

Le conseil de classe en lycée : quels enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignant-e-s qui y participent?

Laure Lafage

Dans cet article, je souhaite rendre compte d'une partie du travail de recherche que j'ai conduit pour réaliser ma thèse de doctorat en sciences de l'éducation intitulée *Le conseil de classe en lycée : quels enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants qui y participent ?*, thèse que j'ai soutenue en septembre 2018 à l'université Paris Nanterre. C'est dans le cadre de la fonction de Conseillère Principale d'Éducation (CPE), que j'exerce en lycée, que j'ai commencé à m'intéresser à cette instance institutionnelle nommée « conseil de classe ». Dans l'intention de mieux comprendre ce qui se jouait au niveau psychique au sein de ce collectif institué, j'ai choisi d'en explorer le fonctionnement à travers des observations de réunions de cette instance et aussi à partir du recueil d'entretiens auprès d'enseignants. Ce conseil, quand il se réunit, rassemble l'équipe pédagogique et éducative d'une même classe ainsi que les représentants des élèves et ceux de leurs parents. En réalisant mon travail de recherche, j'ai progressivement été amenée à me centrer sur ce qui se jouait pour les enseignants qui sont tenus de participer à cette instance, probablement en lien avec ce qui me questionnait le plus en tant que professionnelle CPE participant avec eux à ces réunions. J'ai choisi pour ce travail de recherche de m'inscrire dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). C'est ainsi que mon investigation a porté avant tout sur les enjeux psychiques, y compris inconscients, pour les enseignants présents dans cette instance. Pour conduire cette investigation, j'ai effectué quatre observations participantes de conseils de classe dans l'établissement où je travaillais à l'époque : elles m'ont servi d'étude exploratoire. Puis j'ai réalisé quatre entretiens cliniques auprès d'enseignants exerçant en lycée général et technologique. J'ai fait le choix ici de restreindre ma présentation à l'analyse d'une partie du matériel recueilli pour la thèse, celui recueilli par entretiens.

Pour contextualiser mon propos, je commencerai par exposer succinctement l'histoire de la construction de cette instance « conseil de classe » ainsi que certaines caractéristiques de son organisation dans l'institution scolaire. Dans un deuxième temps, j'apporterai des éléments concernant l'approche clinique d'orientation psychanalytique et les méthodologies utilisées pour le

recueil du matériel que j'ai analysé. Puis je présenterai le vécu des enseignants en conseil de classe tels qu'ils l'ont exprimé au plan manifeste dans les entretiens que j'ai conduits, avant d'en venir à avancer certaines hypothèses interprétatives issues de l'analyse clinique de leurs propos.

Le conseil de classe dans les établissements de l'enseignement secondaire français : aspects historiques

1. Code de l'éducation : articles R421-48 à R421-53, L311-1 à L311-7, D331-62 à D331-64 et D111-1 à D111-5.

C'est à partir des textes réglementaires¹ qui régissent le conseil de classe en lycée depuis 1968 et en m'appuyant sur trois ouvrages qui y sont consacrés, l'un de François Baluteau *Le conseil de classe : peut mieux faire !* (1983) et deux de Patrick Boumard *Un conseil de classe très ordinaire* (1978) et *Le conseil de classe : institution et citoyenneté* (1997) que je présenterai cette instance.

Le conseil de classe existe sous sa forme actuelle depuis l'année scolaire 1968-1969. Avant cette date, la circulaire du 27 mai 1890 mentionnait que, dans les collèges, « l'idée d'un avis collectif des professeurs de la classe et du chef d'établissement » 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) d'après ce qu'écrit F. Baluteau dans son ouvrage issu de sa thèse. Quarante ans plus tard, la circulaire du 24 juillet 1939 mentionnait 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 » des élèves ou encore d'utiliser ce dossier pour « coordonner l'organisation du travail de la classe » (Baluteau, 1993, p. 9). Dans les années 60, a été ainsi mise en place une autre instance nommée *conseil d'orientation* 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 » (Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959) au cours du cycle d'observation et portant sur les deux premières années du cycle secondaire. Le conseil d'orientation va disparaître à la fin de cette décennie et ce sont alors les *conseils de classe* qui voient le jour dans l'enseignement secondaire par le décret n° 68-968 du 8 novembre 1968 ; ils ont pris en charge cette part liée à l'orientation des élèves, comme le mentionne P. Boumard (1978) dans son livre. Selon cet auteur, 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.

Pour compléter le décret de 1968, la circulaire du 6 janvier 1969 mentionne « qu'en aucun cas le sort d'un élève [ne devait] dépendre de la note globale obtenue en faisant une moyenne des notes obtenues aux compositions » et le conseil de classe est 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, viennent renforcer cette idée que l'élève doit être « considéré dans sa globalité » ; 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 ». Les réformes suivantes donnent ensuite lieu à la publication de nouvelles lois, comme celle du 10 juillet 1989 qui place l'élève au centre du système éducatif ; est énoncé, par exemple, dans son 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'ajoute 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 souhaite donner à la famille dans les choix d'orientation de leur enfant s'affiche clairement. Plus récemment, la loi sur la refondation de l'école du 8 juillet 2013 notifie, dans son article 48, la mise en place d'une expérimentation qui réaffirme la place qu'il est souhaitable de donner aux familles dans le cadre de l'orientation de leur enfant. Selon le rapport ministériel paru en 2015 concernant un premier bilan de cette expérimentation, il est noté que « le dialogue avec les parents semble s'être renforcé », mais que « les pratiques effectives de conseil, de prise en compte des compétences autres que scolaires, d'aide lors du conseil de classe et à son issue, n'évoluent pas ou n'évoluent que peu ». D'après ce rapport, le travail en collaboration avec les familles en ce qui concerne l'orientation des élèves est encore à penser et à renforcer.

Le conseil de classe dans les établissements de l'enseignement secondaire français : aspects organisationnels

La composition actuelle du conseil de classe est celle fixée par l'article 33 du décret n° 85-924 du 31 Août 1985, modifié en 2014. Dans ce dernier texte, 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 (actuellement Psychologues de l'éducation nationale : PsyEN). 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.

Dans le film annuel des personnels de direction (créé en 2004), l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation recommande qu'en début de conseil de classe, notamment lors du premier conseil de l'année, le chef d'établissement « présente les différents participants ». Une liste d'émargement circule ensuite ainsi qu'un document récapitulatif des notes et moyennes des élèves dans chaque matière. Les règles de « fonctionnement et de confidentialité » sont énoncées par le chef d'établissement. Le conseil se déroule de manière assez ritualisée : le chef d'établissement invite à un tour de table qui permet à chaque participant de donner des éléments

généraux sur la classe. Les enseignants présents donnent leur point de vue sur l'ambiance de travail, la relation entre les élèves, le niveau global de performance de la classe. 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 ainsi que les punitions et sanctions posées dans cette classe ; il peut apporter des informations sur la classe. Ensuite la parole est donnée aux délégués des 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 ; ils peuvent intervenir sur « tous les aspects de la vie de la classe et les questions d'ordre pédagogique »².

Dans les conseils de classe auxquels j'ai assisté durant ma carrière de CPE, j'ai constaté qu'il peut arriver que le tour de table n'ait pas lieu ; 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. Dans ce dernier cas, une fois qu'il a porté celle-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. Débute ensuite l'étude des cas individuels à partir des bulletins qui ont été préalablement remplis par les enseignants et le chef d'établissement donne la parole au professeur principal. 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. Depuis quelques années, sans que cela change le déroulement des conseils de classe, je constate une généralisation de l'utilisation de l'outil 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.

Ce qui m'a le plus surpris au cours de cette exploration de la construction dans l'histoire de cette instance conseil de classe, c'est de constater qu'elle se réunit pratiquement selon les mêmes modalités depuis plus de 50 ans. Pourtant, de par mon expérience en tant que CPE, j'ai eu l'occasion d'entendre à de nombreuses reprises — et P. Boumard écrit déjà cela en 1978 — des critiques et des remarques formulées par les différents participants sur la place et le rôle de ce conseil au sein de l'établissement. Cela ne l'empêche pas de perdurer et j'ai la conviction que peu de personnes cautionneraient une modification importante, voire sa disparition. Je partage en ce sens ce que mentionne P. Boumard : « les enseignants, même s'ils le critiquent de bien des façons, ne peuvent envisager [sa] disparition parce que le conseil de classe est fantasmé comme le dernier pilier à peu près stable de l'institution. » (Boumard, 1978, p. 143) Je partage aussi son hypothèse selon laquelle « l'allégement des charges

2. Déroulement du conseil de classe consulté le 2 Septembre 2019 sur le site <https://www.service-public.fr/particuliers/vos-droits/F1394>

représentées par sa suppression [serait] de peu de poids devant la perte de pouvoir [que les enseignants] en redoutent » (*Ibid.*).

La démarche clinique de recherche d'orientation psychanalytique

Dans leur livre *Processus inconscients et pratiques enseignantes*, Claudine Blanchard-Laville et Patrick Geffard écrivent que la démarche clinique s'intéresse au « sujet aux prises avec son psychisme inconscient, inconscient étant ici entendu au sens de S. Freud » (Blanchard-Laville et Geffard, 2009, p. 12). Dans la démarche clinique, selon cette optique, nous nous appuyons sur le psychisme et la subjectivité du chercheur, et en particulier ses mouvements contre-transférentiels comme producteurs de connaissances. 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 » (Chaussecourte, 2017), apporte des précisions sur cette question. 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 et qui devient un élément de connaissance au service de la recherche. Les auteurs de la note de synthèse de 2005 (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty) posaient déjà la question de savoir comment « utiliser [cette subjectivité] comme outil de connaissance » et s'interrogeaient 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 » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005, p. 125) – que l'on peut trouver du sens aux données recueillies. Ces mêmes auteurs précisent que « c'est le retour réflexif sur l'ensemble des données recueillies qui permet de polariser [leur] mise en sens » (*Ibid.*).

Le recueil du matériel

J'ai débuté ma recherche en réalisant quatre observations de type ethnographique : j'ai pris des notes lors de conseils de classe auxquels je participais en tant que professionnelle CPE, assorties d'écrits contenant mes propres ressentis au sortir de ces conseils de classe. J'ai effectué des observations non instrumentées, c'est-à-dire sans grille d'observation ni outil spécifique pour la prise de notes. 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 au cours de ces observations. L'analyse de ces observations exploratoires m'a aidée à construire chemin faisant ma posture de chercheuse ; en effet, j'ai pu saisir certains ressorts sous-jacents à mes désirs professionnels de CPE et percevoir que ceux-ci étaient assez souvent

induits par mon soi-élève – au sens de C. Blanchard-Laville (2001) – qui se retrouvait convoqué à mon insu lors de ces réunions de conseils de classe. En élaborant ces éléments contre-transférentiels, c'est la chercheuse qui a pris peu à peu la place lors de ces analyses. C'est ainsi que dans un deuxième temps, un peu plus dégagée de ma posture de CPE, j'ai pu effectuer des entretiens cliniques à visée de recherche auprès de quatre enseignants travaillant en lycée général et technologique.

L'entretien clinique de recherche

Dans le protocole de l'entretien clinique de recherche présenté par Catherine Yelnik dans l'article « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation » paru en 2005 dans la revue *Recherche et Formation*, l'auteure insiste sur le fait que 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·e. Une des règles nécessaires est l'absence de lien entre le chercheur et l'interviewé·e et, 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. 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·e lors de la prise de contact.

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 d'élaboration concernant sa formulation et sa construction. 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. Le chercheur « laisse fonctionner le plus librement possible sa propre activité inconsciente » (Laplanche et Pontalis cités par Yelnik, 2005, p. 138) et il suspend momentanément « les motivations qui dirigent habituellement [son] attention » (Laplanche et Pontalis, 1967/2007, p. 38). L'interviewé est invité à « exprimer ce qui lui vient à l'esprit sans y exercer ni choix ni censure » (de Mijolla, 2002/2005, p. 143) à partir de la consigne énoncée. Une fois l'entretien effectué, celui-ci va faire l'objet d'une transcription très précise. Ensuite le chercheur procède 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 dans le propos. Il s'agit, lorsqu'on analyse un discours issu d'un entretien clinique, de « rechercher des significations implicites latentes » (Yelnik, 2005), au-delà des propos tenus au plan manifeste. C'est selon ce protocole que j'ai effectué quatre entretiens auprès d'enseignant·e·s avec la consigne suivante : « *Pouvez me dire, comme ça vous vient, comment vous vivez les conseils de classes ?* ». Lors de la retranscription des entretiens, les prénoms de ces enseignant·e·s ont été modifiés pour préserver l'anonymat des personnes : Armand est professeur de sciences économiques et sociales, Éléonore est professeure de

français, Adrien est professeur de mathématiques et Anne est professeure de français. Ils enseignent tous en lycée général et technologique au moment des entretiens. Pour la thèse, j'ai analysé chacun des entretiens de manière approfondie dans sa globalité. Ici, pour cet article, je m'appuierai essentiellement sur les résultats de la mise en perspective des quatre analyses.

L'expression du vécu des enseignant·e·s en conseil de classe

En premier lieu, je vais maintenant présenter ce que les quatre enseignant·e·s que j'ai interviewé·e·s disent au plan manifeste à propos des conseils de classe auxquels elles/ils sont conduit·e·s à participer. Les quatre racontent tous le déroulement du conseil de classe comme celui d'une réunion très codifiée, on pourrait dire très ritualisée, même s'ils décrivent de très légères variations d'un établissement à l'autre. Adrien parle du conseil de classe comme « *cette grande messe que l'on fait* » trois fois dans l'année en présence du chef d'établissement ou de son adjoint. Armand mentionne que, pour les conseils de classe, il y a « *des figures imposées* » et qu'il y a « *une chorégraphie quand même dans tous les conseils de classe* ». Pour Anne et Adrien, tous les conseils débutent avec « *un temps d'équipe sans les parents, sans les enfants, de 10 minutes* », le chef d'établissement demandant alors « *s'il faut évoquer des cas particulièrement difficiles* ». Sont ensuite invités à entrer les délégués élèves et les représentants des parents d'élèves.

Après « *un tour de table où chacun, chaque professeur fait son propre bilan* », 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. Il est fait mention uniquement par deux d'entre eux (Armand et Anne) du fait que la parole est donnée aux délégués élèves et aux délégués de parents d'élèves afin qu'ils donnent les informations qu'ils ont recueillies 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 celle des délégués. Et « *ensuite commence l'étude des cas individuels* ».

S'agissant de l'évocation du chef d'établissement dans les propos tenus, je note que, pour Anne, sa présence est primordiale. 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 Adrien, la présence du proviseur ou de son adjoint permet de « *prendre la température* » ou encore d'« *harmoniser* » les décisions si les enseignants, par exemple, se montrent « *un peu sévères avec cette classe* ». Pour Armand et Adrien, le chef d'établissement est présenté comme le « *président du conseil de classe* », sa présence permet « *de dédramatiser le protocole* » du conseil de classe et

c'est lui « *qui a la charge [...] de faire la synthèse* » qui sera écrite au bas des bulletins.

La manière dont les enseignants interviewé·e·s vivent le conseil de classe est contrastée : Armand et Éléonore parlent de « *convivialité* » ou de « *plaisir* » à être en conseil de classe, alors qu'Adrien énonce qu'il « *s'ennuie* » dans ces réunions. Aucun des interviewés ne conteste ouvertement l'obligation de sa présence à cette instance. Éléonore souligne d'ailleurs que « *venir aux conseils de classe ça fait partie de nos obligations de service* ». Les quatre enseignant·e·s mentionnent que ce n'est pas dans le conseil de classe que ce qui concerne la classe ou le travail des élèves se traite, « *c'est par le dialogue* » avec les élèves, « *la communication* » avec la classe et « *avec l'équipe* » que ces éléments sont examinés. Anne et Adrien ajoutent que c'est « *le suivi régulier* » des élèves qui « *donne le ton* » pour l'ambiance de classe.

Les délégués de parents d'élèves ainsi que les délégués élèves sont très peu évoqués, voire ignorés dans le discours des quatre professeur·e·s interviewé·e·s. Les parents seraient « *beaucoup moins présents* » dans les conseils de classe au lycée qu'au collège, d'après Armand. Pour Adrien et Anne, lorsque des délégués de parents sont présents en conseil de classe, ils sont invités à n'entrer dans la salle qu'« *après un temps d'équipe* » hors de leur présence. Puis on leur demande « *leur avis* » sur la classe et, selon Armand, ils l'expriment à partir du « *peu de retours* » qu'ils ont eus de la part des autres parents.

Quant aux délégués élèves, deux des enseignant·e·s mentionnent qu'ils n'entrent dans le conseil de classe qu'après un temps de réunion organisé sans eux qui permet d'« *évoquer des cas particulièrement difficiles* » ou encore d'échanger « *des informations spécifiques sur certains élèves* ». Et lorsqu'ils sont présents, ils sont principalement là pour « *prendre des notes [de] ce qui se dit* » pour pouvoir le « *rapporter* » à leurs camarades ensuite.

Les quatre enseignant·e·s interviewé·e·s parlent de la place spécifique du professeur principal qu'elles/ils ont tous occupée à un moment ou un autre. Pour certains, ils estiment que la position de professeur principal fait qu'ils sont perçus comme « *le référent de la classe* », que ce soit par le chef d'établissement ou les collègues enseignants, puisque c'est celui-ci qui connaît « *très très bien* » les élèves. Ils mentionnent qu'à cette place, ils sont « *plus impliqué[s]* » qu'habituellement. Adrien exprime le fait que c'est « *plus prenant* » d'être professeur principal que d'être « *simple professeur de l'équipe* » ; Anne mentionne que le professeur principal doit faire « *circuler l'information* » auprès de ses collègues, il peut « *faire des interventions dans la classe* » d'un autre professeur et, d'après ce qu'en dit Éléonore, il « *a la confiance des parents* ». C'est lui qui « *a déjà fait le travail en amont* » du conseil de classe, il propose « *une rapide synthèse* » ; plus tard au cours de la réunion du conseil, il soumettra la possibilité de mettre aux élèves « *les félicitations les encouragements les mises en garde* ».

On entend dans ces propos que lorsqu'un enseignant est présent en conseil de classe en tant que professeur principal, son rôle et sa place l'engagent autrement dans sa participation durant cette réunion que lorsqu'il fait simplement partie de l'équipe pédagogique ; ce qui est en congruence avec la fonction de professeur principal qu'il lui est demandé d'occuper dans la circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018. Il est indiqué dans ce texte que le professeur principal coordonne le suivi des acquis et de l'évaluation des élèves ainsi que tout ce qui concerne leur orientation. Je note enfin que la présence du ou de la CPE en conseil de classe est mentionnée uniquement dans les propos d'Armand lorsqu'il évoque le fait que c'est lui ou elle qui « *s'occupe des absences* ».

Je constate que les propos tenus par les enseignant·e·s corroborent ce qui est écrit dans les textes concernant l'organisation et le déroulé du conseil de classe. Je ressens que la prépondérance de la place du professeur principal peut provoquer une forme d'ennui chez les autres enseignants. Par contre, lorsqu'ils occupent la place de professeur principal, leur engagement semble très fort. Leur discours fait très peu état de moments de tensions entre eux autour de leur vision des élèves alors même que ce que j'ai relevé au cours des observations exploratoires indique la présence de discussions souvent très animées, voire conflictuelles, entre les enseignants.

Je vais maintenant présenter certaines hypothèses qui peuvent donner du sens aux éléments contrastés et quelque fois paradoxaux du vécu exprimé par les enseignant·e·s à partir de mon analyse du discours latent des interviewé·e·s, à savoir de ma tentative de mise au jour de significations latentes derrière le contenu manifeste.

Je voudrais souligner que, dans le cadre de l'approche clinique d'orientation psychanalytique dans laquelle je me situe, les analyses des quatre entretiens se sont déroulées selon une temporalité très longue qui a permis une démarche progressive de découverte des hypothèses interprétatives du discours latent de ces enseignant·e·s. Il n'est pas possible ici de restituer la totalité de ce processus heuristique. C'est pourquoi je me contenterai d'illustrer certaines des hypothèses que j'ai construites dans mon travail de thèse en m'appuyant, pour ce faire, sur quelques extraits de verbatim.

Je souhaite aussi indiquer que ma position de professionnelle CPE a été moins encombrante lors de la passation des entretiens cliniques de recherche que j'ai effectués que lors des observations participantes. En effet, l'analyse des observations m'avait permis de métaboliser une forme de colère latente quant à ce que j'avais compris que j'aurais aimé qu'il se passe au cours d'un conseil de classe. J'ai ainsi pu passer d'une position où je reprochais intérieurement aux enseignants de ne pas s'exprimer davantage dans cette instance quant à leur perception des élèves, d'une position où je fantasmais un possible échange pédagogique à l'intérieur de cette instance, à une position d'analyse de ce qui semblait effectivement en jeu dans les interactions au sein de cette instance, ce qui m'a permis d'identifier les mécanismes inconscients à l'œuvre qui sans doute empêchent

que certaines choses puissent s'exprimer verbalement dans ce lieu. Ce sont ces élucidations et ces dégagements qui m'ont permis de mieux entendre par la suite les enseignant·e·s interviewé·e·s et ainsi d'entrer dans une analyse d'après-coup de leurs propos moins empreinte de mes convictions professionnelles.

Ne pas perdre la face

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. Cette image expose ainsi 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. C'est ainsi que les enseignants peuvent se sentir très exposés en conseil de classe. 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'écrit François Marchand (1996, p. 234). Cela me conduit à penser que lorsque des explications sont demandées à propos de la moyenne d'une matière, l'enseignant concerné 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 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 par rapport 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. Lorsque Éléonore évoque de potentiels « désaccords » entre les enseignants lors des conseils de classe, elle prend soin d'ajouter : « *ça arrive mais ça reste à la marge* » et elle répète quelques phrases plus loin : « *je trouve que c'est relativement à la marge quand même* ». Cependant, un peu plus tard dans l'entretien, elle dit qu'il lui arrive de penser « *qu'est-ce qu'il est con / qu'est-ce qu'il est aigri ce collègue* », énoncé qu'elle module immédiatement après en ajoutant « *c'est à la marge* ». Puis elle se reprend quelques instants plus tard et dit : « *en fait finalement c'est une façade et on se rend vite compte que dans le fond ce qu'on veut tous c'est la même chose.* » On peut penser qu'elle cherche à nier, sinon à dénier, les divergences qui surviennent lors des conseils de classe et dont j'ai pu attester la présence récurrente dans mes observations. C'est comme si Éléonore ne souhaitait pas parler de ce qui peut faire tension ou désaccord entre les enseignants au sein de cette instance. Armand, quant à lui, mentionne le fait qu'« *il y a des échanges qui sont courants sans être forcément fréquents / sur un élève dont on n'a pas forcément la*

même vision les uns et les autres », ce qui nécessite, ajoute-t-il, « *qu'il y ait une sorte de compromis* » lors de la rédaction de la synthèse de bas de bulletin. Il poursuit plus loin en soulignant que « *ce sont des tractations qui n'arrivent jamais au pugilat et qui ne se résolvent pas non plus par une circulation d'argent ou des services particuliers* ». L'humour que je perçois dans les propos d'Armand pourrait être, d'après moi, le signe de la difficile, voire de l'impossible verbalisation en conseil de classe des différences de perception des élèves et des classes entre les enseignants présents. Cela pourrait également s'interpréter comme le fait que les enseignants sont bien tous d'accord pour ne pas aborder ici les questions qui pourraient mettre au jour leurs différences de points de vue. J'ai, dès lors, 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 d'Erving Goffman (1974). D'après cet auteur, 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 » (Goffman, 1974, p. 9). Dans toute situation, souligne E. Goffman, 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 » (*Ibid.*). 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 » (*Ibid.*).

La tonalité émotionnelle la plus courante

Je voudrais poursuivre en présentant des éléments d'analyse concernant l'instance conseil de classe considérée comme un groupe de travail, en m'appuyant sur un article de Gilles Amado qui reprend les travaux de Wilfred R. Bion à propos des groupes restreints, intitulé « Les processus psychiques au sein des groupes de travail : au-delà de Bion et de Pichon-Rivière » (Amado, 2013). Tout groupe est traversé par des phénomènes groupaux inconscients et, en particulier, par des angoisses. La manifestation de ces phénomènes peut être plus ou moins prégnante selon les groupes et le moment de travail au sein du groupe. Lorsque Anne souligne que, dans son établissement, « *tout est préparé en amont avec le chef d'établissement* », quand Armand mentionne que c'est « *au proviseur de faire la synthèse* » ou encore lorsque Adrien spécifie que le proviseur ne prend pas la main pour rédiger les appréciations mais qu'il a « *en tant que professeur principal [...] préparé les appréciations globales avant* », on peut aisément imaginer que les enseignants présents au conseil de classe sont traversés à leur insu par la « peur de l'inefficacité ou de la stérilité » (*Id.*) puisque la décision leur échappe ou encore constater que leur point de vue a moins d'importance que celui d'un autre collègue, ici le professeur principal. Cette modalité de fonctionnement se rapproche de ce que Wilfred R. Bion appelle l'hypothèse « de base de dépendance ». C'est-à-dire qu'au sein du groupe une personne « est investie de la toute-puissance organisatrice et décisionnelle » (Amado, 1999) et les autres membres présents se

comportent comme si tout incombait à cette personne. En conseil de classe, cela se manifeste par une prise de parole limitée des enseignants lorsque le professeur principal a lu sa proposition de synthèse ou que le chef d'établissement a parlé. C'est, semble-t-il, la tonalité groupale inconsciente la plus courante en conseil de classe pour faire face aux angoisses qui circulent dans cette instance.

L'hypothèse d'un pacte dénégatif entre les enseignants

Des éléments, comme ce que René Kaës (2009/2014) appelle le pacte dénégatif, me semblent être à l'œuvre entre les enseignants en conseil de classe. Ce pacte permettrait à cette instance de soutenir les liens entre les membres du conseil pour qu'il continue à 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). L'auteur le « qualifie [comme] un accord inconscient sur l'inconscient imposé ou conclu mutuellement pour que le lien s'organise et se maintienne dans la complémentarité des intérêts de chaque sujet et de leur lien » (Kaës, 2007, p. 198). Pour que le lien perdure entre les membres d'un groupe, ceux-ci s'accorderaient inconsciemment pour ne pas avoir à aborder certaines questions. Le conseil de classe semble bien être le lieu de tels accords inconscients entre les participants. Ces accords inconscients vont 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 aussi sur ma propre expérience en tant que CPE, que ce pacte dénégatif entre les professionnels présents en conseil de classe s'organiserait autour de l'idée de « faire corps » que j'utilise dans le sens 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 – serait contrebalancée, plus ou moins inconsciemment, par une volonté d'unité. Je crois pouvoir dire que les enseignants fantasment le fait 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 renforcerait 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 peut se passer. 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.

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 Massimiliano Sommantico 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 alors dans le couple comme mode défensif suite à cette naissance afin de dénier ce traumatisme. Il me semble que cela peut être transposé aux enseignants. En effet, ces derniers 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 » (Kaës, 2009/2014, p. 105). C'est ce que cet auteur 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 » (*Ibid.*), celle-ci doit alors être déniée. Pour maintenir ainsi le lien entre eux, 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.

Conclusion

J'ai pour cet article rendu compte d'une partie de mon travail de recherche et j'ai proposé des hypothèses de compréhension à propos de certains mécanismes psychiques potentiellement à l'œuvre chez les enseignants lors des réunions de conseils de classe. J'ai découvert que la place de certains des acteurs est prépondérante, comme celle du professeur principal et que, dès lors, les autres acteurs s'en remettent à lui durant le temps de la réunion. L'organisation et le fonctionnement du conseil de classe tendent à faire en sorte que les désaccords ne soient pas abordés, ce que j'ai interprété comme permettant à cette instance de se maintenir sur la base d'un pacte dénégatif entre les participants. La poursuite de cette recherche pourrait se faire en considérant les modifications entraînées par les conditions actuelles où les conseils de classe se déroulent le plus souvent sous forme de réunion virtuelle ; il serait intéressant, à mon sens, de savoir en particulier si ces nouvelles modalités de fonctionnement ne risquent pas de renforcer encore le désengagement des enseignants vis-à-vis du travail dans cette instance lorsqu'ils ne sont pas en position de professeur principal.

Références bibliographiques

- Amado, G. (1999). Groupes opérationnels et processus inconscients. *Revue française de psychanalyse*, 4(63), 905-916.
- 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).

- Article 33 du décret du 30 août 1985, relevé dans <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000502177&dateTexte=20080318#LEGIARTI000006341956>
- Baluteau, F. (1993). *Le conseil de classe : peut mieux faire !* Paris : Hachette/INRP.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- 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. et Geffard, P. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'harmattan.
- Boumard, P. (1978). *Un conseil de classe très ordinaire*. Paris : Stock.
- Boumard, P. (1997). *Un conseil de classe très ordinaire et Le conseil de classe : institution et citoyenneté*. Paris : PUF.
- 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.
- De Mijolla, A. (dir.) (2005). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette. (Texte original publié en 2002).
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interactions*. Paris : Les éditions de minuit.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2014). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod. (Texte original publié en 2009).
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1967).
- Marchand, F. (1996). *Évaluation des élèves et conseil de classe*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Sommantico, M. (2011). Sur le dévoilement d'un pacte dénégatif... en psychothérapie psychanalytique de couple. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 56, 159-169.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Laure Lafage
CREF
Université Paris Nanterre

Pour citer ce texte :

Lafage, L.(2020). Le conseil de classe en lycée : quels enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants qui y participent ? *Cliopsy*, 24, 43-56.