

**SITUATIONS
DE CRISES
EN MILIEU
SCOLAIRE :
CE QU'EN
DISENT DES
PSYCHOLOGUES**

**Crisis situations
at school: what
psychologists think
about it**

**Monique Colasse,
Christine
Desaubry, Chantal
Garcia-Santini,
Françoise Malette
et Jeanine Sadoun**

Psychologues de l'Éducation
nationale, membres
du conseil d'administration
de l'AFPEN

RÉSUMÉ

Cet article a pour objet de présenter l'analyse d'un questionnaire sur la gestion de crises en milieu scolaire. Ce questionnaire, constitué de 13 items, était adressé aux psychologues de l'Éducation Nationale afin de s'interroger sur leur place dans les situations de crise et ainsi de mieux connaître la réalité des pratiques du terrain.

Les premières questions se réfèrent aux notions de crise, de gestion si souvent utilisées dans un contexte sociétal où le culte de l'urgence est devenu la norme.

À partir de l'expérience des psychologues, nous aborderons la nature de l'évènement, pouvant déclencher une crise et les réactions psychologiques qui peuvent en découler. Nous nous intéresserons également à l'existence des dispositifs départementaux mis en place dans de telles situations. Les dernières questions seront consacrées au volet de la formation à partir à la fois de celle existante et des attentes des psychologues.

Mots-clés: crise, stress, trauma, gestion, évaluation, formation, prévention.

ABSTRACT

The aim of this article is to present the analysis of a questionnaire on coping with crisis situations at school. This questionnaire (13 questions) was sent to psychologists working for the Ministry of National Education for them to wonder about their place in such situations and thus have a better knowledge of what is actually done on the ground.

The first questions refer to the notions of crisis and management often used in a society context where the cult of urgency has become a rule.

From the experience of the psychologists, we will come to the nature of the event launching the crisis and the psychological reactions that may ensue. We will also inquire about the existence of departmental devices set in such situations.

The last questions will be devoted to training, starting from what is actually done and also on what psychologists expect.

Keywords: crisis, stress, trauma, management, assessment, training, prevention.

Psychologie & Éducation, pp. 65-82, 2013-3

Cette étude est née dans le cadre d'un groupe de travail et de réflexion de l'AFPEN, Association Française des Psychologues de l'Éducation Nationale, sur la gestion des situations de crises en milieu scolaire. Elle a réuni dans un premier temps des psychologues formé(e)s à la gestion de crises par l'ESPCT, European School Psychology Center for Training via le programme Comenius. Les actions Comenius visent à favoriser la formation continue du personnel éducatif et relèvent du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, de l'Union Européenne. La composition de ce groupe s'est élargie à d'autres psychologues administrateurs de l'AFPEN. Le travail s'est recentré sur la mise en perspective de la diffusion de la formation européenne, de la mutualisation des savoirs, des expériences et des attentes des adhérents sur cette question.

MÉTHODOLOGIE

La première étape de ce travail a consisté à établir un état des lieux de ce qui existe et des dispositifs déjà à l'œuvre, auprès des adhérents de l'AFPEN. La méthodologie, que nous avons choisie, est celle du questionnaire. Un premier questionnaire exploratoire comportant exclusivement des questions ouvertes a été élaboré. Le dépouillement nous a permis de faire émerger des critères définissant la crise.

L'analyse des réponses recueillies nous a aidés à construire le questionnaire définitif présenté en annexe avec des questions pour la plupart fermées qui décrivent au plus près les interventions des psychologues de l'Éducation Nationale à travers leur vécu, leurs actions mais aussi leurs interrogations. Nos objectifs étaient de faciliter la participation des collègues et le dépouillement des réponses. Les questions fermées permettent d'établir des pourcentages tandis que celles comprenant des choix progressifs, permettent de dégager des tendances.

ANALYSE ET COMMENTAIRE DES RÉSULTATS

L'objectif d'établir un état des lieux à l'échelle nationale était sans doute ambitieux au regard des 63 réponses. Néanmoins ces dernières apportent un éclairage à notre réflexion.

La première question permet de préciser le département d'exercice et la région. Une relative représentativité des différentes régions apparaît.

NOTION DE CRISE

La question 2 «Pour vous la crise se définit-elle aussi par?» tente de définir la notion de crise de manière globale en prenant en compte cinq critères à classer du plus important au moins important.

Le premier critère, retenu majoritairement, est celui du caractère brutal et imprévisible de toute crise. La nature de l'événement ainsi que la répercussion sur l'établissement arrivent au même niveau, en deuxième position. En troisième position apparaît le critère du lieu de l'événement (situé dans ou hors de l'établissement scolaire). Enfin survient l'impossibilité de fonctionner de l'établissement.

Aujourd'hui le sens classique du mot crise venant du grec ancien *Krisis* est bien oublié dans notre société contemporaine de l'omniprésence médiatique de la crise. Comme nous le rappelle la philosophe, Myriam Revault d'Allones (2012) : « *La Krisis pour les Grecs signifie trois choses. Dans le registre médical, il s'agit de l'état paroxystique de la maladie, dont il faut absolument sortir, le moment où on se trouve face à une alternative : la vie ou la mort. Mais la crise, cela veut dire aussi : la décision, c'est lié au sens précédent, la nécessité de prendre une décision pour en sortir. Troisième sens : le filtre, le tamis, c'est-à-dire le jugement. Crise et critique ont ainsi la même étymologie.* »

Cet éclairage met l'accent sur trois aspects essentiels de la crise : paroxystique, décisionnel et de filtrage. Nous pourrions transcrire l'idée du tamisage par celle de l'évaluation. La crise s'inscrit et se développe dans une temporalité.

Le dictionnaire de psychologie de Roland Doron et Françoise Parot (1991) indique par extension un autre sens : « *c'est une manifestation émotionnelle soudaine et violente.* »

Dans une situation de crise, on constate en effet un risque majeur qui est celui de la désorganisation psychique liée principalement aux émotions et aux réactions diverses provoquées par la brutalité de l'événement.

« *L'aspect émotionnel de la crise* », souligne Claude Bouchard (2005), « *est évidemment à rattacher à une expérience d'angoisse, et comme nous le savons depuis Freud, l'angoisse est un signal d'alarme, celui d'une possible mise en danger du psychique. En l'occurrence une mise en danger liée à un enjeu de changement.* »

Des auteurs, comme Hélène Romano et Thierry Baubet (2011) se sont intéressés entre autres à la communauté scolaire à travers des événements graves et violents. Ils donnent cette définition de la crise : « *Nous entendons par crise un temps de rupture soudain et violent marqué par une situation aiguë, débordant les capacités de régulation habituelle de l'institution,*

et ayant des conséquences importantes plus ou moins durables sur l'institution comme sur les personnes impliquées dans cet événement. »

Qui dit crise, dit vulnérabilité à la mesure des enjeux toujours singuliers, collectifs et individuels de cette expérience : une vulnérabilité complexe parce qu'impliquant plusieurs niveaux de réalité.

Toute crise engendre un état de souffrance comme l'explique Claude Bouchard (*op. cit.*) : « *Il n'y a pas de crise sans souffrance. On peut même dire que la crise est le prototype psychologique de toute souffrance (...) Il y a du temps dans toute crise, et c'est d'abord, essentiellement et inévitablement, une temporalité de souffrance, voire une temporalité en souffrance.* »

La crise génère une incertitude quant à son issue ce qui se manifeste par une émotion intense, de la déstabilisation, de la désorganisation, des angoisses tant individuelles que collectives.

Pour autant la crise n'est nullement une expérience à éviter. C'est au contraire l'impossibilité d'entrer ou d'en sortir qui peut susciter des situations problématiques ne permettant pas le changement.

Les réponses à la question 3 « **Avez-vous déjà eu à gérer une situation de crise ?** » montrent que 75 % des psychologues de notre échantillon ont été confrontés à la gestion de crises multiples. On voit donc ici l'intérêt du sujet pour notre profession. Nous développerons ultérieurement cette notion de gestion pour nous intéresser maintenant à la nature de l'évènement.

L'analyse de la question 4 « **A quelle situation de crise avez-vous été confronté (e) ?** » montre que la grande majorité des réponses se rapporte à des décès d'élèves et/ou d'adultes (enseignants, parents, intervenants ou personnel de l'école) à la suite d'accidents, de suicides, de meurtres, de catastrophes naturelles, de maladies.

Les autres réponses se réfèrent à des agressions sexuelles, à des agressions sur enseignants, à des catastrophes naturelles (tempête, inondation), à des tentatives de suicide d'élève ou d'adulte (dans la cour de récréation), à des échauffourées entre communautés.

D'autres réponses se réfèrent à la situation particulière d'un élève : « scolarisation particulière », « élève en souffrance », « élève inadapté à la vie de classe », « forte crise de nerfs d'élèves », « fugue répétitive d'un élève. »

La dernière réponse « fugue répétitive d'un élève » apporte un élément nouveau à savoir la notion de répétition. Un même événement répété plusieurs fois peut générer une situation de crise.

Nous aurions tendance à dire que ces situations font partie du quotidien de la vie de l'école et en particulier du travail du psychologue de l'Éducation Nationale et/ou de l'équipe éducative. Elles font en général l'objet des interventions du psychologue : suivis psychologiques, équipes éducatives, équipes de suivi de scolarisation... avec souvent des articulations avec des services extérieurs.

Dans la même idée, certaines réponses évoquent la situation particulière d'un adulte : « enquête judiciaire sur directeur qui consultait des sites pornographiques sur le temps scolaire », « alcoolisme d'un enseignant », « burn-out d'enseignants ». Ces situations génèrent un climat de mal-être, d'inquiétude. Mais selon la définition de la crise, il ne s'agit pas d'une irruption brutale de l'événement. Dans les réponses, n'apparaissent que le contenu manifeste de la situation. L'institution scolaire doit mettre en œuvre une évaluation de ce type de situation.

Nous pouvons nous demander comment ces situations ont été prises en compte par l'institution avant d'arriver à une situation de crise ? Bien évidemment, nous n'avons pas assez d'informations pour comprendre en quoi ces situations ont généré une situation de crise. Nous n'avons que le contenu manifeste. Certaines crises peuvent être « larvées » arrivant au terme d'un processus de répétitions et de dénis qui imposent au moment ultime des remaniements psychiques coûteux.

Pour une lecture des différentes crises évoquées ci-dessus, l'éclairage d'auteurs comme Romano & Baubet (2011) permet de différencier le type de crises : « *La crise peut résulter d'un évènement traumatique (mort violente, accident funeste, incendie, inondation, explosion, prise d'otage) ou non traumatique (grève, conflit syndical)... La distinction entre ces deux types de crise est pourtant essentielle car la dérégulation consécutive à l'évènement ne s'inscrit pas dans le même registre, n'introduit pas les mêmes conséquences et nécessite des modalités de prise en charge différentes... Une méconnaissance des spécificités des dérèglements induits au niveau individuel comme au niveau institutionnel par les évènements traumatiques entraîne des gestions de crises inadaptées renforçant bien souvent les conséquences traumatiques* ».

Cette réflexion amène la question de l'évaluation de l'évènement potentiellement traumatogène sur la communauté scolaire tant chez les adultes que chez les élèves. Cette phase délicate d'évaluation est un moment important pour la mise en place des différentes actions à envisager, car les effets auront des répercussions à long terme dans le remaniement psychique des sujets. L'intervention s'inscrit dans une temporalité : temps immédiat, post-immédiat et différé.

STRESS ET TRAUMA

Confronté à une situation potentiellement traumatogène, le sujet présente immédiatement et de manière quasi-réflexe une réaction d'alarme et de mobilisation, communément connue sous le vocable du mot anglais *stress*. Le psychiatre Louis Crocq, connu entre autres pour la création et la mise en place du réseau des Cellules d'Urgence Medico-Psychologique (CUMP) suite aux attentats de la région parisienne au cours de l'année 1995, préfère utiliser l'expression de «**réaction immédiate adaptée**» au lieu de stress adapté. Cette réaction ne dure que quelques heures et au maximum vingt-quatre heures. Elle est le plus souvent adaptative donc normale bien qu'elle puisse être inadaptative et donc pathologique. La mise en route en urgence des processus cognitifs est très coûteuse en énergie et s'accompagne de symptômes neurovégétatifs (accélération des rythmes cardiaque et respiratoire, élévation de la tension artérielle...) et moteurs. Les symptômes psychologiques tels la surprise, la peur, le sentiment de déréalité, le sentiment d'abandon jouent un rôle décisif dans la forme que va prendre la réaction de stress. «*Si les processus cognitifs*», comme le formule la psychologue Michèle Vitry (2002), «*l'emportent sur les symptômes gênants c'est-à-dire contiennent les réactions émotionnelles, le sujet développe un stress adapté suivi d'un stress différé qui permet la liquidation de la tension émotionnelle accumulée*». La réaction immédiate, présentée de manière synthétique par Crocq en 2004, a trois caractéristiques majeures : «*Elle est focalisatrice d'attention, mobilisatrice d'énergie et initiatrice d'action*». La fin de la réaction immédiate se caractérise par un état psychique associant à la fois un sentiment de soulagement et de sensation d'épuisement physique et psychique.

Dans ce même temps consécutif à l'événement traumatogène, peut apparaître une autre réaction appelée «**réaction immédiate inadaptée ou stress dépassé**». Celle-ci est définie de la manière suivante par Vitry (*op. cit.*, 2002), «*Si les symptômes débordent le Moi psychique, ils empêchent les processus cognitifs de jouer leur rôle adaptatif. Le stress est dit alors dépassé. Cet état de débordement se traduit sous forme de comportements décalés par rapport à la situation, tels que la sidération, l'agitation, la fuite panique ou des actes automatiques*».

L'évaluation de ce temps de réactions immédiates est très délicate comme l'explique Crocq (2003) : «*Le plus souvent, la réaction immédiate adaptée n'est pas vécue sur le mode du trauma, tandis que la réaction immédiate inadaptée est vécue comme un trauma. Mais ce parallélisme n'est pas absolu et il arrive que des réactions manifestement inadaptées, avec un comportement spectaculaire, se résolvent rapidement sans aucune séquelle traumatique, tandis*

que des réactions parfaitement adaptatives donnent lieu, après une période de « ruminantion » aux pires névroses traumatiques... Finalement, c'est l'avenir qui dira si oui ou non l'événement potentiellement traumatisant a été vécu comme un trauma... »

Ce qui nous amène au trauma. Étymologiquement, le mot trauma vient du grec et signifie blessure. Le mot traumatisme, issu du grec « *traumatismos* » veut dire « action de blesser ». Le concept de traumatisme psychique est emprunté à la pathologie chirurgicale. Cette transposition du traumatisme corporel au traumatisme psychique, met en lumière des éléments communs : un évènement spécifique, soudain, subi, violent ; la notion d'effraction dans l'organisation psychique du sujet ; les conséquences sur l'ensemble de l'organisation psychique.

L'effet traumatique lié à la soudaineté ne permet pas au sujet de faire face à l'envahissement des excitations, ne lui donnant pas le temps de mettre en alerte son système de défense.

Crocq (2003) définit le traumatisme psychique ou le trauma : « *comme un phénomène d'effraction du psychisme et le débordement de ses défenses par les excitations violentes afférentes à la survenue d'un événement agressant ou menaçant pour la vie ou l'intégrité physique ou psychique d'un individu, qui est exposé comme victime, témoin ou acteur* ».

Cette notion d'effraction est introduite par Freud, pour rendre compte de ce qui advient lors d'un traumatisme. Celle-ci implique une impossibilité d'élaboration se traduisant par un arrêt sur image avec un avant et un après. Le traumatisme provoque temporairement ou durablement une rupture ou des ruptures dans la temporalité. Cette rupture pose la question de la reprise du temps et crée un arrêt sur l'image avec des visions répétitives entraînant une impossibilité de créer un futur. Tous les auteurs s'accordent à reconnaître la phase d'effraction par une incapacité à agir, une sidération mentale. Dans la dimension freudienne, ce qui est important de retenir comme le souligne Claude Bouchard (*op. cit.*), c'est qu'il existe deux facettes dans tout traumatisme psychologique : « *Un aspect d'effraction psychique (qui rendra compte d'une plus ou moins grande difficulté de l'individu pour symboliser l'épreuve qu'il a vécue) et un aspect d'actualisation psychique (qui renvoie au fait que l'individu entreprend de donner cette épreuve en fonction de sa subjectivité, éventuellement au prix d'une décompensation pathologique, par exemple sous la forme d'une névrose ou d'une psychose traumatique. (...)) Ce que nous voulons mettre en valeur ici est plutôt que toute situation de crise peut être potentiellement traumatique, notamment lorsque le sujet affronte le changement à opérer avec une vulnérabilité telle que cette exigence de changement fait effraction dans sa vie psychique, ou*

lorsque ce changement mobilise des éléments transférentiels (actualisation) qui ne peuvent constituer des ressources positives suffisantes, voire qui contribuent à l'activation d'une problématique latente ou jusqu'ici compensée. Autrement dit, toute situation de crise est une situation de vulnérabilité psychique donc de risque psychique». Le lien établi entre crise et traumatisme demande toujours de la prudence.

NOTION DE GESTION

Nous allons nous intéresser maintenant plus précisément à la notion de gestion, concept évoqué à travers **la question 3 «Avez-vous déjà eu à gérer une situation de crise?»**.

Dans leur travail quotidien, les psychologues sont le plus souvent dans une relation de personne à personne. Dans une situation de crise telle qu'elle a été définie précédemment et tel que cela apparaît dans les questionnaires, il est intéressant de noter que lorsque les psychologues associent gestion et crise, ils se réfèrent au social et au collectif.

Dans leurs fonctions habituelles, les psychologues sont confrontés aux crises : crise de personnalité, crise de l'adolescence, crise conjugale... La notion de crise est utilisée en psychologie clinique, en psychologie du développement et en psychologie sociale... Le psychologue, par sa formation, est préparé à traiter ces moments de rupture, de conflits et de discontinuité qui constituent une partie importante de son travail.

Selon Kaës (1979), *«penser la crise, c'est mentaliser une rupture»*. Pourquoi les psychologues parlent-ils de gérer la crise plutôt que penser la crise ? On peut s'étonner qu'un terme fortement connoté dans le domaine des sciences de la gestion et de l'économie soit utilisé par les psychologues.

Il nous a paru intéressant de nous interroger sur les termes «gestion», «crise» et sur leur lien.

Nous avons trouvé des définitions du terme gestion dans des dictionnaires de sociologie, d'économie mais dans aucun dictionnaire de psychologie.

Le Dictionnaire de sociologie Le Robert définit ainsi le terme de gestion : *«Ensemble d'activités sociales à caractère instrumental, effectuées au sein des organisations : activités d'organisation, de pilotage, de planification, de décision et de contrôle. Celles-ci sont orientées par la recherche de la performance»*.

Si nous reprenons les différents points de cette définition, quand nous devons gérer une crise, il s'agit bien :

– d’une participation collective, contenue de façon implicite dans le terme de pilotage. Les réponses de nos collègues à la question 3 le montrent; dans leurs commentaires, ils font référence à leurs interlocuteurs : médecins scolaires, directeurs, inspecteurs EN, enseignants, parents et éventuellement un psychologue extérieur à l’école;

– qui peut s’appuyer sur un protocole préétabli ou une démarche préalablement pensée (caractère instrumental);

– au sein de l’institution scolaire;

– avec des objectifs de prises de décision et de contrôle. Nous pourrions remplacer le mot contrôle par contenant; une des finalités de la gestion de crise n’est-elle pas de contenir l’angoisse?

Derrière l’expression « gérer une crise », il y a l’idée de prises de décisions, voire d’une intervention rapide ainsi que l’idée d’actions concrètes même si cela suppose un temps de réflexion préalable, primordial pour la suite. Mais ces attentes en termes de temps, d’action et d’efficacité sont celles du groupe social confronté à une situation de crise et correspondent moins à la fonction du psychologue.

Comme l’écrivent Laurent Combalbert et Eric Delbecque en 2012 dans « *La gestion de crise* », « *aborder la crise en s’acharnant à mécaniser les réponses revient à s’engager dans une impasse* ». Ceci ne correspond ni à la plupart des formations actuelles à la gestion de crise ni à notre propos. Nous tenons cependant à souligner l’importance de cette idée pour nous prémunir de la tentation d’appliquer systématiquement des protocoles préétablis. Il est fondamental de garder ouverture, créativité et flexibilité, aucune crise ne ressemblant à une autre.

Dans l’institution, les psychologues font partie des personnels ressource dans le traitement des situations de crise. Leurs compétences à analyser les processus sous-jacents qui émergent face aux angoisses et aux demandes plus ou moins formulées par les personnes « victimes » apportent un éclairage particulier. Ils sont régulièrement appelés par leur hiérarchie pour intervenir sur le terrain.

Ainsi **aux questions 5 et 6; « Avez-vous collaboré à la gestion d’une situation de crise ? » et « Avez-vous déjà assisté à l’implication d’un(e) psychologue de l’Education nationale dans le cadre d’une gestion de crise ? »**, la majorité des réponses positives à la question 5 et la majorité des réponses négatives à la question 6 montrent que les psychologues sont en première ligne et reçoivent rarement l’aide d’un autre collègue psychologue de l’Education Nationale.

Lorsque la réponse, à la question 6, était positive, nos collègues étaient invités à préciser les modalités de leurs interventions. Que cette demande soit institutionnelle ou non, ces modalités portent essentiellement sur l'accueil de la parole des enseignants, des enfants (interventions en petits groupes ou dans le groupe classe) et des familles.

FORMATION

Nous avons le souci à travers nos réflexions et le dépouillement des questionnaires d'évaluer la cohérence entre les attentes de nos collègues en termes de formation et d'instances pour « gérer une situation de crise » et l'existant pour faire ensuite des propositions.

Les trois quarts des collègues, ayant répondu aux questionnaires, avaient participé à la gestion d'une situation de crise. Pourtant, **à la question 7 « Existe-t-il un dispositif départemental ? »** presque la moitié d'entre eux répondait ne pas savoir s'il existait ou non un dispositif sur leur secteur d'exercice... cela interroge !

À travers les réponses obtenues, nous remarquons que, quand ils existent, les dispositifs sont très hétérogènes : service de gestion attaché au CHR (Centre Régional Hospitalier), cellule de crise du rectorat, dispositif du Conseil Général, dispositif départemental de l'Education Nationale quand il existe³.

A la question 8 « Avez-vous reçu une formation spécifique à la gestion de crises ? », plus de la moitié a répondu positivement. Cette formation s'est majoritairement déroulée sur le temps de travail des psychologues et a été prise en charge par l'institution (dispositif de formation continue). L'analyse de **la question 9 « Quel type de formation avez-vous reçu ? »** indique une priorité à la formation sous forme de conférences réalisées par des intervenants extérieurs spécialisés dans ce domaine et souvent psychologues. Les autres formations citées, lorsqu'elles sont explicitées, sont des groupes de travail, de supervision et d'analyses de pratiques.

A la question 10 qui demandait à nos collègues de communiquer le nom de leurs formateurs ou des structures de formations, quatorze noms (des psychiatres, des psychologues, des CUMP, la formation Comenius et des psychologues de l'Education Nationale formés dans le cadre de ce programme Comenius) ont été cités, le nom qui revient le plus souvent est celui d'Hélène Romano.

³ GST « Gestion des Situations Traumatisantes » du département du Morbihan, « Evènement traumatique en milieu scolaire », guide d'intervention des Pyrénées Orientales...

La question 11 aborde les besoins de formation en retenant cinq critères à hiérarchiser du plus important au moins important: «Pour vous, vos besoins de formation se définissent-ils par?»

L'analyse des protocoles montre que nos collègues réclament en priorité une formation théorique soutenue par de la formation permanente. Juste après, presque au même niveau, vient la mise en place d'un dispositif opérationnel. Nous interprétons cette proximité de priorité dans les choix comme une demande de formation théorique leur permettant de mettre rapidement en pratique un dispositif de gestion de crise que nous pourrions appeler : «formation théorique appliquée».

La possibilité de faire appel à du personnel ressource est aussi souhaitée. L'analyse des questionnaires ne nous permet pas de dire si la formation théorique souhaitée concernerait tous les psychologues (formation initiale) ou quelques-uns qui seraient alors personnel ressource (formation spécifique complémentaire). Toujours dans le besoin de formation exprimé par nos collègues, vient ensuite une demande de participation à des groupes de parole.

Selon nous, deux axes de formation sont à travailler : une formation théorico-pratique et une formation qui préparerait les individus à résister et à traverser une situation de crise. Un travail sur soi préalable est certainement un élément déterminant dans la capacité à résister à un choc qui n'est pas seulement lié à la situation vécue «objectivement» mais au ressenti de chacun. *«Une situation de crise est typiquement un événement complexe, dans lequel le facteur humain passe avant l'application mécanique des procédures»*, Combalbert & Delbecque (op. cit.).

La question 12 «Par quelle formation seriez-vous intéressé(e) ?» se réfère à quatre critères à savoir départemental, académique, national et international.

En ce qui concerne les instances qui proposeraient des formations, il semblerait que le choix de nos collègues se porte plutôt vers une formation départementale ou académique peut-être plus adaptée aux besoins du terrain, plus personnalisée et plus en adéquation avec un travail d'équipe pluridisciplinaire. N'oublions pas un aspect matériel, il est plus facile pour nos collègues de se rendre à une formation proche de leur lieu d'exercice.

Le dernier item se rapporte à un partage de références bibliographiques. Les auteurs les plus cités sont Romano et Pilet.

Au terme de ce travail, nous voulons mettre l'accent sur quelques-unes de nos réflexions.

– La gestion des situations de crise est à considérer comme faisant partie de nos activités comme en témoignent les réponses au questionnaire. En effet, la majorité de nos collègues a rencontré sur le terrain des situations qu'elle a identifiées comme situations de crise. Chaque école et chaque psychologue scolaire peut être confronté à des situations de crise. La plupart des crises éclatent soudainement comme par effraction au sein de l'établissement en laissant les acteurs très souvent sidérés devant l'inattendu. Ce qui peut réunir l'extrême variété des crises, qu'elles émergent ou non d'un événement traumatique, se mesurerait plutôt à travers la densité de la perception émotionnelle des acteurs et dans la mise en place de processus psychologiques défensifs adéquats. Si ce n'est pas l'évènement mais la perception de cet évènement qui fait sens au sujet, la lecture et l'interprétation des symptômes en seront d'autant plus difficiles à évaluer. La phase d'évaluation est un moment important pour le choix des actions à mettre en œuvre dans la gestion de la crise, car les effets auront des répercussions à long terme dans le remaniement psychique des victimes. L'intensité des symptômes ne se mesure pas aux signes et aux bruits émis par ceux-ci.

– Dans la majorité des exemples de situations de crises citées, nous pouvons retenir une thématique qui domine, celle autour de la mort : le décès d'écoliers, d'enseignants, de parents ou d'intervenants (68 %). Les autres réponses se réfèrent le plus souvent à des violences diverses (physiques, sexuelles), ou à des catastrophes naturelles. Dans de telles circonstances, le terme de drame semblerait plus approprié.

Accueillir ce qui se passe est une manière de contenir la déstabilisation groupale. Pour éviter toute dramatisation excessive, travailler sur l'axe organisationnel est important. L'école doit garantir un cadre contenant où les fonctions de chacun sont clairement identifiées. La mise en place d'un cadre protecteur demande différentes articulations et un travail en équipe au sein de l'établissement, parfois avec des partenaires extérieurs à l'établissement. Dans sa capacité à faire du lien, le psychologue de l'Éducation Nationale tient ici une place importante. Nous aurions voulu développer cette idée à travers la question 6 « Avez-vous déjà assisté à l'implication d'un(e) psychologue de l'Éducation Nationale dans le cadre de la gestion de crises ? », mais la question a sans doute été mal conçue. En effet, les réponses recueillies ne nous ont apporté aucun élément d'approfondissement.

– Au mot « gestion », nous préférons employer celui d'accompagnement. Le terme de gestion trop connoté dans le champ de l'économie, peut donner l'illusion qu'il suffit de « savoir-faire » pour que le psychologue

soit clarifié, apaisé. Alors que la clinique nous montre que la technicité ne suffit pas pour réellement toucher le psychique. En psychologie, il n'y a pas de conduites à tenir ou du moins elles ne se suffisent jamais par elles-mêmes, s'il n'y a pas aussi une prise en compte clinique nécessairement singularisante des situations abordées et un engagement psychique des intervenants.

Un des temps forts de l'accompagnement est celui de l'évaluation initiale, qui va déterminer les modalités de réponses à mettre en œuvre. Ce premier temps de l'évaluation peut être comparé à celui de l'analyse de la demande, bien connu de la pratique habituelle des psychologues. À la seule différence que ce temps doit être partagé avec d'autres psychologues voire avec d'autres partenaires du système éducatif. Réfléchir à plusieurs s'impose afin de garder une sécurité de base. Agir ne signifie pas se précipiter !

La crise est à chaque fois un enjeu de mobilisation. Elle demande une mise à l'épreuve des capacités internes de l'établissement, de l'institution au sens large. Elle doit engendrer un travail de remaniements internes, qui bouleversent les assises de l'établissement, ses repères, son travail au quotidien. Elle est un passage d'un état à un autre, avec une marge d'incertitude jamais définie à l'avance. La crise doit se comprendre comme un espace transitoire, un changement. Elle peut être un déclencheur de réaménagements positifs.

Les crises étant par définition imprévisibles, on voit ici l'importance d'être prêts et formés. Or seulement la moitié des psychologues qui a répondu au questionnaire ont bénéficié d'une formation spécifique.

CONCLUSION

La conclusion qui s'impose à notre travail est celle de la préparation indispensable des psychologues à l'accompagnement de ces situations. Celui-ci doit prendre en compte le travail des différents acteurs institutionnels.

La notion de formation est aussi à articuler à celle de prévention. Le temps de la prévention tertiaire, que les Canadiens dénomment aussi « postvention », se définit par des activités tant organisationnelles que cliniques visant à éviter le développement de réaction de panique et de troubles émotifs persistants et à favoriser un retour aux activités quotidiennes. Ce travail de prévention tertiaire renvoie aux temps de la clinique de la réaction tant immédiate que post-immédiate comme nous l'avons déjà précisé. Si l'on se réfère aux programmes de postvention

canadiens, Monique Séguin (1998), professeure à l'Université du Québec en Outaouais, département de psychologie et de psychoéducation, insiste sur le travail préalable à la mise en place d'un dispositif : « *Lorsqu'une crise se produit, il est important de pouvoir compter sur un protocole qui définit clairement les démarches à entreprendre. Cela permet une réaction prompte, bien ciblée et appropriée car les étapes de postvention y ont été analysées et réfléchies en l'absence d'un contexte de stress et de panique* ».

Le travail de supervision nous apporte également des éléments supplémentaires qui peuvent enrichir nos pratiques dans de nouvelles situations.

Pour poursuivre cette réflexion, s'appuyer sur les dispositifs existants transmis parfois par nos collègues pourrait être un axe de travail dans le cadre d'une formation. Un dispositif ne doit pas être figé mais doit toujours évoluer, s'enrichir au fil des expériences. Nous pouvons constater que d'un département à l'autre, il y a très peu de mutualisation des savoirs et des expériences.

Cette enquête met en lumière à la fois les ressources qui existent comme celles qui font défaut. La formation serait un moyen au-delà de la perspective théorique de mutualiser les savoirs et les expériences. La formation doit s'inscrire tant dans la formation initiale que continue. Il faudrait accentuer la diffusion du dispositif du programme Comenius pour donner aux collègues la possibilité d'y participer. Précisons que le modèle du CMIS (Crisis Management In School) de l'ESPCT (European School Psychologists of Centre for Training) introduit des principes, des stratégies et des outils d'interventions qui sont des pistes de réflexion intéressantes car toujours en mouvement. Les collègues ainsi formés pourraient devenir formateurs (comme c'est déjà le cas pour une équipe de Psychologues EN)⁴ à l'accompagnement de la crise ; ce qui répondrait à la demande de formation personnelle, à la présence de personnel ressource et à une formation de proximité.

D'autre part, il faudrait solliciter les rectorats et/ou les académies pour la création de groupes de parole que des psychologues (de l'institution ou non) animeraient. La supervision est indispensable à l'analyse des situations vécues. La création de postes de conseillers techniques psychologues à l'échelle du département et du rectorat serait fort souhaitable pour organiser une formation articulée avec les différents acteurs. Les liens institués donneraient une meilleure cohérence dans la prise en compte des drames et des modalités à mettre en œuvre au sein de l'institution.

⁴ Dans le cadre de propositions de formation de l'AFPEN.

Nous remercions vivement nos collègues qui ont pris le temps de répondre au questionnaire que nous leur avons soumis et qui nous ont permis d'écrire cet article.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOUCHARD, C. (2005). Rencontres avec la crise : pour une clinique de la transition et du changement. *Les Cahiers de l'Institut de Criminologie et Sciences Humaines*, Hors-série n° 0, mai, Rennes 2.

COMBALBERT, L. & DELBECQUE, E. (2012). *La gestion de crise*. Paris, PUF.

CROCQ, L. (2003a). Stress et trauma. *Le journal des psychologues*, n° 206, avril.

CROCQ, L. (2003b). Clinique de la réaction immédiate. *Le journal des psychologues*, n° 208, juin.

CROCQ, L. (2004). L'intervention psychologique auprès des victimes en période post-immédiate. *Le journal des psychologues*, n° 218, juin.

DORON, R. & PAROT, F. (1991). Dictionnaire de psychologie. Paris, PUF.

KAËS, R. (1979). *Crise, rupture et dépassement*. Paris, Dunod.

LE ROBERT, (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris, Seuil.

PILET, J.-L., GUIHARD C., OBRINGER, C., BRICE, D. (2009). *Drames en milieu scolaire. Protocole pour évaluer, soutenir, communiquer*. Issy les Moulineaux, Masson.

REVAULT D'ALLONES, M. (2012). *La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps*. Paris, Seuil.

ROMANO, H. & BAUBET, T. (2011). *L'école face au traumatisme et à la violence*. Grenoble, La pensée sauvage.

SEGUIN M. & LACELLE, J., (1998). Le suicide chez l'adolescent : élaboration d'un protocole de postvention dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue canadienne de psycho-éducation*, volume 27, n° 1.

VITRY, M. (2002). *L'écoute des blessures invisibles*. Paris, L'Harmattan.

COLLECTIF, (1976). La notion de crise. *Communications*, n° 25.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE

1. Précisez votre département d'exercice et votre région:

2. Pour vous la crise se définit-elle aussi par ?

	Répercussion sur l'Institution
	Nature de l'évènement
	Caractère brutal, inattendu, imprévisible de l'évènement
	Lieu de l'évènement (hors ou dans l'établissement)
	Impossibilité de fonctionner de l'établissement

Remplir les cases grisées. Retenez 5 critères par ordre d'importance :
1 le + important et 5 le – important

Autre critère :

3. Avez-vous déjà eu à gérer une situation de crise? (1)

- OUI
- NON

Si oui :

- Seul(e)
- À Plusieurs

4. À quelle situation de crise avez-vous été confronté(e)?

5. Avez-vous déjà collaboré à la gestion d'une situation de crise? (1)

- Oui
- Non

6. Avez-vous déjà assisté à l'implication d'un (e) psychologue de l'Éducation Nationale dans le cadre d'une gestion de crise? (1)

- OUI
- NON

Si, oui, pouvez-vous en précisez les modalités :

7. Existe-t-il un dispositif départemental? (1)

- OUI
- NON

Je ne sais pas

Si, oui, merci de préciser son intitulé et de le communiquer. IMPORTANT

8. Avez-vous une formation spécifique à la gestion de situation de crises? (1)

- OUI
- NON

Sur le temps scolaire :

- OUI
- NON

9. Quel type de formation avez-vous reçu? (1)

– Institutionnelle (Education nationale) :

- OUI
- NON

– Ministérielle

– Académique

– Départementale

– Locale (animation pédagogique...)

– Formation continue

– D I F (Droit Individuel à la Formation)

non institutionnelle :

- OUI
- NON

Si oui, merci de préciser à chaque fois le type de formation :

– Universitaire

– Conférence

– Internationale

– Autre :

10. Si vous avez eu une formation, pourriez vous nous communiquer les coordonnées du ou des formateur(s)?

11. Pour vous, vos besoins de formation se définissent-ils aussi par?

<input type="checkbox"/>	Formation théorique
<input type="checkbox"/>	Groupe de parole
<input type="checkbox"/>	Personnel ressource
<input type="checkbox"/>	Formation permanente
<input type="checkbox"/>	Mise en place d'un dispositif opérationnel

Remplir les cases grisées. Retenez 5 critères par ordre d'importance :
1 le + important et 5 le – important

Autre besoin:

12. Par quelle formation seriez-vous intéressé (e)?

	Formation départementale
	Formation académique
	Formation nationale
	Formation internationale

Remplir les cases grisées. Retenez 4 critères par ordre d'importance :
1 le + important et 4 le – important

13. Merci d'enrichir les références bibliographiques déjà reçues
(document ci-joint)

(1) Rayez la mention inutile (touche abs)