l'objet d'un déni réitéré par la hiérarchie directe.

Une tension existe, inhérente, entre les instituteurs qui sur le terrain innovent par nécessité de survie d'eux-mêmes et peut-être de l'école elle-même et les représentants institutionnels qui conçoivent leur fonction et sont positionnés dans le système comme les contrôleurs sociaux de la pérennité de celui-ci.

Toutefois, il nous semble que le conflit vécu entre les maîtres et leur hiérarchie ne tient pas tant aux initiatives prises au niveau des pratiques professionnelles qu'aux changements plus profonds, dont ces pratiques ne sont que la matérialisation, des représentations de l'école, du maître, de l'élève, de la mission qui viennent prendre pour les instituteurs en crise, des significations en rupture avec les significations imaginaires sociales attachées au système scolaire dans ses fondements.

Nous avons vu que l'innovation se formulait comme une mission humanitaire qui s'est trouvée être le référent sur lequel appuyer un changement dans la représentation des enfants qui de dangereux deviennent en danger.

A partir de la nécessité défensive de créer de nouvelles représentations permettant de se redresser comme être désirant face à un objet renouvelé, l'innovation s'est inscrite dans des valeurs qui ont servi d'ancrage à un engagement des acteurs sur le terrain. Engagement d'autant plus fort qu'il repose sur une conviction qui s'est substituée à une incertitude troublante.

Le groupe remplit des fonctions d'étayage, de réassurance, de consolidation professionnelle dans une convivialité forte qui pallie au manque de soutien, de compréhension, à l'indifférence et aux attaques de la hiérarchie. La déficience d'un étayage institutionnel, s'il a permis au groupe dans un premier temps de développer une identité riche, n'a pas favorisé une évolution positive de la situation. En se dérochant à la demande qui lui était adressée, et en traitant par le déni les données extérieures, la hiérarchie n'a pas joué son rôle de relais institutionnel et a favorisé l'enfermement du groupe renforçant ainsi sa dimension imaginaire.

Un lien de signification n'a pas pu se tisser entre le groupe et l'extérieur parce qu'il s'agissait de ne pas examiner ce qui était à la source de la souffrance des maîtres : l'écart trop grand vécu entre le projet de l'école et les enfants qui s'y trouvent.

La dynamique collective repose sur une action, panser les blessures, sans qu'une réflexion puisse être menée pour penser le problème.

La négation des caractéristiques des enfants par la hiérarchie et l'idéalisation de ses dernières par les instituteurs n'ont pas permis aux uns et aux autres de se soustraire, dans la durée, à une réalité "insistante" du terrain.

Les démentis que les maîtres rencontrent en situation à leur utopie fondée sur une occultation des déterminations sociales des enfants dans ce qu'elles ont de contraignantes et d'irréductibles aux initiatives du groupe entraînent un sentiment de lassitude. Les instituteurs éprouvent de plus en plus un découragement qui met en question l'engagement total qu'ils avaient mis dans leur cause. L'objet d'investissement laisse alors apparaître le coût psychique et social occasionné pour chacun au cours des dix années passées à Jules Ferry. L'usure tient aussi à ce que la reconnaissance institutionnelle dans sa forme et ses contenus n'a pas produit le soulagement escompté parce qu'elle n'est pas apparue comme une réponse à la demande des maîtres à l'origine de leur nécessité de faire autrement.

Par Florence GIUST -DESPRAIRIES

Maître de Conférences Université Paris VIII

Texte tiré du site <http://www.barbier-rd.nom.fr/FGD1.html>