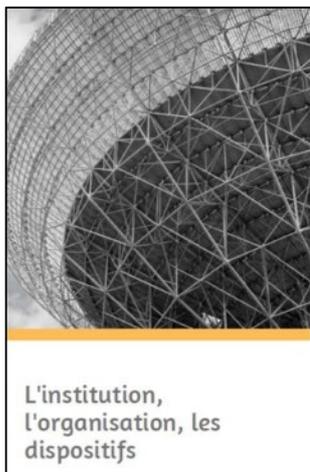




Toutes les conférences ont été animées par Claudine BLANCHARD-LAVILLE.



L'institution,  
l'organisation, les  
dispositifs

### L'institution, l'organisation, les dispositifs

Conférenciers : Arnaud Dubois et Patrick Geffard

28/11/2019

#### Patrick Geffard

- Un dispositif coopératif et groupal pour élaborer les pratiques enseignantes débutantes

#### Patrick Geffard et Arnaud Dubois

- Pédagogie, extrait Dictionnaire de sociologie clinique, Agnès Vandevelde-Rouale, p466 à 470

#### Arnaud Dubois

- Le rapport à l'écriture de groupe
- Le « groupe monographique » : un dispositif de formation pour enseignants débutants

Conférence Patrick Geffard et Arnaud Dubois, 28 novembre 2019 – Éléments bibliographiques

## CONFERENCIERS

**Arnaud Dubois** est Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Rouen. Membre du laboratoire Cirnef (Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation), ses travaux s'inscrivent dans une approche clinique d'orientation psychanalytique et portent sur les monographies comme dispositif à médiation dans le champ de l'éducation et de la formation : à la fois dans l'histoire et l'actualité de la pédagogie institutionnelle et comme modalité d'analyse des pratiques professionnelles. Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques des enseignants du second degré et du supérieur. Dernier ouvrage publié : *Histoires de la pédagogie institutionnelle : les monographies*, Champ Social, 2019.

**Patrick Geffard** est Maître de conférences habilité à diriger des recherches en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paris 8. Membre du laboratoire Circeft (Centre interdisciplinaire de recherche « culture, éducation, formation, travail ») et responsable de l'équipe Clef-apsi (Clinique de l'éducation et de la formation, approches psychanalytique, socio-clinique et institutionnelle). Ses recherches portent sur les processus intra et intersubjectifs engagés dans les situations d'éducation et de formation, ainsi que sur les dispositifs d'élaboration de la pratique professionnelle. Il est aussi animateur de groupes d'analyse clinique de la pratique. Dernier ouvrage publié : *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*, L'Harmattan, 2018.

## Accompagner les enseignants

Les enseignants, à tous les degrés du système éducatif, sont confrontés à des mutations profondes non seulement de leurs conditions de travail, mais aussi des conditions mêmes de possibilités de la transmission. Comment les cliniciens perçoivent-ils les effets de ces nouvelles conditions enseignantes? Les divers dispositifs qu'ils proposent sont-ils affectés par ces mutations et peuvent-ils les accompagner?

Cet ouvrage, issu d'une rencontre scientifique, regroupe neuf contributions rédigées par onze chercheurs issus de sept laboratoires différents : des chercheurs inscrits dans diverses perspectives cliniques (clinique d'orientation psychanalytique, socio-clinique institutionnelle ou multi-référentielle). Chaque chapitre présente un dispositif d'accompagnement des enseignants, en formation initiale ou continue. Ce sont tous des dispositifs groupaux : groupes d'analyse de pratiques professionnelles pour enseignants et futurs enseignants, ou pluri-catégoriels, dans lesquels il y a notamment des enseignants.

Cet ouvrage intéressera tous ceux qui pratiquent l'accompagnement professionnel des enseignants, en formation et en recherche, ainsi que les étudiants désireux de s'initier aux approches cliniques en éducation et formation.

*Ont contribué à cet ouvrage : Françoise BRÉANT, Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Arnaud DUBOIS (Dir.), Richard ÉTIENNE, Patrick GEFFARD, Martine LACOUR, Sophie LERNER-SEÏ, Aurélie MAURIN, Gilles MONCEAU, Dominique OTTAVI, Bernard PECHBERTY.*

**ÉMA**  
ÉCOLE  
MUTATIONS  
APPRENTISSAGES

Cet ouvrage a été publié avec le soutien du Laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages) de l'Université de Cergy-Pontoise.

SAVOIR & FORMATION



Illustration de couverture : Jean-Batiste Bernadet.

ISBN : 978-2-343-12770-5  
20,50 €



Sous la direction de  
**Arnaud  
Dubois**



Sous la direction de  
**Arnaud Dubois**

## Accompagner les enseignants

# Accompagner les enseignants

Pratiques cliniques groupales



Savoir  
& Formation

L'Harmattan

## **Un dispositif coopératif et groupal pour élaborer les pratiques enseignantes débutantes**

*Patrick Geffard*

Ce texte est issu d'une expérience d'enseignement effectuée lors du deuxième semestre 2013-2014 à l'occasion de la conduite d'un séminaire faisant partie d'un module de formation intitulé « Connaissance de l'enfant et relation éducative ». Ce module se déroulait à l'université Paris 8, dans le cadre du Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » proposé par l'ÉSPÉ (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) de l'académie de Créteil. Le séminaire de 24 heures dont j'avais la responsabilité à ce moment-là était intitulé « Réflexivité en situation professionnelle et analyse des implications personnelles ». Il s'adressait à des étudiants préparant le concours de professeur des écoles. Chaque séance de travail durait trois heures, nous avons donc huit séances dans le semestre. Lorsqu'ils s'inscrivaient au module proposé par Paris 8, les étudiants devaient aussi choisir un autre séminaire, d'orientation socio-historique ou clinique<sup>1</sup> et, par ailleurs, produire un mémoire qu'un collègue ou moi-même encadrions.

---

<sup>1</sup> En 2013-2014, le choix était à faire entre ces deux séminaires : « Aux croisements de l'éducation nouvelle, de l'éducation populaire et de l'éducation spécialisée (19<sup>e</sup> – 20<sup>e</sup> siècles) » (M. Gardet & A. Savoye) ou « Clinique de l'éducation contemporaine et analyse des pratiques professionnelles » (L. Gavarini).

### **Une double origine**

Depuis sa mise en place, j'ai organisé cette activité d'enseignement à la croisée de deux approches : d'une part, l'écriture de type monographique, dans le prolongement de propositions faites notamment par Aïda Vasquez et Fernand Oury et, d'autre part, le travail sur l'implication subjective de l'enseignant en situation professionnelle, dans la lignée des travaux de Claudine Blanchard-Laville.

Pour évoquer brièvement la première approche, je définirai le texte monographique qui la caractérise comme un écrit produit au sein d'un dispositif groupal, à partir d'un premier texte (constitué parfois de simples notes) qui est proposé par l'un des participants afin de servir de support à l'élaboration du positionnement professionnel de chacun des membres du groupe, à travers des échanges principalement régis par la parole. À propos des monographies d'élèves, les auteurs précédemment mentionnés indiquaient par exemple qu'« il s'agissait d'abord de choisir un objet commun d'activité, un objet signifiant, qui provoque l'accrochage affectif de tous [...] et puisse servir de médiation : un enfant qui est là, présent-absent imaginaire, peut fort bien jouer ce double rôle. [...] Il naît ainsi un lien qui facilite les échanges, un lien où un autre mode de parole apparaît [dans] un groupe qui écoute ce qui est dit, essaie d'entendre ce qui n'est pas dit et réagit » (Oury et Vasquez, 1967, p. 253-254).

En ce qui concerne la seconde approche, je renverrai surtout au dernier ouvrage de l'auteure citée (Blanchard-Laville, 2013) et plus principalement au moment où, à propos du travail clinique d'analyse de la pratique qui peut être mené auprès d'enseignants en formation, elle évoque l'importance de ne pas tenter d'éradiquer les mouvements émotionnels rencontrés dans la situation professionnelle, mais, au contraire, de les accueillir dans un dispositif groupal suffisamment adéquat pour qu'ils puissent y être métabolisés au service du travail intrapsychique de celui ou celle qui expose et mis à profit pour le travail de penser de chacun. Claudine Blanchard-Laville insiste notamment sur le fait que « le véritable apprentissage

professionnalisant est [...] de pouvoir se reconnaître partie prenante dans la tonalité émotionnelle de ce qui s'échange dans un espace d'enseignement et de travailler cette part de nous-mêmes qui est sollicitée sur la scène professionnelle » (Blanchard-Laville, 2013, p. 197).

Pour résumer la démarche que j'ai adoptée dans le séminaire, disons qu'était proposée aux étudiants l'écriture d'éléments de leur pratique débutante de la classe, à l'intérieur d'un dispositif susceptible de favoriser la réflexion sur celle-ci, mais également apte à produire une certaine élaboration de l'engagement subjectif de chacun et ceci au moment de la première expérience professionnelle. Autrement dit, il s'agissait en grande partie de mettre en œuvre quelque chose s'apparentant à la *fonction Balint* au sens proposé pour cette notion par Pierre Delion lorsqu'il indique que ce qui est visé est « de laisser émerger chez le professionnel l'entièreté de ses compétences dans la durée de la relation, plutôt que de l'engager à demander son avis à un expert et ainsi à se soustraire du problème relationnel contenu dans la difficulté mise en évidence par la rencontre » (Delion, 2007, p. 52).

### **Le dispositif**

Au cours du séminaire, des temps d'écriture alternaient et s'articulaient avec des temps de lecture de textes cliniques, monographiques ou théoriques. J'avais un certain nombre de textes en réserve et je n'utilisais pas nécessairement les mêmes chaque année. Ce sont les dynamiques individuelles et groupales, se dégageant dans le travail à partir des notes prises en situation professionnelle par les étudiants, qui me guidaient dans mes choix. Pour la période dont il est question ici, j'avais proposé les textes suivants :

- *Sur la psychologie du lycéen* de Freud ;
- *Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques*, un article d'Albert Ciccone ;
- *Nora et moi, une pratique à deux ou à plusieurs*, une monographie de Noëlle de Smet ;

- *Influencer et être influencé*, un extrait de *L'enfant et le monde extérieur* de Winnicott ;
- *Histoire banale*, une monographie de Christian Delavaud ;
- *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (chapitre 1), de Claudine Blanchard-Laville.

Lors de la première séance, j'ai précisé aux étudiantes (cette année-là, le groupe n'était pas mixte) la consigne concernant l'écriture : il s'agirait de prendre des notes en situation professionnelle, en essayant de ne pas trop réfléchir au *pourquoi* de tel ou tel choix, tout en centrant la prise de notes sur un élève singulier ou sur une situation particulière de classe. Les étudiantes auraient ensuite, en cours de séance, un temps pour lire leurs notes au groupe qui, lui, serait invité à réagir de façon avant tout associative (« *ça me fait penser à...* »). Ce moment serait suivi d'un temps d'écriture individuelle, avant une nouvelle lecture en groupe et de nouvelles réactions.

La première année de mise en place du dispositif, celui-ci s'apparentait fortement pour moi à « l'atelier monographique » tel qu'il était mis en œuvre par le groupe *Genèse de la Coopérative* lors des stages que j'avais suivis au cours de ma formation à la pédagogie institutionnelle<sup>2</sup>. Mais, pour l'année évoquée ici, le dispositif a connu un changement important puisqu'il s'est vu complexifié et enrichi par son articulation avec l'une des principales techniques Freinet : la correspondance<sup>3</sup>. Cette technique, Freinet lui-même l'a décrite comme la création d'attentes et de buts motivant l'écriture et la lecture,

---

<sup>2</sup> Dans les stages de formation à la pédagogie institutionnelle organisés par le groupe *Genèse de la Coopérative* lors de ma formation, l'atelier monographique, ou « atelier B », était un petit groupe de travail, encadré par deux responsables du stage (dont l'un était souvent Fernand Oury). Ce groupe produisait un ou deux textes liés à des situations professionnelles, à partir des notes et apports des stagiaires.

<sup>3</sup> Cette pratique pédagogique a débuté en 1926 avec la mise en place d'échanges épistolaires entre la classe de Célestin Freinet à Bar-sur-Loup et celle de René Daniel, instituteur à l'école de Saint-Philibert-en-Trégunc (Finistère).

écrivait avec enthousiasme qu'« une vie nouvelle pénétrait dans nos classes [...] Nous avons là la puissante motivation qui allait aiguillonner l'expression libre chez nos élèves » (Freinet, 1964, p. 24).

Il se trouve que, par ailleurs, je travaillais régulièrement avec Arnaud Dubois, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise. Ce collègue a été le fondateur du Groupe de Pédagogie Institutionnelle Paris-Créteil, après s'être formé auprès de Francis Imbert et du Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (GRPI), constitué en 1992 en Seine-Saint-Denis par le même Francis Imbert. Nous étions au second semestre de l'année universitaire et nos séminaires respectifs avaient déjà commencé lorsque nous nous sommes aperçus avoir tous les deux mis en place des ateliers d'écriture de type monographique à destination de petits groupes de futures professionnelles en formation initiale. Nos étudiantes respectives n'étaient pas dans le même cursus puisqu'à Cergy-Pontoise il s'agissait d'une préparation au concours de Conseiller principal d'éducation, mais nos dispositifs de travail étaient très voisins dans leurs modalités, puisaient aux mêmes sources théoriques ou praxiques, et fonctionnaient sur un rythme assez semblable. Nous avons donc assez rapidement décidé de mettre en place une correspondance entre les deux groupes d'étudiantes, après avoir établi un bref contrat entre nous, contrat qui fixait un calendrier, précisait les modes d'échanges et rappelait certaines règles en cas de retard ou difficulté.

Voici maintenant quelques traces du travail réalisé à partir de l'évocation d'éléments du parcours d'une étudiante. J'insiste sur le fait qu'il s'agit bien de traces, qu'elles sont donc parcellaires, et qu'il s'agit avant tout d'une présentation d'énoncés qui rend assez peu compte des modalités d'énonciation.

### **Sabrina et *La détresse d'Hermione***

Les moments de travail dont il va maintenant être question se situent entre la quatrième et la septième séance du séminaire. Dès la première séance, les étudiantes de Paris 8 avaient reçu les

monographies en cours d'écriture à Cergy-Pontoise et elles avaient envoyé à chaque auteure leurs propres réactions, questions ou commentaires rédigés après deux temps de lecture. Le premier temps avait été collectif et avait servi à organiser les appariements pour la correspondance ; le second temps avait été individuel, chacune relisant le texte de sa correspondante avant de lui répondre. La question de savoir qui allait écrire à qui avait été assez rapidement réglée, les choix s'étant fait sur la base de la sensibilité de chacune aux textes reçus. Par ailleurs, les deux groupes n'étant pas numériquement équivalents, deux étudiantes de Paris 8 s'étaient entendues pour correspondre avec une même étudiante de Cergy-Pontoise. Outre les retours rédigés par les étudiantes, le contrat passé avec mon collègue prévoyait aussi la rédaction par les enseignants responsables du séminaire d'un texte court, en réaction à chacune des monographies en production dans le groupe avec lequel nous correspondions. Le contrat prévoyait un écrit de deux à dix lignes, une à quatre phrases, par monographie en chantier. Nous avons nommé « rebonds » ces retours faits par les enseignants, en référence à une pratique usuelle dans les groupes du Collectif européens d'équipes de pédagogie institutionnelle (CEÉPI) où, lors du travail d'écriture d'une monographie, il peut arriver qu'un ou plusieurs participants rédige(nt) un texte bref qui est ensuite proposé dans le groupe comme participation à la production commune en cours<sup>4</sup>.

À la fin de la septième séance du séminaire, Sabrina nous dit que, bien qu'elle se demandait au départ en quoi allait pouvoir consister le travail proposé, elle a finalement été surprise par les effets produits

---

<sup>4</sup> « Le récit est là, objectivé et cependant je n'en saisis pas grand-chose. Il faut sans doute encore du temps. Il faut peut-être aussi qu'il soit donné à lire à d'autres qui l'éclaireront par les retours, des rebonds comme on dit en P.I. Il y a donc ensuite l'écriture pour se relier et pour partager. »

Clairon, D., Exertier, M., Facca, C., Jubin, P., Laborde, I. et Legouis, P. (2009). Ne rien dire que nous n'ayons fait. Dans L. Martin, P. Meirieu, J. Pain (dir.), *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* (p. 71-78). Nîmes : Champ social (p. 77).

par les formes de travail mises en œuvre. Son étonnement concerne, d'une part, le dispositif d'écriture groupale et, d'autre part, ce qui relève de la mise en place de la correspondance.

En ce qui concerne le groupe d'écriture monographique, Sabrina distingue quatre phases : l'écriture individuelle tout d'abord, produite à partir des notes ou des traces provenant de l'exercice professionnel, puis une deuxième phase, celle de l'oralisation de ce texte « de premier jet » dans le séminaire, ce temps étant suivi du troisième moment organisé autour des échanges avec les participants à partir des réactions des auditeurs, pour enfin laisser place à la quatrième phase, celle de la réécriture individuelle basée sur les échanges, les lectures proposées et les nouvelles pensées qui ont pu émerger au fil du travail. Elle se dit surprise par ce que ces quatre temps font finalement apparaître dans les propos « *que l'on croit tenir* », ainsi qu'elle le formule.

Elle donne en particulier un exemple avec une phrase où, à propos d'un échange qu'elle avait eu en classe avec Hermione, l'élève qui est au centre de sa monographie, elle avait écrit :

« *Nous continuèrent de parler et cette fois elle parla de son père.* »

Elle précise alors que ma demande de prêter attention, lors des moments de réécriture, aux apparentes erreurs syntaxiques et grammaticales l'a conduite à s'interroger sur les sens possibles d'une telle formulation. Dans l'après-coup, Sabrina a relu cette phrase comme contenant potentiellement deux énoncés en même temps :

L'un pouvant s'entendre sous la forme *elles continuèrent de parler* : c'est-à-dire l'institutrice et Hermione continuèrent de parler ; l'autre pouvant signifier plutôt *nous continuâmes de parler* : c'est-à-dire Hermione et moi, Sabrina, continuâmes de parler.

En référence à un article de Conrad Stein où l'auteur insiste sur le caractère fréquemment labile de l'utilisation des pronoms quand il s'agit de rendre compte d'une expérience clinique<sup>5</sup>, je fais une

---

<sup>5</sup> « Que je dise “je” ou que je dise “il ou elle (a dit ‘je’ ou ‘tu’, ou ‘il’ ou ‘elle’)”, l'analyse est toujours celle de celui qui dit — et qui en tout état de

remarque allant dans ce même sens et j'insiste sur le rôle des pronoms en précisant qu'il n'y a pas nécessairement une stricte correspondance entre ce qu'ils paraissent désigner et le sujet de l'énonciation. Sabrina propose de réécrire sa phrase avec « on », que je suggère alors de mettre entre guillemets pour laisser entendre que c'est un choix de l'auteur d'avoir recours à l'indéfini.

À propos de la correspondance avec Cergy-Pontoise, Sabrina nous dit que c'est dans cette modalité de travail qu'elle a pu retrouver une dynamique d'écriture dont elle avait été amenée un moment à douter, puis elle nous fait part des deux éléments qui ont relancé son désir de poursuivre la monographie consacrée à Hermione.

Le premier élément, c'est la lettre reçue de sa correspondante où celle-ci lui indique notamment à propos de l'élève : « son cas nous laisse dans une sorte d'impatience comme si nous voulions absolument savoir ce qui s'est réellement produit. Comme si nous avions affaire à une énigme ». Sabrina explique que « *c'est exactement la sensation* » qu'elle éprouvait elle-même, mais peut-être sans se laisser vraiment le droit de l'exprimer avant de la lire sous la plume de sa correspondante.

Le second élément, que Sabrina qualifie d'aussi surprenant qu'intéressant, c'est le rebond rédigé par le collègue de Cergy-Pontoise à propos de sa monographie. Elle nous dit que ce court texte lui a permis de passer d'une recherche « *démotivée* » autour des indices laissés par Hermione à une recherche « *réanimée* » par la lettre d'Arnaud Dubois et sa référence au mythe des Atrides.

La première fois que Sabrina nous avait parlé de cette élève appelée Hermione – un prénom que ma méconnaissance d'*Harry Potter* m'avait fait percevoir comme plutôt rare de nos jours – j'avais aussi pensé au mythe, mais il ne m'avait pas semblé opportun de le mentionner alors. Disons que je n'avais pas trouvé comment y faire

---

cause s'adresse à son psychanalyste —, dans le cas présent la mienne ». Stein, C. (1989/5). En quel lieu, dans quel cadre, à quelles fins parler de ses patients ? *Études freudiennes*, 31. (p. 13).

référence d'une manière qui m'apparaisse suffisamment fluide et adéquate.

Dans le début de sa monographie, Sabrina décrit une scène survenue pendant la classe, un jour où Hermione semblait particulièrement en difficulté et sollicitait sans cesse l'enseignante. C'est alors un autre élève qui a signalé à Sabrina que l'un des parents d'Hermione avait fait l'objet d'une interview télévisée où il évoquait les problèmes rencontrés avec son conjoint. Le même épisode, évoqué ensuite par Hermione, se complexifiait encore en faisant intervenir les positions des enfants, celles-ci étant marquées par l'incertitude et l'inquiétude dans le récit qu'en faisait l'élève.

Voici ce que le collègue de Cergy-Pontoise avait écrit dans son « rebond » au texte reçu :

« J'ai été frappé par le caractère énigmatique du second paragraphe de ce texte : que s'est-il passé ? Que s'est-il dit à la télé ? Qui a causé des problèmes au père d'Hermione ? La fille ou la mère ? Dans la mythologie grecque, Hermione, fille de Ménélas et d'Hélène, est membre de la famille des Atrides. Cette famille était maudite par les dieux, et son destin fut marqué par le meurtre, le parricide, l'infanticide et l'inceste. Dans la mythologie, Athéna interrompt le cycle de violence en ayant recours au tribunal d'Athènes. Qui parviendra à interrompre la violence dont est victime Hermione ? [...] »

En entendant ce retour de mon collègue sur le texte de Sabrina, Leïla, une des participantes au séminaire, dit à mi-voix qu'Arnaud Dubois est « *parti dans son délire* ». Je m'appuie alors sur cet échange pour lire un passage d'un article d'Albert Ciccone où il évoque un ouvrage posthume de W.R. Bion, *Pensée sauvage pensée apprivoisée*. A. Ciccone insiste en particulier sur le fait que « Bion montre comment l'activité de pensée suppose d'apprivoiser des pensées sauvages. Il faut avoir pu suffisamment laisser aller ses pensées sauvages, laisser se déployer son imagination, pour pouvoir comprendre une situation. Il faut avoir pu suffisamment jouer avec le matériel observé, il faut avoir pu suffisamment énoncer les

expériences avec ses propres termes, selon ses propres présupposés, pour pouvoir construire une pensée cohérente, pertinente, réaliste, scientifique... » (Ciccone, 2001, p. 98).

Les échanges avant et après la lecture d'un extrait de l'article, en liaison avec le « rebond » faisant référence au mythe des Atrides, me permettent de mettre l'accent sur l'intérêt qu'il peut y avoir à ne pas « réprimer » ce qui nous vient spontanément, par association, lors de l'audition, à la lecture des textes reçus, mais plutôt de s'en servir dans la suite du travail d'écriture. J'insiste en affirmant qu'abaisser le niveau de censure et s'autoriser cet accueil est souvent la meilleure voie pour se remettre en liaison avec les affects sollicités dans la situation professionnelle, mais aussi pour s'engager dans le processus qui permettra de les élaborer.

Le résultat de cet enchaînement de lectures, de réactions et d'échanges fut une plus grande capacité des étudiantes à accueillir leurs « pensées sauvages » pour les dernières phases d'écriture de leurs textes, à se laisser plus facilement aller aux processus associatifs dans les moments d'échanges comme dans les temps d'écriture. Ce que Sabrina a formulé de la façon suivante dans la conclusion de sa monographie : « concernant les textes lus au cours du séminaire, certains ont eu une grande influence sur mon écrit, car j'ai compris qu'il fallait se "lâcher" et non pas contrôler ses pensées ou ses jugements. Mon travail était de libérer toutes ces choses que je gardais en moi pour pouvoir les interpréter ».

### **Une médiation diffractée**

En revenant sur la présentation du dispositif mis en œuvre, il me paraît important de noter que si les notes et les premiers textes rédigés par les étudiantes fournissent des informations sur les situations rencontrées et vécues dans leurs premières expériences professionnelles, sur des éléments de ce qui s'est passé dans la classe pour ces apprenties enseignantes, c'est bien la situation groupale d'élaboration de la monographie qui remet l'écrivain en lien avec

*l'expérience émotionnelle* survenue antérieurement auprès des élèves. Cette expression est utilisée ici au sens de W.R. Bion, en particulier lorsqu'il affirme que, dans l'activité de connaissance, il est nécessaire d'être « conscient de [son] expérience émotionnelle » et « d'en abstraire un énoncé qui saura représenter adéquatement cette expérience » (Bion, 1979, p. 67). Signalons au passage que la conduite du dispositif décrit dans ce texte n'a pas été qu'une expérimentation ponctuelle, puisque ce travail s'est prolongé selon des modalités très proches les années suivantes et qu'il a donné lieu à la poursuite de la recherche sur les effets produits du côté de l'appropriation de la position subjective en situation professionnelle pour des personnels de l'éducation en formation (Geffard et Dubois, 2016).

Le dispositif d'écriture monographique me paraît être à même de réactiver chez les participants du groupe quelque chose de l'expérience sensible singulière, au-delà, ou en deçà, des éléments factuels rapportés. Ce qui en fait un outil précieux pour favoriser l'appréhension d'enjeux subjectifs potentiellement présents dans la situation professionnelle, au-delà même de telle ou telle situation individuelle. Et, parce qu'il s'agit d'un travail d'élaboration conduit dans un dispositif groupal, la liaison avec les éprouvés antérieurs qui se reconstitue en cours de séance est parfois suscitée par ce qui est entendu dans le récit d'un autre participant autant que par ce que l'on peut être amené à rapporter soi-même.

Je donnerai comme exemple un épisode survenu pendant la lecture de son texte en travail par Aminata, l'une des membres du groupe. Celle-ci est en train de lire à voix haute la partie de sa monographie où il est question d'une scène de violence d'un élève, Renaud, à son égard et de combien ce moment l'a perturbée dans la suite de sa journée d'enseignante. Interrompant la lecture ainsi qu'elle en a la possibilité pendant ce travail groupal, Leïla demande à faire une intervention en rapport avec un événement récent survenu dans sa propre classe : elle nous dit être intervenue auprès d'un élève qu'elle définit comme « agité » (« *c'est mon Renaud à moi* », dit-elle) pour lui demander ce qui lui posait problème, ce qui l'amenait à être si agité.

Elle commente ce qui s'est passé alors en parlant de l'étonnement qu'elle a ressenti vis-à-vis d'elle-même en s'entendant poser de telles questions. En repensant à ces échanges avec l'élève, Leïla s'interroge et nous questionne aussi, se demandant si elle a « *bien agi* » en s'y prenant de la sorte...

Ma réponse, étayée sur un exemple tiré d'une expérience personnelle ancienne, est qu'il convient la plupart du temps de se faire confiance et que, lorsque le niveau d'angoisse généralement lié au « surmoi didactique et institutionnel » (Blanchard-Laville, 2009, p.177) est abaissé, on s'entend parfois proférer des paroles éventuellement inattendues qui ont pourtant de fortes chances d'être adéquates.

Je terminerai en insistant sur l'importance que m'a semblé prendre la correspondance à l'intérieur du dispositif d'écriture monographique. Dans *L'École moderne française*, ouvrage publié en 1946, Freinet parlait de la correspondance comme d'une technique favorisant la création d'attentes et de buts, en ce qu'elle organisait des rencontres entre des interlocuteurs engagés dans des réalisations de toutes sortes. Ces formulations ont été reprises et complétées par Vasquez et Oury qui les ont inscrites dans une orientation psychanalytique en soulignant que la demande que fait naître la correspondance est « toujours demande d'autre chose » et qu'elle témoigne du « manque à être que le désir vise à combler » selon une expression de Lacan qui s'appuyait lui-même sur *Le Banquet* de Platon (Oury et Vasquez, 1971, p. 310). Selon ces auteurs, c'est parce que cette demande est, partiellement au moins, entendue par un autre que celui qui en fait l'expérience peut continuer à écrire.

Je crois que l'utilisation de la correspondance nous a permis de mettre en place un dispositif que je qualifierai de *médiation diffractée*. Si la correspondance entre les étudiantes passait par les responsables des groupes qui collectaient les textes puis en assuraient l'expédition, les écrits étaient produits sous le régime d'une double adresse parce

qu'ils étaient à la fois écrits et lus dans le groupe tout en étant destinés à une absente, elle-même membre d'un autre groupe.

J'ai déjà dit avoir passé avec mon collègue de Cergy-Pontoise un contrat pour cette correspondance. Mais nous n'avions (heureusement) pas tout prévu et ce sont parfois les étudiantes qui ont contribué à construire le dispositif. Ce fut en particulier le cas à propos de la manière de s'adresser à l'autre. Je n'avais pas donné d'indication particulière, mais, dès la première rédaction, l'une des étudiantes de Paris 8 a commencé son courrier par un « chère Tania » qu'elle a signalé à ses collègues. Celles-ci ont approuvé la formulation et l'ont reprise à leur compte. Il me semble qu'apparaissait là, sous une forme qui pourrait de prime abord sembler insignifiante parce que correspondant seulement à une forme établie, la nécessité de faire d'abord exister cet autre à la fois présent et absent qu'est le correspondant pour que puisse se mettre en œuvre le désir de s'adresser à lui. Je rapprocherai ce mouvement de ce que Laurence Gavarini a analysé dans un autre contexte, celui de groupes de parole conduits avec des adolescents. L'auteure montrait alors combien, pour qu'elle se déploie et soit entendue dans sa singularité, la parole a besoin d'être « subjectivée par une adresse » (Gavarini, 2009, p. 65).

Bien sûr, même en l'absence d'une articulation avec la correspondance, le groupe d'écriture monographique est en lui-même un agencement extrêmement riche. Jean Oury désignait d'ailleurs les monographies comme tenant une place particulièrement importante parmi ce qu'il désignait comme des « opérateurs qui peuvent utiliser quelque chose qui est étouffé dans une structure rigide hiérarchico-administrative » (Oury, 1980, p. 148). Ce qui suffit peut-être à rendre ces pratiques d'écriture tout à fait intéressantes dans le cas des apprentis enseignants, compte tenu de certaines modalités du « rigide » qui semblent bien souvent peser sur leur formation.

Et si j'ai commencé par citer Freinet, c'est parce que je vois dans ses propos un fort accent mis sur l'importance, dans les situations d'apprentissage et de formation, d'avoir recours à des dispositifs

permettant de produire une *écriture adressée*. Les attentes et les buts dont il parlait, je les comprends dans notre cas comme appartenant à une sorte d'*effet miroir* de la monographie écrite en liaison avec des correspondants. Non pas un miroir qui piègerait l'écrivain dans une dimension spéculaire réductrice, mais un miroir complexe, diffractant, qui offre la possibilité de lire, pour partie, chez l'autre ou chez soi grâce à l'autre, des choses que l'on a quelque difficultés à admettre ou à reconnaître en soi-même.

### Références bibliographiques

Bion, W. R. (1998). *Pensée sauvage pensée apprivoisée*. Larmor-Plage : éditions du Hublot (1997).

Bion, W. R. (1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF (1962).

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.

Blanchard-Laville, C. et Geffard, P. (coord.) (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

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

Clairon, D., Exertier, M., Facca, C., Jubin, P., Laborde, I. et Legouis, P. (2009). Ne rien dire que nous n'ayons fait. Dans L. Martin, P. Meirieu, J. Pain (dir.), *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* (p. 71-78). Nîmes : Champ social.

Delavaud, C. (1992). *Histoire banale*. Dans Collectif, *Monnaie d'échanges* (p. 7-12). Bordeaux : Association P.I.G. – En ligne : <http://pig.asso.free.fr/Monos.dir/Banale.htm>

Delion, P. (2007). La fonction Balint. Sa place dans l'enseignement et dans la formation psychothérapique et son effet porteur dans la relation soignants-soignés. *Vie sociale et traitements*, 95, 48-52.

Freinet, C. (1946). *L'École moderne française. Guide pratique pour l'organisation matérielle technique et pédagogique de L'École Populaire*. Paris : Ophrys.

- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Paris : Armand Colin.
- Freud, S. (1984). Sur la psychologie du lycéen. Dans *Résultats, Idées, problèmes* (t 1) (p. 227-231). Paris : PUF (1914).
- Gavanini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre », *Cliopsy, 1*, 2009, 51-68.
- Geffard, P. et Dubois, A. (2016). Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle. *Phronesis, 5/3*, 42-54.
- Smet (de), N. (2014, avril). *Nora et moi, une pratique à deux ou à plusieurs*. Communication présentée aux rencontres « 10 ans de pédagogie institutionnelle. Tenter plus et Changements pour l'égalité », Haute École Libre Mosane, Liège, Belgique.
- Stein, C. (1989). En quel lieu, dans quel cadre, à quelles fins parler de ses patients ? *Études freudiennes, 31*, 9-28.
- Oury, J. (1980). L'angoisse et l'école. Dans *Onze heures du soir à La Borde. Essais sur la psychothérapie institutionnelle* (p. 143-156). Paris : Galilée.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1998). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social (1967).
- Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.
- Winnicott (1972). Influencer et être influencé. Dans *L'enfant et le monde extérieur* (p. 37-42). Paris : Payot (1957).

Geffard, P. (2017). Un dispositif coopératif et groupal pour élaborer les pratiques enseignantes débutantes. Dans A. Dubois (dir.), *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales* (p. 37-54). Paris : L'Harmattan.

## PÉDAGOGIE

*(pedagogy – pedagogía)*

Patrick Geffard et Arnaud Dubois

*in Agnès Vandavelde-Rougale et al., Dictionnaire de sociologie clinique*

ERES | « Sociologie clinique »

2019 | pages 466 à 470

ISBN 9782749257648

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.infodictionnaire-de-sociologie-clinique---page-466.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

---

## PÉDAGOGIE

---

(*pedagogy – pedagogía*)

**Patrick Geffard, Arnaud Dubois**

Dans la Grèce antique, le *pédagogue* était l'esclave qui accompagnait l'enfant à l'école. Dans les dictionnaires modernes, la pédagogie est définie comme l'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents ou comme la science de leur éducation. Rappelons que, pour Sigmund Freud, éduquer faisait partie des trois métiers impossibles pour lesquels « on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant ». Nous reprenons à la fois l'idée de

l'accompagnement (conférence dans la tradition antique et celle de l'impossible au sens du nécessaire renoncement à une visée totalisante pour privilégier une définition de la pédagogie qui la pense comme une *praxis* au sens de Francis Joubert). C'est-à-dire un processus dans lequel chaque participant est acteur et même auteur, la rencontre pédagogique se constituant comme relation où surviennent ces événements imprévus et imprévisibles. La pédagogie, pour nous, ne réve pas de la protocolisation des transferts de connaissances, mais elle implique des formes de mobilisation de la créativité par les enseignants et les apprenants dans des situations intersubjectives. On retrouve cette conception dans les pratiques d'histoire de vie en formation, développées à l'initiative de Gaston Pineau, et dans les groupes d'implication et de recherche (GIR) développés en sociologie clinique à l'initiative de Vincent de Gaulejac, Michel Borelli et Jean-François. Ces dispositifs<sup>158</sup> associent dans un même espace exploration du vécu et analyse conceptuelle.

Nous inscrivant dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation, nous avons choisi d'aborder la pédagogie dans ses liens avec la psychanalyse. Nous nous centrerons ici sur quelques questions relatives à l'articulation entre psychanalyse et pédagogie, en les restituant dans une dimension historique. Les apports de la recherche articulant pédagogie et psychanalyse n'ont cessé d'éclairer depuis plus de cent ans les processus psychiques complexes à l'œuvre dans les pratiques pédagogiques.

### Le maître analyste ou le maître analysé ?

Le lien entre psychanalyse et éducation s'est développé à partir de 1908, année d'une conférence prononcée par Sándor Ferenczi, considérée par Jean-Claude Filloux (1987) comme le point de départ d'un courant que nous proposons de nommer l'éducation, pédagogie et

psychanalyse. Celui-ci s'est développé d'abord dans le monde germanique, puis dans le reste de l'Europe et notamment en France après 1945. La question du rapport de l'enseignant à la psychanalyse a été débattue dans ce courant dès les premiers échanges entre Sigmund Freud et ses « disciples éducateurs » (Filloux, 1987, p. 69). Par exemple, Hans Zulliger, qui a publié en 1921 un ouvrage pionnier intitulé *La psychanalyse à l'école* (traduction française en 1930), fut un des premiers instituteurs devenus psychanalystes. En 1928, dans un article consacré à « la psychanalyse et les écoles nouvelles », publié dans la *Revue française de psychanalyse*, il indique que « la psychanalyse pédagogique contribuera davantage au bonheur de l'humanité que la psychanalyse médicale ». Il considère qu'un « instituteur psychanalyste » saura promouvoir « une attitude de compréhension et d'écoute des élèves éloignée du jugement ». En 1932, dans la Sixième des *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* de Freud, la notion de prophylaxie par une éducation influencée par la psychanalyse – qui permettrait d'éviter les névroses contenues en germe dans l'éducation – est abandonnée sous l'influence du développement progressif de la psychanalyse d'enfants.

Le thème du rapport personnel de l'enseignant avec la psychanalyse est abordé à plusieurs reprises dans la *Revue de pédagogie psychanalytique* publiée à Vienne entre 1926 et 1937. Créée sous l'impulsion de Heinrich Meng et Ernst Schneider, cette revue publie près de trois cents articles dont la majeure partie n'est toujours pas traduite en français. Filloux recense plusieurs articles qui s'emparent de cette question dans la formation des enseignants : entreprendre une analyse est-il nécessaire pour pratiquer une pédagogie inspirée par la psychanalyse qui viserait à prévenir la constitution des névroses et à favoriser l'investissement objectif des élèves et des enseignants ? Une « connaissance », au sens théorique et livresque, serait-elle suffisante ? Ce problème est notamment traité par les cofondatrices de la *Hetzling Schule*, Anna Freud et Dorothy Burlingham. Cette dernière pointe les limites

<sup>158</sup> Pour plus d'informations sur ces pratiques, voir les entrées « groupes d'implication et de recherche » par Vincent de Gaulejac et « histoires de vie en formation » par Christophe Niewiadomski dans le présent ouvrage.

de l'application de la psychanalyse à la pédagogie dans un article de 1932, « Problèmes de l'éducateur psychanalytique » (traduit dans Mireille Cifari et Jeanne Moï, *Pédagogie et psychanalyse*, 1985), soulignant notamment le risque de l'interprétation des difficultés de l'enfant dont une des conséquences pourrait être que l'élève développe avec l'enseignant une « relation transférentielle très forte ».

### Une pédagogie éclairée par la psychanalyse ?

La pédagogie institutionnelle nous semble être une des principales tentatives d'articulation entre psychanalyse et pédagogie en France. À la fin de *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, leur ouvrage fondateur, Aida Vasquez et Fernand Oury consacrent un chapitre conséquent à la question de « la psychanalyse à l'école ». Après avoir évoqué certaines des positions de Freud en matière d'éducation, mentionné les expériences menées par Anna Freud et Hans Zullinger, ils soulignent l'influence d'Alfred Adler – qui provoqua la première session importante du mouvement psychanalytique –, considérant que c'est « essentiellement et presque uniquement par le canal d'Adler que, jusqu'à présent, les notions psychanalytiques sont parvenues aux instituteurs ». Des liens s'étaient tissés dans les années 1960 entre le groupe francilien du mouvement Freinet, dirigé par Raymond Fonvielle et Fernand Oury et la Société adérienne, à travers la personne d'Herbert Schaffer, son président. Ce dernier avait invité Fonvielle, Oury et des membres de leur groupe d'instituteurs aux Congrès de psychologie adérienne (Vienne, 1959 ; Paris, 1963), approche qui considère l'individu dans sa totalité en y incluant les aspects sociaux et sociologiques. Mais si Vasquez et Oury reconnaissent à la psychologie adérienne le mérite de pouvoir aider les enseignants à « saisir derrière les symptômes quelque chose qui n'apparaît pas à première vue », ils estiment que son relatif succès dans le milieu enseignant doit beaucoup à l'événement du « scandale que la psychanalyse freudienne provoque » par l'accent mis sur les notions de sexualité infantile ou de l'Œdo.

Toutefois, aucune des approches citées ne leur paraît à même de fonder une position de l'enseignant qui associerait de manière adéquate celle du pédagogue et celle du psychotérapeute. « Nous voyons mal comment un instituteur, fût-il excellent psychanalyste d'enfants, parviendrait à mener de front plusieurs psychothérapies individuelles, dans un milieu qui demeure multirelationnel [...] tout en assurant sa fonction essentielle qui est de faire sa classe », écrivent Oury et Vasquez en conclusion (1967, p. 239). Faisant référence à l'acte psychiatrique, ils précisent qu'une activité en milieu scolaire qui serait orientée par la psychanalyse nécessiterait de « contrôler les relations extra-analytiques, de "piéger" l'inconscient dans les groupes – et ailleurs –, d'utiliser toutes les relations [...], de penser la psychothérapie en institution ». Reconnaisant « avoir beaucoup emprunté à la théorie de la psychothérapie institutionnelle pour tenter d'éclairer les phénomènes [rencontrés] dans les classes coopératives », ils s'appuient sur quelques auteurs de ce champ (Ginette Michaud, Jean Oury) et sur des psychanalystes (Sigmund Freud, Juliette Favez-Boutonier, Françoise Dolto) pour définir la pédagogie institutionnelle comme milieu dans lequel travail et vie sociale deviennent « d'efficaces agents de prophylaxie et de thérapie ». Insistant sur l'importance des « relations interindividuelles et de groupe, à des niveaux conscients et inconscients », ils concluent en caractérisant la pédagogie institutionnelle comme le remplacement « de l'action permanente et de l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe ». Si cette approche pédagogique peut se ranger sous l'appellation « clinique », c'est plus par une attention essentiellement portée aux « institutions » – comme le *Conseil* ou le *Quoi de neuf ?* mis en place avec des groupes d'élèves ou d'étudiants – qu'à partir d'une volonté d'influence directe de l'enseignant sur les élèves. Pour Oury et Vasquez, ces dispositifs permettent de remanier sans cesse les places et les rôles

de chacun, dans une visée de construction de parcours singuliers d'appropriation des savoirs.

### Quelle écoute dans la classe ?

L'articulation entre pédagogie et psychanalyse favorise un certain mode d'écoute clinique et une prise en compte des processus psychiques individuels et groupaux. En voici une déclinaison dans le champ de ce qu'on appelle aujourd'hui l'éducation spécialisée :

Ayant retenu de Freud que tout processus psychique est le résultat d'une combinaison de motions conscientes et inconscientes et peut donc être considéré d'un point de vue dynamique, August Aichorn précise dans la première conférence d'un livre publié aujourd'hui sous le titre *Jeunesse en souffrance* (2005) – *Jeunesse à l'abandon* pour la première édition (1925) – que le docteur, selon lui, la tâche de l'éducateur et quel statut donner à ce qui a pu être d'inné ou observé : « Un tableau clinique n'a de signification pour l'éducateur spécialisé que quand ce dernier sait que le jeu de forces l'a fait apparaître. Sa tâche consiste à rendre conscients les processus inconscients qui causent le comportement déviant » (Aichorn 2005 [1925], p. 13). Tout en insistant sur l'absence de règles intangibles, sur le fait que chaque cas est singulier et que les mouvements transférentiels sont à prendre en compte du côté du professionnel, comme du côté de l'enfant ou de l'adolescent, Aichorn considère « le transfert dans le cadre de l'éducation spécialisée [comme] la relation affective que l'enfant noue avec son éducateur » (*Ibid.*, p. 137-138). Et s'il la considère comme distincte de celle qui s'établit dans la situation psychanalytique, la relation transférentielle est bien destinée à permettre, pour le jeune « carencé », un renouement des relations aux autres et à lui ouvrir la voie de son inscription dans le social.

### Quelle pédagogie d'orientation clinique aujourd'hui ?

Il est possible d'en esquisser certains contours en se référant à Freud ou à des auteurs qui se sont inscrits dans les perspectives qui l'a ouvertes. Dans *La technique psychanalytique* (2007 [1919]), Freud signale que, dans la plupart des

cas, l'occasion se présentera où le médecin sera obligé de se mettre en position d'éducateur ou de conseiller. Mais, indique aussitôt que « le malade ne doit pas être éduqué afin de nous ressembler, mais afin de libérer et parfaire son être propre » (*Ibid.*, p. 165). Bien que relative au champ thérapeutique, cette remarque nous semble pouvoir éclairer le travail de l'enseignant ou de l'éducateur et attirer l'attention sur la nécessité d'une élaboration de la position subjective professionnelle propre à éviter que l'enseignant « prête à l'enfant sa propre représentation du monde de l'enfance », comme l'a souligné Maud Mannoni (*L'enfant, sa "maladie" et les autres*, 1967, p. 227).

De la même façon, l'apport de Carl Rogers sur l'approche non directive, théorisée dans *Le développement de la personne* (1966 [1961]), a été une contribution influente, même si une traduction dans le champ pédagogique reste nécessaire. Ce qui apparaît alors comme probablement indissociable de la pratique d'une pédagogie d'orientation clinique, c'est la mise en place, la destination des professionnels et de dispositifs cliniques d'élaboration, groupes d'analyse de pratiques professionnelles d'inspiration Balint notamment, afin que soient constitués pour les enseignants et les éducateurs des « espaces de transitionnalisation de l'expérience » (Blanchard-Laville, 2013, p. 198).

### Bibliographie

- BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2013), *Avenir de l'enseignant*, Paris, PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine, CHAUSSACOURTE Philippe, MARCHEL Françoise, PÉCHERIN Bernard (2006), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, n° 161, p. 111-162.
- DEBOIS Amaud, GÉFFARD Patrick (2015) (dir.), « De la pédagogie institutionnelle aujourd'hui », *Cropsy*, n° 14 (en ligne).
- DEUX Jean-Claude (1987), « Psychanalyse et pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique », *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 69-102.
- DERY Fernand, VASQUEZ Aïda (1998 [1967]), *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Nîmes, Champ social.

➤ adolescence • analyse des pratiques • analyse des pratiques professionnelles • clinique de l'accompagnement • connaître • dispositif clinique • échec et décrochage scolaire

• écoute clinique • élaboration • enseignant et néolibéralisme  
• événement • fonction • formation • histoires de vie en  
formation • institution scolaire • médiation • orientation •  
psychothérapie institutionnelle • psychothérapie, psychana-  
lyse et sociologie clinique • rapport au savoir • système  
éducatif • transfert institutionnel

## Le rapport à l'écriture en groupe

Analyse clinique d'enjeux transférentiels dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles

**Arnaud Dubois**

[Résumé](#) | [Index](#) | [Plan](#) | [Texte](#) | [Bibliographie](#) | [Notes](#) | [Citation](#) | [Auteur](#)

### RESUMES

#### FRANÇAISENGLISH

Cet article présente quelques pistes d'élaboration théoriques sur le rapport à l'écriture dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles : le groupe d'écriture monographique. Ce dispositif est d'abord situé par rapport à d'autres dans lesquels alternent temps d'écriture et temps d'élaboration en groupe. L'article propose ensuite de considérer ce type de dispositif comme un groupe à médiation, prenant appui sur les propositions théoriques forgées par l'école dite « lyonnaise » de psychologie clinique. Cette proposition lui permet d'envisager le(s) rapport(s) à l'écriture dans ce groupe d'analyse de pratiques, comme relevant de certaines formes de transfert sur le médium malléable que constitue l'écriture. Cette recherche porte sur un seul cas clinique : le matériel recueilli est constitué de deux monographies rédigées à près de dix ans d'intervalle par la même étudiante, et d'un entretien. Dans cette contribution, l'analyse se centre sur les transferts multilatéraux, à l'œuvre dans ce groupe. L'analyse d'une monographie écrite dans un groupe d'étudiants inscrits en Formation de formateurs est l'occasion de formuler des hypothèses nouvelles sur les transferts dans ce type de groupe.

[Haut de page](#)

### ENTREES D'INDEX

#### Mots-clés :

rapport à l'écriture ; analyse de pratiques professionnelles ; monographies ; groupe d'écriture monographique ; approche clinique d'orientation psychanalytique.

#### Keywords :

relation to writing; professional practices analysis; monographs; monographic writing group; psychoanalytically-oriented clinical approach.

[Haut de page](#)

### PLAN

#### Introduction

##### 1. Écrire pour analyser les pratiques professionnelles

###### 1.1. Écriture et professionnalisation

###### 1.2. Des dispositifs de formation articulant écriture et travail en groupe sur les écrits

##### 2. Le groupe d'écriture monographique, un dispositif à médiation

###### 2.1. Analyse de pratiques dans un master de formation de formateurs

###### 2.2. Le groupe d'écriture monographique

###### 2.3. Un dispositif à médiation

##### 3. Diffraction du transfert sur le médium en situation de groupe

##### 4. Diffraction du transfert dans un groupe d'écriture monographique

###### 4.1. Difficultés pour écrire une monographie

###### 4.2. Transferts sur le médium et rapport à l'écriture

###### 4.3. Transferts multilatéraux et rapport à l'écriture

#### Conclusion et perspectives

[Haut de page](#)

### TEXTE INTEGRAL

PDF [Signaler ce document](#)

## Introduction

1 Dans cet article, je propose de prolonger des hypothèses déjà formulées concernant les enjeux transférentiels dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles ayant recours à l'écriture. Je

voudrais tenter de montrer comment l'analyse des dynamiques transférentielles à l'œuvre dans ce type de groupe peut permettre de renouveler en partie les recherches sur la notion de rapport à l'écriture dans le champ de l'éducation et de la formation. Mes recherches se situent dans le courant clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation (Blanchard-Laville, 2005). Cet article porte sur l'analyse « d'écrits de travail » produits dans un dispositif clinique d'analyse de pratiques professionnelles, dans le cadre d'un Master de formation de formateurs. Il s'agira d'examiner en partie comment les rapports à l'écriture des participants et de l'animateur sont à l'œuvre et peuvent être transformés dans un tel groupe. Cet article présente et prolonge des hypothèses que j'ai formulées à l'occasion de la préparation de mon habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation (Dubois, 2017). Cette recherche vise à mettre en valeur l'importance de la dimension groupale dans ce type de dispositif dans lequel il s'agit d'écrire seul en présence d'un groupe. Le rapport à l'écriture de chaque participant est mis en jeu et peut être infléchi par le travail groupal.

2 Dans une première partie, je voudrais situer le dispositif d'analyse de pratiques que je mets en œuvre depuis près de vingt ans dans différents contextes de formation, par rapport aux travaux portant sur le lien entre écriture et professionnalisation dans le champ de l'éducation et de la formation. Dans un second temps, je présenterai précisément ce dispositif d'analyse de pratiques professionnelles, tout en explicitant comment je le considère comme un dispositif à médiation, en référence aux travaux développés en psychologie clinique (Brun, Chouvier, & Roussillon, 2013). Pour finir, l'analyse d'un seul cas clinique, à partir d'écrits produits dans un groupe d'écriture monographique, sera l'occasion de montrer la fécondité de cette proposition théorique. Je voudrais me centrer sur les enjeux transférentiels dans ce type de dispositif, et principalement sur les transferts multilatéraux, qui caractérisent le fonctionnement groupal.

## **1. Écrire pour analyser les pratiques professionnelles**

3 Une des particularités du groupe d'écriture monographique, en tant que dispositif d'analyse des pratiques, est le recours à l'écriture. Je vais situer le groupe d'analyse de pratiques professionnelles que je mets en place parmi l'ensemble des groupes d'analyse de pratiques ayant recours à l'écriture.

### **1.1. Écriture et professionnalisation**

4 En sciences de l'éducation, de nombreux travaux de recherche portent sur le lien entre écriture et professionnalisation. Crinon et Guigue ont livré en 2006 une note de synthèse sur la question, dans la *Revue française de pédagogie*. Le recours à des dispositifs d'écriture dans la formation aux métiers de l'humain — enseignement, éducation, métiers du social, de la santé et du soin — est aujourd'hui fréquent.

5 Le mémoire professionnel, dans la formation des enseignants, a été très étudié. Il existe pourtant d'autres types d'écrits professionnels. J. Crinon et M. Guigue en proposent une typologie, qui distingue six genres d'écrits professionnels dans le champ de l'éducation et de la formation : le mémoire professionnel, le mémoire de recherche, le portfolio, le journal de formation, les histoires de vie et les dispositifs alternant écriture et discussion en groupe (Crinon & Guigue, 2006).

6 Le dispositif que je mets en place appartient à cette dernière catégorie dans laquelle les mémoires, portfolios, journaux, dossiers ou autres écrits, sont envisagés comme point de départ d'un travail de discussion. Pour Crinon et Guigue, la « méthode des cas » est un type de formation qui a recours à l'analyse de cas — présenté sous forme de films vidéo ou de récits écrits par le formateur ou par les étudiants — et vise à promouvoir une vision critique des situations professionnelles complexes pour développer l'aptitude à la prise de décision. Dans ce type de formation, les formés produisent des analyses écrites du cas présenté et écrivent parfois eux-mêmes des cas à analyser.

## 1.2. Des dispositifs de formation articulant écriture et travail en groupe sur les écrits

7 Dans le champ de l'éducation et de la formation, on compte de nombreux articles décrivant des dispositifs de formation où l'écriture s'articule à des moments où les groupes de personnes en formation se saisissent collectivement des écrits produits. Par exemple, pour la formation des enseignants, certains formateurs mettent en place des séminaires d'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel, dans lesquels le travail collaboratif prend appui sur des écrits (Crinon et al., 2005).

8 Ces différents écrits font référence au changement et à la réflexivité, mettant l'accent sur le couple théorie-pratique. Dans le courant clinique d'orientation psychanalytique, l'écriture professionnelle en formation a été l'objet d'une littérature relativement importante. Cette littérature est très souvent l'œuvre de formateurs et d'enseignants à l'université qui étudient ce qu'ils mettent eux-mêmes en œuvre, explicitent les pratiques de formation, en montrent les cohérences, les buts et les enjeux. De la même façon, les recherches sur les écrits en formation sont, dans la grande majorité, conduites par les chercheurs sur leurs propres pratiques de formateurs.

9 Monceau a témoigné d'une pratique d'écriture dans un dispositif d'analyse des pratiques mis en place pour des formateurs d'enseignants (Monceau, 1998). Dans un dispositif clinique, qu'il ne référence pas à la psychanalyse, il propose à des maîtres formateurs du premier degré d'analyser leur pratique de formateur et leur implication professionnelle, dans un dispositif alternant écriture et parole en groupe. En référence à l'analyse institutionnelle, il considère l'implication comme le « réseau des relations par lequel l'individu est pris dans l'institution » (Monceau, 1998, p. 2). Le travail personnel d'écriture sur sa propre pratique peut avoir lieu en séance ou entre les séances de travail.

10 Parmi les chercheurs en sciences de l'éducation qui ont proposé des dispositifs d'analyse de la pratique prenant appui sur l'écriture, Cifali a, pour moi, une place particulière. Historienne et clinicienne, elle a fait une thèse sous la direction de M. de Certeau en 1979 et a théorisé l'écriture comme lien entre théorie et pratique (Cifali, 1995). Elle fait souvent référence à la pédagogie institutionnelle dans ses travaux. Avec Alain André, en 2007, elle a publié un livre prenant grandement appui sur la pratique des ateliers d'écriture menés par ce dernier (Cifali et André, 2007). Les auteurs affirment notamment que l'écriture des pratiques participe « à la construction d'une identité tant personnelle que professionnelle » (Cifali et André, 2007, p. 133). Cifali témoigne, dans plusieurs textes, à la fois de sa dette envers de Certeau et de sa pratique d'enseignante en sciences de l'éducation, proposant à ses étudiants d'écrire, notamment sur leur pratique professionnelle. Dans un souci d'anonymat et de respect des étudiants, elle ne publie pas ces textes, mais sa pratique est l'objet d'une théorisation constamment référencée à la clinique psychanalytique. Dans le champ clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, Cifali a mené des travaux féconds sur l'écriture des pratiques et sur la fonction du récit dans ce type d'écriture (Cifali-Bega, 2013).

11 En 2003, Blanchard-Laville et Fablet ont regroupé huit articles dans un ouvrage qu'ils ont coordonné sur les dispositifs d'analyse des pratiques qui s'appuient sur l'écriture. Ce livre fait partie d'une série d'ouvrages qu'ils ont publiés depuis 1996 chez L'Harmattan sur l'analyse des pratiques professionnelles. Parmi les huit contributions, trois articles portent sur des dispositifs d'aide à l'élaboration et à l'écriture des pratiques. De Lagausie (2003) et Riffault (2003) combinent des activités relevant des groupes d'analyse clinique des pratiques et des ateliers d'écriture. Les dispositifs d'analyse des pratiques qu'ils proposent sont destinés à des intervenants sociaux.

12 Toujours dans le champ clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, Strauss-Raffy et Bréant se sont intéressées à l'écriture des pratiques. Dans sa thèse dirigée par Cifali et publiée en 2004, Strauss-Raffy a travaillé sur le passage à l'écriture d'enfants en échec scolaire et d'adultes en formation professionnelle. Elle a montré, notamment, comment l'écriture peut être un processus de distanciation (Strauss-Raffy, 2007). Pour elle, l'écriture peut être l'occasion d'un travail psychique qui s'apparente au travail de deuil : « la prise de distance à l'égard d'événements difficiles s'opère », dans l'écriture, par une transformation « du matériau émanant de la source douloureuse en un texte offert au [...] lecteur » (Strauss-Raffy, 2007, p. 149).

13 Bréant, de son côté, a contribué à l'étude de l'écriture professionnelle dans le cadre d'ateliers d'écriture. Elle a travaillé notamment sur la place de l'écriture dans une approche clinique des processus d'apprentissage, des processus de création et de la relation éducative (Bréant, 2006). Elle cherche à saisir à travers la notion de « passage à l'écriture », comment les concepts de transfert, de narcissisme et de sublimation sont à l'œuvre dans l'éducation et la formation. Dans cette perspective, elle propose, dans la formation, des ateliers d'écriture, conçus comme des espaces potentiels, et s'intéresse, en particulier, aux écrits intermédiaires qu'elle envisage comme des objets transitionnels (Bréant, 2008 ; 2017).

14 Dans cette revue de littérature concernant les dispositifs cliniques d'analyse de pratiques ayant recours à l'écriture, je tiens à mentionner les travaux d'Imbert avec le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (1994). Le dispositif que j'ai créé est largement inspiré de ces travaux et j'ai déjà eu l'occasion de rendre compte de cette filiation (Dubois, 2011 ; 2017).

## **2. Le groupe d'écriture monographique, un dispositif à médiation**

15 Je vais présenter maintenant le dispositif d'écriture que je mets en place au sein d'une École supérieure du professorat et de l'éducation. Il s'agit de ce que je propose de nommer, un groupe d'écriture monographique (Dubois, 2017). Les participants rédigent des monographies pendant les séances de travail en groupe : ce sont des récits écrits de situations professionnelles vécues. Ce groupe est pluricatégoriel dans la mesure où les étudiants inscrits dans cette formation sont des professionnels en reprise d'études, issus du monde scolaire (personnels de l'Éducation nationale), du travail social (formateurs en école de travail social) et du soin (formateurs en soins infirmiers). J'analyserai les conditions de production des écrits en m'attachant aux effets des règles de fonctionnement et de la composition du groupe, sur les écrits produits.

### **2.1. Analyse de pratiques dans un master de formation de formateurs**

- 1 Après avoir été co-responsable de ce parcours avec M. Agogué en 2017-2018, j'assume désormais cette (...)
- 2 Le Master MEEF se décline en quatre mentions différentes (en 2019). Les mentions 1, 2 et 3 forment (...)

16 Je conduis ce groupe dans le cadre du parcours de Master Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel (FFAP) dont je suis co-responsable depuis 2017<sup>1</sup>. Il s'agit d'un des parcours de formation de la mention Pratiques et ingénierie de formation du Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)<sup>2</sup> de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) de l'académie de Versailles. Ce parcours de formation est centré sur l'accompagnement professionnel et les étudiants sont des professionnels en reprise d'études, issus du monde scolaire (personnels de l'Éducation nationale), du travail social (formateurs en école de travail social), du soin (formateurs en Institut de formation en soins infirmiers), et plus marginalement des formateurs dans d'autres champs professionnels. Cette formation est un Master deuxième année qui se déroule sur deux années universitaires : le semestre 3 la première année et le semestre 4 la deuxième année. Il faut justifier d'une expérience professionnelle d'au moins cinq années et d'un niveau de diplôme équivalent à une première année de Master. Le terrain d'exercice professionnel des étudiants est considéré comme leur terrain de stage et cette répartition des enseignements sur deux années permet aux salariés de suivre cette formation, tout en poursuivant leur activité professionnelle.

17 Dans le cadre de ce parcours de formation, un enseignement intitulé « Analyse réflexive des pratiques et identité professionnelle » est proposé chaque année : vingt-quatre heures au semestre 3 — soit huit séances de trois heures — et dix-huit heures au semestre 4. Alors que tous les étudiants de la promotion participent au groupe d'analyse de pratiques professionnelles au cours du semestre 3, seule une partie du groupe choisit cet enseignement au semestre 4. Il s'agit alors d'un approfondissement plutôt destiné aux étudiants qui animent déjà des groupes d'analyse de pratiques professionnelles, ou envisagent de le faire. Je vais me centrer dans cet article sur un

groupe d'analyse de pratiques mis en place au semestre 4 de cette formation : voici les traits caractéristiques de ce « cadre-dispositif » (Roussillon, 1995).

## **2.2. Le groupe d'écriture monographique**

18Le groupe, composé de huit étudiants s'est réuni six séances, de trois heures chacune, environ une fois toutes les trois semaines entre septembre et mars. Les participants sont invités à rédiger des monographies, c'est-à-dire des textes faisant le récit d'une situation professionnelle vécue, qui font ensuite l'objet d'un travail d'élaboration en groupe. L'écriture est posée comme condition pour travailler une situation professionnelle : c'est une des règles de fonctionnement de ce groupe. Il faut rédiger un texte pour travailler sur une situation professionnelle : le travail d'élaboration ne porte pas sur des récits oraux.

19Chaque séance se compose de quatre temps distincts. Dans un premier temps, un retour sur la séance précédente, qui dure entre trente et quarante-cinq minutes. La parole est donnée d'abord aux participants dont les monographies ont fait l'objet d'un travail approfondi à la séance précédente, puis à l'ensemble du groupe. Chacun peut faire part des élaborations — éventuellement de nouvelles associations — telles qu'elles ont pu se poursuivre entre les deux séances. Il s'agit de faire part au groupe de ce que la situation travaillée a donné à penser aux membres du groupe. Un deuxième temps de quinze à vingt minutes est consacré à l'écriture de nouveaux récits. Chaque participant est invité à écrire en réponse à la consigne : « écrire un récit de situation professionnelle vécue, comme ça vous vient ». Les textes sont écrits à la main : il s'agit d'une écriture solitaire en présence du groupe. Le troisième temps est consacré à la lecture à voix haute des textes écrits.

20Il est bien sûr possible de ne pas lire son texte. Les participants peuvent réagir s'ils le souhaitent à la fin de la lecture des textes, plutôt sur un mode associatif, ou sur la tonalité émotionnelle qui traverse le groupe. Ensuite, deux textes sont choisis par le groupe, pour être travaillés. Ces deux textes sont photocopiés par le conducteur du groupe. Dans un troisième temps, les deux textes choisis font successivement l'objet d'un travail d'élaboration en groupe, qui dure environ quarante-cinq minutes par texte. Le choix de travailler sur une copie du texte était au départ la reproduction du dispositif que j'avais expérimenté au sein du Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (GRPI) animé par F. Imbert, lorsque j'étais professeur de collège entre 1998 et 2008. Ce cadre-dispositif est issu de la pédagogie institutionnelle que je pratique en tant qu'enseignant depuis une vingtaine d'années, et surtout, il est fortement inspiré du travail que j'ai mené dans le GRPI. L'échange en groupe porte sur cet écrit selon une règle stricte de bienveillance en favorisant le registre associatif. Il s'agit de favoriser l'expression sans discrimination de toutes les pensées qui viennent à l'esprit, évitant ainsi le registre explicatif et les interprétations saturantes. Chaque participant a en main une copie du texte manuscrit. Chaque séance se termine par un quatrième temps court pendant lequel la parole est donnée aux auteurs des textes, sur environ cinq minutes, pour qu'ils puissent faire part de leurs éprouvés avant de clore la séance. Les règles de confidentialité sont énoncées pour garantir, tant que faire se peut, un « espace de sécurité subjective » (Roussillon, 2012, p. 98) : pour être diffusées hors du groupe, les monographies sont anonymes et leur auteur doit avoir donné son accord.

21J'anime le plus souvent seul ces séances au cours desquelles je ne prends pas de notes et je ne soumets pas de texte au travail du groupe. Je m'impose le plus souvent un temps d'écriture individuel et solitaire à l'issue de chaque séance. La consigne d'écriture ne varie pas. Le texte ne peut pas poser un problème d'ordre général : il doit faire le récit d'une situation précise. Par exemple, dans une monographie, on n'écrit pas « j'ai un problème avec l'autorité en général », mais les participants sont invités à décrire une situation précise, dans laquelle s'est posée la question de l'autorité. J'invite les participants à ne pas s'autocensurer au moment de l'écriture.

22Tel que je viens de le présenter, ce cadre-dispositif est le lieu de la mise en jeu du rapport à l'écrit des enseignants — dont le rapport à « l'écrire » et à l'écriture constituent des aspects — selon différentes modalités. Leur rapport à « l'écrire » est en jeu lors du temps d'écriture de textes manuscrits en groupe : ils sont confrontés à l'activité d'écrire et au geste d'écriture, en situation groupale. Pendant le travail en groupe, le rapport à l'écrit de chacun est mobilisé dans la confrontation aux textes écrits par d'autres ou par soi-même. Au moment de la lecture à voix haute de leur texte, les participants mettent en jeu une partie de leur rapport à la lecture et leur rapport à leur propre écrit.

## **2.3. Un dispositif à médiation**

23Je vais expliciter maintenant comment je propose de considérer le groupe d'écriture monographique comme un dispositif groupal à médiation, en m'inspirant des travaux de l'école dite lyonnaise de psychologie clinique, et des travaux de Roussillon.

24Dans le champ thérapeutique, le recours aux psychothérapies dites « à médiations » est de plus en plus fréquent et un effort a été mené depuis plus de dix ans dans la discipline « Psychologie » pour théoriser une « métapsychologie de la médiation et du médium malléable » (Brun, 2016, p. 19). Je propose de transposer une partie de ces théorisations pour mieux caractériser le dispositif d'analyse de pratiques professionnelles que j'ai progressivement élaboré. Dans leur *Manuel des médiations thérapeutiques*, Brun, Chouvier et Roussillon (2013) présentent les voies de recherche qu'ils ont développées sur les médiations thérapeutiques et les pratiques de ces médiations, comme le modelage, la peinture, la musique, mais aussi le conte, le corps, la photographie de famille, le théâtre et l'écriture. C'est bien sûr ce dernier type de médiation qui retient particulièrement mon attention. Pour Brun (2013a), les « dispositifs thérapeutiques à médiation se caractérisent par trois préconditions fondamentales : d'abord la matérialité de l'objet médiateur utilisé comme une "matière à symbolisation" [...], tout en tenant compte des associations verbales des patients, quand c'est possible, ou des chaînes associatives groupales, ensuite le médium matérialisé est utilisé comme un lieu d'articulation des transferts et contre-transferts » (p. 95).

25Dans le groupe d'écriture monographique, les participants et le groupe sont mobilisés « à partir d'un objet concret, matériel et tangible, qui peut être vu [et] manipulé » — la monographie —, ce qui permet « d'engager les membres du groupe dans une forme d'investissement et une aire d'expérience qui leur offre une tout autre expérience que la médiation par la parole (Vacheret, 2016, p. 151). Le groupe d'écriture monographique est un dispositif groupal dans lequel la monographie constitue un objet médiateur et l'écriture est le médium. Je ne peux pas développer ici les précautions nécessaires à cette transposition et ses limites, mais ce point commun permet de considérer — au moins en partie — le groupe d'écriture monographique comme relevant en partie de ce type de dispositif à médiation. Cette proposition me semble porteuse de nouvelles perspectives théoriques.

## **3. Diffraction du transfert sur le médium en situation de groupe**

26Je tiens à préciser rapidement que la notion de transfert est convoquée ici en référence au champ psychanalytique : les contours de cette notion ont été progressivement précisés par Freud dans le cadre de la cure psychanalytique (Freud & Breuer, 1895 ; Freud, 1905 ; 1912). Il a relevé lui-même que le transfert se produit « dans d'autres circonstances de la vie, mais c'est uniquement dans le cadre de la psychanalyse qu'il peut être élaboré » (Quinodoz, 2004, p. 133). Par exemple, dans son texte intitulé *Sur la psychologie du lycéen*, le fondateur de la psychanalyse considère que le transfert est à l'œuvre dans la relation entre professeurs et élèves (Freud, 1914). La notion de transfert a ensuite été mobilisée hors de la cure, sous l'influence notamment des travaux psychanalytiques sur les groupes. Selon Denis, « le terme transfert désigne la transposition, le report sur une autre personne — et principalement le psychanalyste — de sentiments, désirs, modalités relationnelles jadis organisés ou éprouvés par rapport à des personnes très investies de l'histoire du sujet » (Denis, 2002, p. 1744).

27J'ai eu l'occasion de porter mon attention sur ce qui transféré par chaque sujet — les participants et le conducteur du groupe — sur l'objet médiateur. J'ai ainsi pu montrer que dans un tel groupe, le rapport à l'écriture des participants est réactivé et que des parties de ce rapport sont transférées sur le médium que constitue la monographie (Dubois, 2017). J'ai proposé, en faisant part des précautions nécessaires à la mise au travail d'une notion forgée dans le champ thérapeutique vers celui de l'éducation et de la formation, de considérer le groupe d'écriture monographique comme un dispositif groupal dans lequel la monographie constitue un objet médiateur et l'écriture est le médium (Dubois, 2017). Dans le groupe d'écriture monographique, le médium malléable est constitué à la fois l'objet de médiateur — la monographie — et du conducteur du groupe qui présente le médium. Les transferts sont donc à l'œuvre sur la monographie et sur le conducteur du groupe.

28Le transfert dans ce type de groupe concerne aussi le conducteur du groupe, le groupe, et les effets contre-transférentiels — d'écoute, de résistance et d'associativité — chez le conducteur du groupe. Le découpage du transfert en éléments séparés doit être entendu ici comme une commodité pour l'analyse dans l'après coup des séances, mais en situation, ces transferts sont à l'œuvre simultanément tous azimuts et sont de ce fait insaisissables dans leur totalité. Dans un tel cadre-dispositif, le transfert, du fait de ses caractéristiques spécifiques dans le groupe, « la diffraction sur plusieurs autres et le dépôt chez les autres d'un éprouvé de l'ordre de l'irreprésentable, prend une forme très différente du transfert [...] en cure analytique » (Vacheret, 2016, p. 154).

29Il faut rappeler que les travaux psychanalytiques sur les groupes se sont développés depuis les années 1940, en Europe, aux États-Unis et en Argentine. Les premières théorisations de Pichon Rivière, Foulkes, Bion et Bleger, « ont établi que le groupe est une entité relativement indépendante des individus qui le constituent et qu'il produit une réalité psychique qui lui est propre » (Brun, 2013b, p. 31). Cette réalité psychique a fait l'objet de nombreux travaux dans le champ psychanalytique, notamment par D. Anzieu et R. Kaës. J'ai choisi de m'intéresser dans cet article à la question des transferts tels qu'ils peuvent être à l'œuvre dans le groupe d'écriture monographique, tel que je le mets en place, prolongeant ainsi ma proposition de transposer une partie des travaux sur les groupes à médiation, du champ thérapeutique à celui de la formation.

30Dans un article de synthèse portant sur « le travail psychanalytique en situation de groupe », R. Kaës rappelle que « le groupe est un lieu d'émergence de configurations particulières du transfert. Les transferts, multilatéraux, sont diffractés sur les objets prédisposés à les recevoir : analyste(s), membres du groupe, groupe, hors groupe » (Kaës, 2006, p. 16). Le transfert est donc multiple dans un contexte groupal. Si on transpose ces propositions vers le groupe d'écriture monographique, le transfert concerne le conducteur du groupe (transfert central), les autres participants (transferts latéraux), le groupe (transfert groupal), et les objets externes au groupe (autres groupes, institution, la société, etc.). Il faut ajouter les transferts à l'œuvre sur la monographie et sur le conducteur du groupe.

31À l'instar des auteurs précédemment cités, Neri, dans son manuel de psychanalyse de groupe, considère que « contrairement à ce qui a lieu dans le *setting* duel, où le transfert a pour objet la figure de l'analyste, dans le groupe les phénomènes transférentiels peuvent concerner autant le thérapeute que les autres membres du groupe » (Neri, 1995/2011, p. 284). Il ajoute que « Slavson qualifie le transfert sur les autres membres du groupe indifféremment de "multilatéral" ou de "fraternel" (on peut le considérer comme un transfert de type horizontal, les membres du groupe étant les pairs) et le transfert vers l'analyste de "parental" » (*idem*).

32Dans le groupe d'écriture monographique, je propose de considérer que la diffraction du transfert met donc en jeu à la fois le transfert sur les membres du groupe — le transfert fraternel — et le conducteur du groupe, à la fois le transfert sur le cadre et, plus particulièrement sur les éléments spécifiques de la médiation par l'écriture. Dans l'analyse du matériel de recherche recueilli, je vais m'attarder sur les transferts sur les membres du groupe.

## **4. Diffraction du transfert dans un groupe d'écriture monographique**

### **4.1. Difficultés pour écrire une monographie**

33La monographie ci-dessous a été rédigée par une étudiante que je propose de nommer Sophie. Elle est éducatrice spécialisée de formation et suit cette formation de Master car elle souhaite devenir formatrice en école de travail social. Elle fait déjà des vacances dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux, tout en travaillant dans une Maison d'enfants à caractère social.

34Je n'ai pas de situation professionnelle concrète à écrire. A chaque début de groupe d'analyse des pratiques, j'ai ce blocage. Blocage qui débute dès le mardi avant la séance.

35J'y pense, je cherche une situation mais rien de concret ne vient.

36 *Je n'aime pas écrire mais je ne pense pas que le blocage vienne de là.*

37 *Des questionnements ou des interrogations j'en ai sur chacun des jeunes que j'accompagne mais est-ce de l'ordre de la situation professionnelle vécu ?*

38 *Comment aider Syabou pour une meilleure intégration en France ? Quel travail mettre en place avec Kévin pour le sécuriser et apaiser son éparpillement. Et Abir, comment faire en sorte de l'accompagner dans son « hygiène » ?*

39 *J'ai des questionnements larges et plus précis pour les 10 jeunes accueillis sur le groupe. Mais avec un manque de temps pour les travailler avec eux. En effet, le quotidien prend énormément de place et les soirées se passent trop vite pour réussir à tout faire.*

40 *Pour analyser cette monographie, je dispose des notes que j'ai prises dans l'immédiat après coup de la séance d'analyse de pratiques, ainsi que du dossier rédigé par Sophie pour la validation de cet enseignement. Dans ce dossier, elle a proposé une analyse de sa monographie. J'ai ensuite eu un échange avec Sophie en juin pour un temps de bilan ; je l'ai interrogée sur la manière dont elle avait vécu cette expérience d'écriture et de travail en groupe.*

## **4.2. Transferts sur le médium et rapport à l'écriture**

41 *Sophie a rédigé cette monographie en janvier, au cours de la cinquième séance du groupe d'analyse de pratiques. Elle n'avait pas réussi à écrire de texte pendant les deux séances précédentes. Au cours de l'entretien, elle explique : « même si j'ai réussi à écrire à des moments donnés [dans le groupe d'analyse de pratiques professionnelles], j'ai toujours mis du temps à me lancer dans l'écriture. C'est comme s'il fallait que je me fasse violence en me disant que... C'est comme si je n'avais pas de situation ; de base, je parlais sur le fait que je n'avais pas de situation, comme si ben je n'avais rien à dire ».*

42 *Au cours de la troisième séance consécutive où je vois Sophie en difficulté pour écrire, je m'adresse à elle en tant que conducteur du groupe et je lui dis : « écrivez ce que vous voulez ». Alors que la consigne était d'« écrire un récit de situation professionnelle vécue, comme ça vous vient », je lui propose d'écrire ce qu'elle veut. Pendant l'entretien, Sophie précise que « c'est ça qui a fait [qu'elle a] réussi à écrire, alors » qu'elle n'y arrivait pas. J'ai légèrement modifié la consigne en abaissant la contrainte et je m'adresse à elle directement, alors que d'ordinaire la consigne était adressée au groupe, pas à chacun en particulier.*

43 *Elle commence sa monographie par ces mots : « je n'ai pas de situation professionnelle concrète à écrire ». Elle se sent bloquée et ajoute que ce « blocage [...] débute dès le mardi avant la séance » avant la séance d'analyse de pratiques professionnelles. En entretien, elle précise que « le fait d'avoir écrit cette première phrase [lui] a permis de dérouler un reste ». Lorsque je lui ai demandé de préciser ce qu'est ce « reste », elle répond que « ce n'est pas le terme approprié », et elle le remplace par « dérouler une suite ». Plus tard dans l'entretien, elle explique qu'elle manque de confiance en elle dans son rapport à la langue et qu'elle éprouve fréquemment une difficulté à trouver les bons mots. Cependant, ce mot « reste », peut aussi être envisagé comme un lapsus : elle emploie effectivement un mot à la place d'un autre. Quel est donc ce « reste » qu'elle peut dérouler ensuite ? Ce « reste » peut-il être mis en lien avec ce qu'elle appelle un « blocage » ?*

44 *Dans sa monographie, elle cherche des éléments expliquant son « blocage ». Elle écrit : « je n'aime pas écrire mais je ne pense pas que le blocage vienne de là ». Dans le groupe d'analyse de pratiques, les participants ont interrogé Sophie sur son passé scolaire et son rapport à l'écriture. Pour ma part, j'ai proposé de mettre en lien cette difficulté avec la situation groupale. En effet, dans le groupe d'écriture monographique, les participants sont invités à écrire seuls en présence du groupe. Au cours de l'entretien de bilan que j'ai eu avec elle en juin, Sophie dit : « quand on a travaillé sur le texte dans le groupe, j'ai pris conscience que dans le groupe d'analyse de pratiques professionnelles, il n'y avait que des professionnels de l'Éducation nationale, notamment une majorité d'enseignants ». En effet, le groupe était composé de huit participants et sept d'entre eux travaillaient dans l'Éducation nationale : deux enseignants du premier degré, trois enseignants du second degré et deux Conseillères principales d'éducation.*

45 Il faut ajouter qu'en tant que conducteur du groupe, je suis aussi enseignant dans le parcours de formation dans lequel les étudiants sont inscrits. Je suis enseignant-chercheur à l'université et mes recherches portent principalement sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Parmi les membres de l'équipe pédagogique du Master, je suis identifié du côté de l'Éducation nationale. Auparavant, j'ai été professeur de collège, puis formateur d'enseignants. Les étudiants de cette formation le savent : je le dis lorsque je me présente en début d'année ; certains consultent mon curriculum vitae en ligne sur la page internet de mon laboratoire. Il se trouve que j'ai été le professeur de Sophie dans le cadre d'un diplôme universitaire alors que j'étais encore professeur de collège et vacataire à l'université.

46 Ainsi, il me semble que par le jeu des transferts à l'œuvre dans le groupe d'écriture monographique et par le caractère diffracté de ces transferts, Sophie peut transférer en partie son rapport scolaire à l'écriture sur le médium que constitue la monographie.

### **4.3. Transferts multilatéraux et rapport à l'écriture**

47 Je dois ajouter au matériel analysé dans cette recherche, un texte écrit par Sophie presque dix ans plus tôt, et qui a pu constituer un premier temps d'élaboration de son rapport à l'écriture en milieu scolaire. Le fait de disposer de ce texte est tout à fait exceptionnel pour la recherche. J'ai enseigné en tant que vacataire dans le cadre du Diplôme universitaire des sciences de l'éducation et de la formation (DUSEF) entre 2005 et 2010. Ce Diplôme universitaire était alors sous la responsabilité de N. Guenif à l'Université Paris 13-Villetaneuse et permettait à des étudiants d'accéder à la troisième année de Licence de science de l'éducation — le cursus en sciences de l'éducation commençait alors en troisième année de Licence. Ce Diplôme universitaire permettait à des étudiants ayant suivi une première formation de deux ans dans le champ de l'éducation, d'accéder à cette Licence. C'était le cas de Sophie qui, après sa formation d'éducatrice spécialisée, a suivi le DUSEF pour entrer en Licence.

48 Dans le cadre de ce diplôme universitaire, au second semestre, je proposais aux étudiants d'écrire un souvenir d'école. La consigne était alors d'écrire un texte commençant par : « je me souviens ». En 2009, Sophie avait écrit le texte ci-dessous :

49 *Je me souviens, j'étais en classe de quatrième au collège [...] : une année vraiment pas comme les autres. Cette année-là fut la classe la plus difficile pour moi, je ne sais pas pourquoi mais j'avais de grosses difficultés pour trouver la motivation [...].*

50 *Ce qui m'a marqué le plus pendant cette année, c'est ma professeure de français avec laquelle j'avais certaines difficultés [...]. Cette professeure était assez dure avec ses élèves. Elle pouvait utiliser des mots assez blessants qui braquaient facilement les élèves. Je me souviens une fois elle a demandé à un de mes camarades de classe de faire une lecture, il détestait lire ; ce qui paraissait normal vu qu'il avait de grosses difficultés en lecture. Et d'un seul coup, elle s'est mise à crier sur lui en disant qu'il était illettré. Il s'est braqué et ne voulait plus lire du tout. J'ai trouvé cela vraiment très humiliant et rabaissant d'employer de tels propos, et cela devant toute une classe.*

51 *Je n'ai pas trouvé son comportement adéquat avec celui d'un professeur [...].*

52 Au cours de l'entretien que j'ai eu avec Sophie plusieurs mois, après la fin du groupe d'analyse de pratiques en Master, elle évoque cet écrit que j'avais conservé et dont je lui avais redonné une copie après la séance de janvier. Elle dit qu'elle avait oublié cet écrit : « je ne m'en souvenais plus du tout. J'avais un autre souvenir en tête, celui d'une bêtise que j'avais fait au collège et pour moi c'était ça que j'avais écrit. Quand vous m'avez donné la copie, j'ai fait [elle prend un air étonné, mimant le geste qu'elle pense avoir eu au moment où je lui ai montré ce texte] c'est comme si ça n'avait pas existé pour moi ; je ne m'en souvenais plus du tout ». Elle ajoute : « quand je l'ai relu, je me suis remémoré de la situation et ça avait été difficile. Cette situation qui est restée présente en fait parce que cette prof est restée présente ; parce qu'il y a eu ce cas là [elle évoque la situation qu'elle avait rapportée dans le texte qu'elle avait écrit en 2009] mais il y a eu d'autres moments avec cette prof où c'était très difficile. En dictée, on avait tous des zéros parce que si on faisait un R majuscule c'était une faute ; si on faisait ceci c'était une faute [...]. On avait vraiment des mauvaises notes en dictée, que ce soit préparé ou pas préparé, c'était pareil, puisque c'était des fautes, pas d'orthographe, mais d'écriture pour elle. Puisqu'elle enlevait des points parce que je ne faisais pas mes R correctement. Du coup, ça a été une année difficile avec cette prof-là. C'est

cette même prof qui a dit à un de mes camarades de classe qu'il était illettré. Effectivement il avait des soucis pour lire, mais c'est pas comme ça que ... pour moi, les termes qu'elle a utilisés, étaient violents ... C'était ma prof de français en quatrième ». Elle se souvient que l'année de quatrième a été difficile ; elle dit s'être sentie seule dans un nouveau groupe classe dans laquelle il y avait plusieurs groupes de langue. Il est frappant de constater que lorsque je lui ai proposé en 2009 de raconter un souvenir scolaire, elle avait raconté un souvenir traumatique dans son rapport à l'écriture : avec cette enseignante de collège, elle faisait « des fautes d'écriture ». Sans doute l'émergence de ce premier souvenir était en lien avec la situation groupale que j'avais proposée en 2009 : écrire seuls en présence du groupe, dans une salle de cours à l'université, en présence du professeur de collège que j'étais alors. Ce type d'activité est éminemment scolaire. On peut donc distinguer ici deux modalités de transfert sur le médium que constitue l'écrit : dans le premier cas, en 2009, la situation d'écrire seule en présence du groupe, la remet en contact avec un souvenir que l'on peut considérer partiellement traumatique, lié à l'écriture au collège ; et dans le deuxième groupe, écrire seule en présence d'un groupe composé presque exclusivement d'enseignants la remet en contact avec ces aspects traumatiques de son rapport à l'écriture.

53 Au cours de l'entretien réalisé après le groupe d'analyse de pratiques, elle dit : « mes amies n'étaient pas avec moi, donc c'était compliqué ». Au cours de l'entretien, lorsqu'elle évoquait sa place dans le groupe d'analyse de pratiques, elle explique que là aussi elle se sentait isolée : les autres étudiantes travaillant dans le champ du travail social n'avaient pas choisi l'analyse de pratiques, mais la conduite d'entretien. Ainsi dans cet enseignement, elle s'est retrouvée « plongée dans l'Éducation nationale », coupée « de ses amies », un peu comme ce qu'elle avait connu adolescente en classe de quatrième.

## Conclusion et perspectives

54 Le matériel analysé dans cette recherche m'a permis de porter mon attention sur les « transferts multilatéraux » (Kaës, 2006, p. 16) dans le groupe d'écriture monographique. Dans ce dispositif, la médiation de l'écriture met en jeu le rapport à l'écriture des participants. Ce rapport est en partie déterminé par le passé scolaire de chacun. On perçoit aussi comment ce rapport est infléchi par le groupe et par les transferts à l'œuvre dans ce dispositif. Une analyse clinique d'orientation psychanalytique permet de nourrir la recherche sur le rapport à l'écriture : dans ce texte j'ai montré comment, dans le groupe d'écriture monographique, la diffraction du transfert met en jeu à la fois le transfert sur les membres du groupe — le transfert fraternel — et le conducteur du groupe, le transfert sur le cadre et, plus particulièrement sur les éléments spécifiques de la médiation par l'écriture.

55 Cette recherche, à partir de ce matériel, recueilli incidemment, sans volonté délibérée au départ, m'a permis d'explorer une partie des enjeux transférentiels pour une participante dans les groupes d'analyse de pratiques, tels que je les conduis. Disposer de deux textes écrits à près de dix ans de distance rend possible une mise en perspective inédite dans mes travaux. On perçoit ainsi une facette du rapport à l'écriture liée à la dimension groupale : le groupe et sa composition infléchissent le rapport à l'écriture des participants. Dans ce Master de formation de formateurs, le groupe d'écriture monographique peut ainsi constituer un espace d'élaboration du rapport à l'écriture des étudiants qui, par ailleurs, doivent produire de nombreux écrits pour valider cette formation.

[Haut de page](#)

### BIBLIOGRAPHIE

Des DOI (Digital Object Identifier) sont automatiquement ajoutés aux références par Bilbo, l'outil d'annotation bibliographique d'OpenEdition. Les utilisateurs des institutions abonnées à l'un des programmes freemium d'OpenEdition peuvent télécharger les références bibliographiques pour lesquelles Bilbo a trouvé un DOI.

Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (coord.) (2003). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse des pratiques et écriture*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue*

Bréant, F. (2006). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. Dans F. Cros (Ed.) *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 187-209). Paris : L'Harmattan.

Bréant, F. (2008). Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (Dir.) *Formation clinique et travail de la pensée* (pp. 107-128). Bruxelles : De Boeck.

Bréant, F. (2017). L'écriture comme modalité d'accompagnement clinique. Dans A. Dubois (Dri.) *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales* (pp. 17-36). Paris : L'harmattan.

Brun, A. (2013a). Construction du cadre-dispositif en situation individuelle ou groupale. Dans A. Brun, B. Chouvier, R. Roussillon (Ed.) *Manuel des médiations thérapeutiques* (pp. 95-121). Paris : Dunod.

Brun, A. (2013b). Histoire de l'utilisation des médiations dans le soin. Dans A. Brun, B. Chouvier, R. Roussillon (Ed.) *Manuel des médiations thérapeutiques* (pp. 10-40). Paris : Dunod.

Brun, A. (2016). Spécificités de la symbolisation dans les médiations thérapeutiques. *Cliniques*, 11, 16-44.  
DOI : [10.3917/clini.011.0016](https://doi.org/10.3917/clini.011.0016)

Brun, A., Chouvier, B., Roussillon, R. (Ed.) (2013). *Manuel des médiations thérapeutiques*. Paris : Dunod.

Cifali, M. (1995). Démarche clinique, formation et écriture. Dans Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. (Dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 119-135). Bruxelles : De Boeck. ; Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Éducation permanente*, 127.

Cifali, M., André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

Cifali-Bega, M. (2013). *Pour une poétique du savoir*. *Cliopsy*, 10, 9-22.

Crinon, J., Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.  
DOI : [10.4000/rfp.621](https://doi.org/10.4000/rfp.621)

Crinon, J., Marin, B., Rayou, P., Ricard-Fersing, E. (2005). *Le mémoire professionnel : Pour un accompagnement efficace*. I.U.F.M. de Créteil.

Denis, P. (2002). Transfert. Dans A. De Mijola (Dir.), *Dictionnaire international de psychanalyse* (pp. 1744-1746). Paris : Calmann-Lévy.

Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants aujourd'hui*. Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Dubois, A. (2017). *Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation : le groupe d'écriture monographique. D'un dispositif de médiation à un dispositif à médiation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.

Freud, S. (1905/1954). Fragments d'une analyse d'hystérie (Dora). Dans *Cinq psychanalyses* (pp. 1-91). Paris : Puf.

Freud, S. (1912/005). La dynamique du transfert. Dans *Œuvres complètes* (vol. XI, pp. 105-116). Paris : Puf.

Freud, S. 1914/2005. Sur la psychologie du lycée. Dans *Œuvres complètes* (vol. XII, pp. 333-337). Paris : Puf.

Freud, S., Breuer, J. (1895/2005). *Études sur l'hystérie*. Paris : Puf.

Imbert, F. et le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.

Kaës, R. (1998). Appareil psychique groupal. Dans J.-P. Caillot (dir.), *Vocabulaire de psychanalyse groupale et familiale (tome 1)*. Collège Psychanalyse groupale Eds.

Kaës, R. (2006). En quoi consiste le travail psychanalytique en situation de groupe ? *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 46, 9-25.  
DOI : [10.3917/rppg.046.0009](https://doi.org/10.3917/rppg.046.0009)

Lagausie, C. de (2003). Écrire en groupe pour analyser sa pratique. Dans C. Blanchard-Laville, D. Fablet (coord.) *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse des pratiques et écriture* (pp. 79-110). Paris : L'Harmattan.

Monceau, G. (1998). *Analyse des pratiques et des implications professionnelles des formateurs d'enseignants Le cas des maîtres-formateurs du premier degré*. Communication présentée au colloque International du réseau francophone de recherche en éducation et formation (REF), Toulouse. Consulté en ligne : [https://www.researchgate.net/publication/305816827\\_Analyse\\_des\\_pratiques\\_et\\_des\\_implications\\_des\\_formateurs\\_d'enseignants\\_Le\\_cas\\_des\\_maitres-formateurs\\_du\\_premier\\_degre](https://www.researchgate.net/publication/305816827_Analyse_des_pratiques_et_des_implications_des_formateurs_d'enseignants_Le_cas_des_maitres-formateurs_du_premier_degre)

Quinodoz, J.-M. (2004). *Lire Freud*. Paris : Puf.  
DOI : [10.3917/puf.quinj.2004.01](https://doi.org/10.3917/puf.quinj.2004.01)

Riffault, J. (2003). « Écrire en situation professionnelle » : un dispositif pédagogique et formatif ouvert à la question du sens. Dans C. Blanchard-Laville, D. Fablet (coord.) *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse des pratiques et écriture* (pp. 111-146). Paris : L'Harmattan.

Roussillon, R. (1995). Les fondements de la théorie du cadre. Dans P. Privat, F. Sacco. *Groupes d'enfants et cadre psychanalytique* (pp. 15-22). Toulouse : Éres.

Roussillon, R. (2012). *Manuel de pratique clinique en psychologie et psychopathologie*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Strauss-Raffy. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.

Strauss-Raffy. (2007). L'écriture comme processus de distanciation. Dans E. Triby, E. Heilmann (Dir.) *À distance. Apprendre, travailler, communiquer* (pp. 149-159). Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.

Vacheret, C. (2016). Conclusion. Dans C. Vacheret (dir.) *Pratiquer les médiations en groupes thérapeutiques* (pp. 147-156). Paris : Dunod.

[Haut de page](#)

## NOTES

**1** Après avoir été co-responsable de ce parcours avec M. Agogué en 2017-2018, j'assume désormais cette responsabilité avec V. Dufournet. Ce parcours de master a été créé par N. Faingold, N. Clerc et M. Agogué dans l'Institut universitaire de formation des maîtres (Iufm) de l'académie de Versailles, devenu École supérieure du professorat et de l'éducation (Espé).

**2** Le Master MEEF se décline en quatre mentions différentes (en 2019). Les mentions 1, 2 et 3 forment aux métiers de l'enseignement et de l'éducation dans le système scolaire : Master MEEF mention premier degré pour les professeurs des écoles ; Master MEEF mention second degré pour les enseignants du secondaire (professeurs en collège et lycées) ; Master MEEF mention encadrement éducatif pour les conseillers principaux d'éducation.

[Haut de page](#)

---

## POUR CITER CET ARTICLE

---

### Référence électronique

Arnaud Dubois, « Le rapport à l'écriture en groupe », *Éducation et socialisation* [En ligne], 52 | 2019, mis en ligne le 30 juin 2019, consulté le 31 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/6510> ; DOI : 10.4000/edso.6510

[Haut de page](#)

---

## AUTEUR

---

### Arnaud Dubois

Université de Cergy-Pontoise / ÉMA - École supérieure du professorat et de l'éducation (Espé) de l'académie de Versailles

La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#).

# Le « groupe monographique » : un dispositif de formation pour enseignants débutants

Arnaud Dubois

## Introduction

L'usage des monographies est ancien dans la formation des enseignants. Dans cet article il est plus particulièrement lié à une pratique d'écriture couramment mise en œuvre dans le champ de la pédagogie institutionnelle. Ce courant pédagogique, issu de la pédagogie Freinet dans les années 1960, s'est constitué à partir du travail mené en groupe sur des monographies. On distingue habituellement des monographies d'élèves, dans lesquelles un professionnel fait le récit de l'évolution d'un élève, des monographies d'institutions décrivant une « institution » mise en place dans la classe, au sens de la pédagogie institutionnelle – *Conseil, Quoi de neuf ?*, etc. – et des monographies d'écoles ou de classes.

Cet article vise à présenter une partie des résultats d'une recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat portant sur un ensemble de micro-monographies rédigées par des enseignants débutants en formation (Dubois, 2011). Il s'agit d'abord de rendre compte des inflexions méthodologiques qui ont permis d'envisager progressivement un ensemble de textes rédigés par des enseignants, comme un matériel de recherche clinique (Dubois, 2010 ; Dubois et Geffard, 2013). Dans le champ de la pédagogie institutionnelle, les monographies analysées dans des « dispositifs d'élaboration clinique de la pratique enseignante », proposent « une lecture psychanalytique des récits produits en groupe » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005, p. 142). L'analyse porte alors principalement sur les situations présentées dans les textes, sur la pratique pédagogique des enseignants rédacteurs des monographies et sur les enjeux inconscients à l'œuvre pour les personnes citées dans ces monographies – les élèves le plus souvent. Je propose ici d'envisager des micro-monographies rédigées en formation, selon des modalités inspirées de celles de la pédagogie institutionnelle, pour appréhender en partie les enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants auteurs de ces textes. Ces enjeux font l'objet d'une élaboration d'abord pendant le temps d'analyse de pratiques en groupe, puis dans l'après-coup par le chercheur. Après avoir explicité ce choix méthodologique, je restituerai une partie des hypothèses cliniques formulées à partir de l'analyse de ces micro-monographies. Pour finir, je tenterai de restituer l'évolution de ma pensée depuis la fin de cette thèse,

en montrant ce que l'étude des micro-monographies permet de saisir des enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants débutants.

### **Le groupe monographique, un dispositif de formation**

Je vais commencer par présenter le cadre dans lequel ont été rédigés les textes qui ont constitué le matériel pour cette recherche. Entre 2001 et 2011, les professeurs du second degré nouveaux titulaires dans l'académie de Créteil ont bénéficié d'une formation spécifique, après leur année de stage. Le temps de formation de ces enseignants était alors inclus dans leur temps de service et ils participaient à trois modules de formation différents, dont une formation dite transversale, c'est-à-dire regroupant des enseignants de disciplines différentes. Parmi les formations transversales proposées, ils pouvaient choisir de participer à un groupe d'analyse de pratiques. Ce dispositif de formation a évolué pendant ses dix années d'existence, mais l'analyse de pratiques a toujours été proposée comme modalité de formation aux professeurs néo-titulaires affectés dans l'académie de Créteil.

En tant que formateur à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de l'académie de Créteil, j'ai animé différents groupes d'analyse de pratiques ayant recours à l'écriture pour ces enseignants. Dans un groupe de pairs, les professeurs du second degré en formation étaient invités à rédiger des « micro-monographies » (Imbert, 1996, p. 18) travaillées ensuite en groupe. L'écriture, qui précédait l'élaboration groupale, était posée comme condition pour travailler une situation professionnelle. Une des règles de fonctionnement de ce groupe, tel que j'en ai fait l'expérience, était que pour travailler une situation professionnelle, il fallait écrire un texte faisant le récit de cette situation. Les stagiaires devaient donc écrire en dehors du temps de la formation, avant la séance de groupe. Le travail proposé dans un tel groupe est clinique, dans la mesure où l'objectif est d'aider les praticiens à penser en groupe les processus inconscients à l'œuvre pour eux dans les institutions dans lesquelles ils travaillent et dans les relations dans lesquelles ils sont engagés. Les enseignants participant à ces groupes avaient, en général, choisi de s'y inscrire, et les modalités de travail leur avaient été présentées avant leur inscription.

Je vais préciser ici rapidement la distinction déjà évoquée entre « monographies » et « micro-monographies ». Ce terme est utilisé par F. Imbert pour qualifier les textes rassemblés dans le premier livre qu'il a publié avec le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle. F. Imbert précise que ces textes ont été « composés » par des professionnels de l'éducation, puis « présentés et travaillés dans le cadre d'un atelier de pédagogie institutionnelle » (Imbert et le GRPI, 1994, p. 31). Il ne donne pas de précisions sur le fonctionnement de cet atelier mais ajoute qu'il s'agit d'un « travail d'analyse » mené en groupe sur les « micro-monographies ». Celles-ci sont publiées accompagnées de commentaires rédigés par F.

Imbert. Il présente ces commentaires comme « une reprise du travail de groupe autour de ces "micro-monographies", qui cherchent à saisir des "micro-événements" porteurs de sens et de significations » (*Ibid.*). En 1996, dans *L'Inconscient dans la classe*, F. Imbert a recours au terme de « micro-monographies » pour désigner les textes publiés avec le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle. Il précise que ce sont des textes qui « visent la saisie de moments d'ouverture, de rupture, de dégagement ; autant d'événements porteurs d'une nouvelle histoire qui voit le sujet jusque-là sidéré, immobilisé dans des pièges narcissiques, des identifications aliénantes, se remettre en mouvement » (Imbert et le GRPI, 1996, p. 19). Il considère que le travail d'analyse des « micro-monographies » en groupe constitue un dispositif d'analyse des pratiques et, à ce titre, est un outil déterminant de la formation des enseignants. Pour ma part, j'ai recours à ce terme de « micro-monographie » pour qualifier les textes rédigés par les enseignants débutants dans les groupes d'analyse de pratiques que j'anime, dans la mesure où ces textes sont plus proches de ceux publiés par le groupe de recherche en pédagogie institutionnelle que de ceux publiés plus traditionnellement dans le champ de la pédagogie institutionnelle. Je réserve le terme de « monographie » pour considérer les textes publiés traditionnellement dans ce champ, en référence aux publications de F. Oury et A. Vasquez. J'ai proposé de distinguer différents types de monographies selon deux catégories de critères. D'abord selon l'objet de la monographie : on distingue des monographies d'élèves, de classes, d'écoles et d'institutions – ce terme désigne ici des institutions de la pédagogie institutionnelle. Ensuite en fonction de la temporalité des événements décrits : on différencie les monographies des micro-monographies, ces dernières décrivant des « micro-événements » (Dubois et Guignard, 2013).

Le dispositif d'analyse de pratique que j'ai mis en place était largement inspiré du travail que j'ai mené, en tant que participant, dans le cadre du Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (GRPI) animé par F. Imbert. Enseignant débutant en collège, j'ai participé à ce groupe de travail regroupant des professeurs du second degré à l'IUFM de Livry-Gargan. Le groupe était un dispositif de formation à la pédagogie institutionnelle que j'ai pratiquée en tant que professeur de collège entre 1996 et 2007. Dans le champ de la formation des enseignants, j'ai donc proposé de transposer, hors du champ de la pédagogie institutionnelle, une modalité d'analyse de la pratique ayant recours à l'écriture des pratiques. Il s'agissait d'une transposition, dans la mesure où la forme était conservée, mais pas le contenu de ce dispositif de formation. En effet, il ne s'agissait pas de former les enseignants débutants à la pédagogie institutionnelle, mais de les aider à penser leur implication dans les relations et les institutions dans lesquelles ils étaient engagés. J'ai proposé de nommer ce type de groupe, qui n'est pas un groupe de pédagogie institutionnelle, le « groupe monographique » (Dubois, 2011). C'est dans ce cadre qu'ont été écrits et travaillés en groupe

les micro-monographies qui ont été rassemblées en corpus pour le travail de recherche présenté dans ma thèse.

## Praticien et chercheur

Avant de présenter le corpus recueilli et l'analyse que j'en ai faite, je voudrais préciser le cadre théorique dans lequel je me suis inscrit pour mener cette recherche. À la fois praticien et chercheur, je me trouvais dans la position d'un chercheur conduisant une recherche sur sa propre pratique de formateur. Inscrivant ma recherche en référence à la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, j'ai trouvé dans la définition de la posture clinique proposée par M. Legrand (1993) et reprise par C. Blanchard-Laville (1999), le moyen d'assumer les tensions dues à ma position de formateur devenant chercheur.

En effet, pour M. Legrand, dans la clinique, « recherche, production de connaissances et action, intervention sont étroitement associées » (Legrand, 1993, p. 175). Il ajoute que « le clinicien utilise des dispositifs qui sont à la fois des dispositifs d'investigation mais aussi de changement, de transformation » (*Ibid.*). À partir de ces catégories, je considérais le groupe monographique comme un dispositif de « transformation » et, tel que je l'appréhendais dans ma recherche, il n'était pas « un dispositif d'investigation », mais l'objet de mes investigations. Mes premières analyses ont porté sur le dispositif de formation que constitue un groupe monographique. Pour illustrer cette distinction entre « dispositif de formation » et « dispositif d'investigation », j'ajouterai que, par comparaison, un groupe d'inspiration Balint, mis en place pour les enseignants, peut être à la fois un dispositif de « transformation » de la relation pédagogique et « un dispositif d'investigation » sur cette relation, comme le soutient C. Blanchard-Laville (2006) par exemple. Dans le cas d'un tel groupe d'inspiration Balint pour enseignants, comme dans celui d'un groupe monographique, le dispositif de « transformation » est la source de connaissances, mais sur des objets différents. Dans le cas où le « dispositif de transformation » est aussi un « dispositif d'investigation », les connaissances produites portent principalement sur les usagers du dispositif. Dans ma recherche, les connaissances nouvelles pouvaient porter à la fois sur le groupe monographique et sur les textes produits dans ce groupe.

J'ai pris la mesure de la complexité de ma position, en tant que chercheur, au cours d'entretiens exploratoires réalisés avec deux enseignantes qui avaient participé à des groupes d'analyse de pratiques que j'avais animés (Dubois, 2005). Je les interrogeais dans l'après coup sur un dispositif de formation que j'avais animé. Dans cette situation, je les invitais à parler « le plus librement possible » du groupe monographique, mais cette situation était traversée par des enjeux multiples. En écrivant un commentaire sur une micro-monographie rédigée par une de ces enseignantes – pour la publication d'un article dans un ouvrage collectif – je me trouvais dans une

position tout aussi complexe que celle que j'avais éprouvée lors des entretiens. J'adoptais en tant qu'auteur du commentaire, une position de chercheur qui était obligatoirement praticien, dans la mesure où le commentaire que j'écrivais, dans l'après coup, prenait appui sur le travail mené dans le groupe monographique dont j'avais été l'animateur. J'étais donc très engagé en tant que chercheur, puisque cette position de chercheur qui rendait compte du travail monographique n'était possible que parce que j'étais aussi animateur du groupe monographique. Les deux positions – chercheur et formateur animant un groupe monographique – étaient très enchevêtrées. Cette double position me faisait prendre le risque d'être happé par une posture militante pour démontrer, en tant que formateur, le bien-fondé et l'efficacité du dispositif que je proposais en formation, c'est-à-dire le groupe monographique. Le risque était donc fort pour moi, en tant que chercheur travaillant sur des micro-monographies que j'avais fait rédiger par des enseignant(e)s dans des groupes que j'animais en tant que formateur, d'être trop partial dans mes observations. Mon engagement dans l'institut de formation qui formait les enseignants débutants risquait aussi d'interférer partiellement dans mes observations. En tant que formateur rendant public le dispositif de formation que je mettais en œuvre, mon intérêt était de montrer les effets positifs de la formation que je proposais, notamment pour que ces formations soient renouvelées. À travers ces deux exemples – le militantisme et mon rapport à l'institution de formation – tout semblait conduire mes observations vers la démonstration de l'efficacité du groupe monographique.

Élaborant chemin faisant, au cours de la recherche, les implications psychiques de ma double posture de formateur et de chercheur, mon questionnement de recherche s'est infléchi. Et progressivement, alors que mes questions de départ portaient sur les situations professionnelles décrites par les enseignants débutants dans leurs micro-monographies, mes questions se sont portées sur les enjeux psychiques à l'œuvre pour les auteurs de ces textes. J'ai progressivement envisagé les micro-monographies rédigées par des enseignants débutants en formation comme un matériel clinique dont l'analyse permet de saisir une partie des processus psychiques inconscients des enseignants débutants en situation d'enseignement. Cette analyse est le fruit du travail du chercheur dans l'après coup des séances d'analyse de pratiques.

## **Monographies et récits de cas**

Les micro-monographies écrites par des enseignants débutants en formation peuvent-elles constituer un matériel clinique de recherche ?

Pour répondre à cette question, j'ai cherché dans le champ de la psychanalyse des propositions théoriques susceptibles de renouveler le questionnement sur la question de l'écriture dans le champ de la pédagogie institutionnelle, et plus particulièrement l'écriture de monographies. Ma

recherche a porté en partie sur l'histoire de la pratique d'écriture de monographies d'élèves ou d'institutions dans le courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle. L'enquête historique que j'ai menée m'a permis de conclure notamment que le recours systématique aux monographies dans le courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle dès le début des années 1960, trouvait en partie son origine dans le modèle du récit de cas freudien. En effet, les liens entre les instituteurs engagés dans ce courant de la pédagogie institutionnelle et des psychanalystes, notamment le lien fraternel entre Fernand et Jean Oury, peut expliquer pourquoi les monographies deviennent progressivement – entre 1958 et 1964 – un outil au service d'un travail en commun (Dubois, 2011).

Fort de ce résultat, je m'autorisais à tenter d'appréhender les monographies à la lumière de travaux sur les récits – ou histoires – de cas en psychanalyse. Les travaux de J.-F. Chiantaretto m'ont été particulièrement utiles dans ce travail de mise en relation des monographies avec les « récits de cas ».

Dans son travail sur « l'écriture de cas », J.-F. Chiantaretto considère que la position de S. Freud est originale et inédite dans la mesure où, en tant que fondateur de la psychanalyse, il occupe une position inaugurale dans le champ de la psychanalyse. Il m'a semblé que cette remarque était transférable pour qualifier la position de F. Oury dans le champ de la pédagogie institutionnelle. En tant que fondateur du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle, sa position est en partie comparable à celle de S. Freud dans le champ de la psychanalyse. Par analogie, F. Oury occupe la place du fondateur de ce courant pédagogique et a écrit les premières monographies de ce courant pédagogique, comme S. Freud a rédigé les premiers « récits de cas » dans le champ de la psychanalyse. Pour J.-F. Chiantaretto, la subjectivité du narrateur est engagée dans « l'écriture de cas » quand il s'agit de S. Freud et cette position s'est transmise, d'après lui, dans le champ de la psychanalyse, pour ce qui concerne ce type d'écriture (Chiantaretto, 1999). Par analogie, il me semble que l'on peut faire l'hypothèse que la subjectivité du narrateur est engagée dans l'écriture de monographies dans le champ de l'éducation, à la fois pour F. Oury auteur de monographies, et pour les auteurs d'autres monographies après lui. Ainsi, la transposition des propositions de J.-F. Chiantaretto à propos de l'écriture de cas par S. Freud, à l'écriture de monographies par F. Oury, m'a amené à considérer que la subjectivité du narrateur est engagée dans l'écriture de monographies. Par exemple, dans l'écriture de (micro-)monographies, le choix d'écrire sur tel ou tel élève, de faire le récit d'une situation plutôt qu'une autre, l'emploi d'un mot ou d'une expression, parlent aussi de l'auteur.

## La subjectivité de l'auteur de micro-monographies

Au début de cette recherche, j'envisageais d'abord les micro-monographies comme un moyen d'accès à « ce qui se passe dans la classe », à l'instar de l'approche traditionnelle des monographies dans le champ de la pédagogie institutionnelle. J'ai ensuite proposé de dépasser cette affirmation car il m'a semblé que la monographie écrite par un enseignant n'est pas « ce qui se passe dans la classe », mais ce que cet enseignant a perçu de ce qui s'est passé. Les monographies sont une reconstitution dans l'après-coup, à partir des souvenirs que le professionnel a gardés de la situation vécue. Le récit a un auteur qui est engagé dans l'écriture. Si, dans le groupe monographique, le récit monographique peut être considéré comme un moyen d'accès à la réalité de ce qui s'est passé dans la classe, il me semble que dans une perspective de recherche, il faut s'interroger sur l'implication de l'auteur. Il me semble que les événements racontés par un enseignant dans une micro-monographie, les faits saillants qu'il rapporte dans son récit, les termes qu'il choisit, disent quelque chose de lui. Ainsi il me semble que les monographies peuvent être envisagées à la fois comme un outil de formation et un moyen d'investigation pour la recherche.

Dans l'écriture monographique, l'observateur est le praticien. Il a vécu la situation racontée. Dans le récit de cas freudien, l'auteur n'a pas vécu la situation rapportée. L'analogie entre récit de cas et monographie a donc des limites. Avec la monographie, on est dans une sorte d'entre-deux. Le recouvrement de l'auteur et de l'observateur sur la même personne peut être une des limites du recours à ce type de texte comme matériel pour la recherche. L'écriture de monographies d'élèves – ou d'institutions – implique que l'observateur soit l'enseignant en situation. Ce recouvrement peut être un atout dans une démarche de formation, mais devient une difficulté pour la recherche. Il me semble que le déplacement du questionnement de recherche sur la subjectivité de l'auteur de la monographie peut être un moyen de dépasser cette limite.

Après avoir présenté le dispositif de formation dans lequel a été rassemblé le corpus analysé, puis précisé mes références cliniques avant de justifier mes choix méthodologiques, je vais maintenant expliciter ce que je considère ici comme une « analyse clinique ». Je rassemblerai ici des éléments largement empruntés à C. Blanchard-Laville (1999).

## L'analyse clinique de micro-monographies

Ma posture, en tant que clinicien, implique d'envisager de façon particulière l'articulation du singulier et de l'universel. Dans l'analyse que je veux tenter de faire, « il s'agit de s'attarder auprès du singulier pour lui-même en le reconnaissant dans son épaisseur propre » (Legrand, 1993, cité par Blanchard-Laville, 1999, p. 15). La posture clinique induit une position de chercheur qui ne fonde pas sa démonstration par recours à la méthode

quantitative visant à établir des séries. Concernant la preuve et la scientificité des recherches qui ne s'appuient que sur l'étude de quelques « cas » ou situations, les cliniciens en sciences de l'éducation rencontrent les mêmes objections opposées à leurs résultats de recherche que celles fréquemment signalées dans le champ de la psychopathologie. Daniel Widlöcher (1999), dans un article sur la méthode du « cas unique » qui propose de fonder des investigations sur l'observation d'un seul « cas », fournit à ce type d'objection une réponse rapide, dans laquelle on peut lire une pointe de malice. Il écrit : « si la méthode inductive quantitative a surtout pour intérêt de vérifier la régularité d'un événement observé, la méthode du cas unique a surtout pour but de découvrir des nouveaux objets de connaissance. La première, forte sur le plan méthodologique, n'apporte pourtant rien de nouveau ; le contraire s'observe pour la seconde [...] Les deux démarches sont donc plus complémentaires qu'en rivalité » (Widlöcher, 1999, p. 199).

Sans aller jusqu'à fonder ma recherche sur un « cas unique », j'ai analysé un corpus documentaire constitué de douze micro-monographies rédigées par des enseignants débutants en formation. Une première analyse longitudinale de ce corpus documentaire a permis de dégager quelques traits communs à l'ensemble de ces textes, que j'évoquerai plus loin. Mon analyse a porté ensuite sur une micro-monographie en particulier, pour avancer quelques hypothèses concernant ce qu'une enseignante débutante peut donner à voir d'elle-même dans la micro-monographie qu'elle a écrite en formation.

Je reprends l'hypothèse formulée par M. Legrand et citée par C. Blanchard-Laville, que « s'attarder auprès du singulier » peut constituer « un chemin possible [...] vers la connaissance de l'universel » (Legrand, 1993, p. 172). Pour continuer à préciser ma posture clinique, j'adopte l'affirmation de M. Legrand, selon laquelle « la part de subjectivité [du chercheur] fait partie intégrante du champ [et] doit être prise en compte nommément, interpellée continument » (*Ibid.*). J'ai tenté de rendre compte de cette part de subjectivité en donnant à voir une part des élaborations des mouvements contre-transférentiels dans ma relation à mon objet de recherche<sup>1</sup>. L'affirmation de cette subjectivité m'a engagé à faire du contre-transfert un outil pour la recherche, m'aidant à me situer, en tant que chercheur, à une place singulière, affirmée comme telle. J'ajouterai que la posture clinique implique une relation particulière entre théorie et pratique. Dans la clinique, recherche et action sont étroitement associées. Ainsi, en tant que praticien de l'éducation, je prends appui sur ma connaissance des enseignants débutants en formation. Cette connaissance s'est progressivement accrue par leur fréquentation dans des dispositifs de formation, depuis 2002. Je participe depuis cette date, à leur formation disciplinaire et transversale dans différents contextes. Mon travail d'analyse a porté principalement sur la question de l'identité professionnelle.

1. Les contraintes de longueur de cet article m'empêchent de développer cet aspect que j'ai longuement présenté dans ma thèse et qui pourra faire l'objet d'une autre publication.

## Une micro-monographie : « classe de quatrième A »

Je vais maintenant livrer une partie de mes résultats de recherche, en montrant quels mécanismes psychiques à l'œuvre pour les enseignants débutants peuvent être perçus grâce à l'analyse clinique de quelques micro-monographies écrites dans les groupes monographiques que j'ai animés dans un dispositif de formation. J'avancerai des hypothèses et des propositions plus générales à partir de l'analyse d'une micro-monographie, mise en relation avec mon analyse de l'ensemble des micro-monographies constituant mon corpus. Le texte qui suit a été écrit dans un groupe monographique par une enseignante débutante que j'ai choisi de nommer Milène.

*Au début de l'année, cette classe de 19 élèves était (trop) silencieuse. Cela a duré environ deux semaines pendant lesquelles un seul élève s'agitait sans cesse, les autres étaient totalement muets. Cet élève, Marvin, demandait une attention constante, mais les autres élèves ne bougeant pas, cette situation était gérable.*

*Les élèves de la classe semblaient peu se connaître en début d'année mais, petit à petit, l'ambiance s'est dégradée. Les élèves de niveau faible ne travaillaient pas et leur attitude en classe s'est nettement dégradée. Un incident est survenu vers la mi-octobre entre un élève de la classe et les policiers de la brigade anti criminalité à la sortie du collège. Cet incident a ébranlé tout l'établissement et a surtout rapproché tous les élèves de cette classe qui est alors devenue ingérable. Au début, j'étais la première professeure à me plaindre de cette classe. Je suis donc allée vers la principale adjointe pour lui en parler et lui demander des conseils. J'en ai appliqué un en particulier : ne jamais leur tourner le dos. Depuis, cette classe qui, sur 19 élèves en compte 14 susceptibles d'être perturbateurs, est toujours aussi bruyante, mais me manque moins de respect. Il faut dire que je garde plus facilement mon calme car mes exigences sont nettement moins importantes qu'au début de l'année. Je souhaite juste qu'ils aient appris quelque chose à chaque heure, même si ce n'est pas grand-chose. C'est une façon de donner un sens au cours : ils viennent apprendre quelque chose.*

Milène

Dans la dernière phrase de ce texte, Milène considère qu'elle a abaissé ses exigences : elle cherche désormais à donner un sens au cours en faisant en sorte que les élèves apprennent « quelque chose ». C'est pourtant bien la mission de l'école et le rôle de la professeure de mathématiques qu'elle est. Quel autre objectif pourrait avoir un cours ? Quelles étaient donc ses exigences avant ce changement ? Sans doute étaient-elles ailleurs, davantage liées à ce qu'elle imaginait être les exigences de l'école. Il a fallu qu'elle fasse l'épreuve de « l'ébranlement » dont elle témoigne pour retrouver le sens de l'école : « cet incident a ébranlé tout l'établissement »

et Milène avec. L'ébranlement fait suite à un choc. Milène ne s'y attendait pas. Pour elle, être professeure de mathématiques, c'était enseigner les mathématiques à des élèves, pas se confronter à ce type d'événements. Mon analyse du corpus recueilli pour cette recherche m'a permis de mettre en relation l'expression choisie par Milène dans sa micro-monographie avec d'autres termes analogues. L'incident survenu entre un élève de la classe et les policiers produit sur Milène un effet proche de la « tension », la « désorientation », la « surprise » ou la « panique » évoqués par d'autres auteurs de textes dans le groupe monographique. J'ai tenté de saisir plus précisément ce que pouvait recouvrir ces termes récurrents dans les micro-monographies.

### **Des théories sexuelles infantiles aux mythes magico-sexuels**

Je propose de rapprocher cet « ébranlement » éprouvé par Milène et rapporté aussi par d'autres enseignants dans leurs micro-monographies, de ce que S. de Mijolla-Mellor appelle, pour les enfants, « l'écroulement du sol de l'évidence » (1999, p. 20). Pour expliciter ce rapprochement, je dois faire un détour par les propositions de S. Freud sur les théories sexuelles infantiles, puisqu'elles sont le point de départ de la conceptualisation de S. de Mijolla-Mellor.

S. Freud a formulé sa conception des théories sexuelles infantiles dans un ensemble de textes, entre 1905 et 1914, et c'est en 1908 qu'il publie un article « Sur les théories sexuelles infantiles ». Pour S. Freud le « premier grand problème de la vie » des enfants concerne « la question : d'où viennent les enfants ?, question qui, sans aucun doute, veut dire tout d'abord : d'où est venu cet enfant perturbateur-là ? » (Freud, 1908/2007, p. 230). Toujours selon S. Freud, cette « première question-énigme » est « comme toute recherche, un produit de la nécessité de la vie, comme si on avait donné pour tâche à la pensée de prévenir la récurrence d'événements tant redoutés » (*Ibid.*). La lecture de ces lignes est venue en écho avec mon analyse des micro-monographies écrites en formation par les enseignants débutants qui participaient aux formations que j'animais. Je percevais une grande proximité entre ce que S. Freud nomme la « première question-énigme » et une des questions que posaient les enseignants débutants en formation et que je pourrais formuler ainsi : « *d'où est venu cet [élève] perturbateur-là ?* ». Cette question est presque identique à celle que posent les enseignants débutants en formation lorsqu'ils évoquent le cas d'un élève « perturbateur » dans une de leurs classes. Ils ne font alors que substituer au mot « enfant » employé par S. Freud, le mot « élève ».

S. de Mijolla-Mellor a pris appui sur les développements de Piera Aulagnier pour questionner la théorie freudienne sur l'éveil de la quête du savoir. Elle a remis en cause l'approche freudienne sur trois points et a proposé une approche de la notion de « mythe magico-sexuel infantile » qui, pour elle, « part de [la] mise en question de la théorie freudienne [et] s'appuie sur ce

qu'elle considère comme l'origine de toute pensée, qui naît de l'écroulement du sol de l'évidence, lorsque ce bouleversement peut faire l'objet d'une maîtrise érotisée [...] D'où la nécessité de relier les théories sexuelles infantiles non seulement à l'apparition d'un puîné, mais à toutes les occurrences où l'enfant prend conscience de la non-évidence du lien d'amour qui l'attache à ses parents et dans lequel il puise son identité » (Mijolla-Mellor, 1999, p. 20). S. de Mijolla-Mellor montre que la naissance d'un autre offre à l'enfant une formulation pour la question qui le concerne sur l'origine mais aussi sur la fin. Ainsi « la représentation de n'avoir pas toujours existé et de ne pas être assuré d'exister toujours, jointe à la non évidence du lien d'amour crée pour l'enfant un équivalent de la castration dans le domaine de l'identité » (*Ibid.*). C'est là qu'il faut, selon elle, « voir le point de départ d'un besoin de causalité pour rétablir le sens qui s'est effondré » (*Ibid.*). Elle explicite les étapes d'élaboration de ces mythes chez l'enfant : « lorsque rien ne vient rendre l'angoisse insurmontable au point que la seule solution possible devienne l'inhibition de pensée sous toutes ses formes, le premier acte de la démarche de l'enfant consiste d'abord à passer du désarroi à la constitution d'une énigme. Celle-ci pourrait se résumer au savoir, au sens de la "sensation intellectuelle", qu'il y a quelque chose de capital, de vital, qu'on ne sait pas, qu'il serait très excitant de savoir, même si cela peut être aussi interdit voire dangereux ». Elle ajoute que « l'étape ultérieure est celle qui passera de la constitution de l'énigme à des tentatives de réponses par la construction [...] de mythes magico-sexuels » (*Id.*, p. 21).

### Écroulement du sol des évidences

Mes lectures sur cette question m'ont amené aux théorisations de S. Freud sur les « théories sexuelles infantiles » et leur renouvellement par S. de Mijolla-Mellor. Plutôt que de m'éloigner de mon objet de recherche, ces théorisations m'ont ramené vers l'écriture de micro-monographies par les enseignants débutants comme je l'ai évoqué à propos de ma lecture de S. Freud et ce qu'il nomme une « question-énigme ». Il me semble en effet qu'une partie de la réalité que Milène donne à voir dans sa micro-monographie peut être saisie en convoquant les conceptions de S. de Mijolla-Mellor à propos des mythes magico-sexuels. Je fais l'hypothèse que, d'une certaine façon, entrer dans le métier, c'est en quelque sorte être un « nouveau-né » dans le métier d'enseignant et que l'enseignant débutant se confronterait à la question des origines sur un mode analogue à ce qu'éprouve l'enfant à l'occasion de la naissance d'un autre. Pour le jeune enfant la question est : « où étais-je quand je n'étais pas là ? ». Pour l'enseignant débutant, elle se pose en d'autres termes, que l'on pourrait évoquer ainsi : « qu'en est-il de mon désir d'être à cette place-là ? ».

Dans sa micro-monographie, Milène semble témoigner d'un effondrement du sens quand elle s'est trouvée confrontée à un événement catastrophe. Dans

d'autres micro-monographies du corpus, les professeurs débutants décrivent des affects analogues lorsqu'ils se sont accrochés avec certains élèves considérés comme des « élèves bolidés » (Imbert, 1994, p. 22). La situation, ressentie par Milène comme violente, semble lui apparaître d'abord inaccessible à la compréhension. Les situations difficiles confrontent les enseignants débutants à la représentation de n'avoir pas toujours existé en tant que professeur et de ne pas être assuré d'exister toujours. Cette représentation est le point de départ d'un besoin de causalité pour rétablir le sens qui s'est effondré. Le mécanisme décrit plus haut permet de passer du désarroi à la constitution d'une énigme sous la forme d'une question : « d'où vient cet élève perturbateur-là ? ».

Prenant appui sur mes analyses et sur mon expérience de la fréquentation des enseignants débutants en formation, je fais l'hypothèse que, comme les enfants observés par S. de Mijolla-Mellor, les enseignants débutants considèrent qu'il y a « quelque chose de capital, de vital » qu'ils ne savent pas, un savoir caché, qui leur serait « interdit ». L'étude des micro-monographies rédigées en formation montre que généralement les enseignants passent à cette phase de constitution d'une énigme. Cette énigme d'un savoir caché traverse très largement le discours des stagiaires en formation qui reprochent souvent à leurs formateurs de ne pas dévoiler des savoirs qui seraient « vitaux ». Il m'est arrivé, en tant qu'animateur de groupe d'analyse des pratiques, d'être fortement sollicité par un(e) participant(e) pour apporter une réponse concrète à une situation présentée au groupe, sur le mode : « dites-nous ce qu'il faut faire ». C. Blanchard-Laville a souligné la « déception » des stagiaires à l'égard des contenus de formation, qu'elle cherche à comprendre du côté d'une demande qui ne peut être satisfaite (Blanchard-Laville, 2000).

### **Remaniements identitaires**

Pour continuer la transposition des propositions de S. de Mijolla-Mellor concernant les enfants aux enseignants débutants, il semble que ces derniers passent ensuite de la constitution de l'énigme à des tentatives de réponses. Les enfants observés par S. de Mijolla-Mellor construisent ce qu'elle appelle des « mythes magico-sexuels » (1999). À l'image de ces mythes, les réponses construites par les enseignants ne demandent pas à être scientifiquement vérifiées. Elles ont en commun avec ces « mythes » que plusieurs explications peuvent cohabiter et que des réponses opposées peuvent coexister. Le passage par cette étape est nécessaire à l'action et prend un temps différent selon les sujets. Je fais l'hypothèse que la temporalité différente est constituée par des étapes qui sont autant de passages dans la construction identitaire. Pour les enseignants débutants, il s'agit de « rétablir le sens qui s'est effondré ».

Milène se dit déstabilisée par l'intervention de la police et ses effets sur le groupe classe. Elle semble vaciller dans son identité professionnelle. Le récit

qu'elle écrit pour le groupe monographique peut ouvrir un espace pour un nécessaire travail de recomposition identitaire. Pour D. Martucelli, « l'identité est inséparable du travail par lequel l'acteur se forge, par le récit, un sentiment de continuité au travers du temps, et parfois même, un sentiment de cohérence interne lui permettant de se saisir comme étant un individu singulier [...] Grâce à ce travail, l'individu cesse d'être composé de fragments et devient l'auteur de sa propre vie. [...] Au fur et à mesure que les identités stables disparaissent, les identités ont besoin d'être racontées aux autres comme à soi même » (Martucelli, 2008, p. 26). On peut faire l'hypothèse que c'est en partie ce qui est à l'œuvre pour Milène dans l'écriture de cette micro-monographie. L'écriture lui donne l'occasion de se forger, par le récit, « un sentiment de continuité et de cohérence interne » en renouant avec son désir d'être professeure de mathématiques. Elle est bien là pour que les élèves apprennent quelque chose. Elle peut faire le lien, par le récit, entre des fragments éclatés sous l'effet d'une secousse identitaire. Ainsi, elle peut recomposer des éléments épars en renouant avec son désir d'être professeure de mathématiques « *pour que les élèves apprennent quelque chose* ». L'arrivée dans l'académie de Créteil, son affectation dans un collège difficile de Seine-Saint-Denis, les épreuves du début de l'année avec les élèves, lui ont fait oublier progressivement les raisons de ses choix professionnels. Il lui faut éprouver cet « écroulement » pour redonner un sens à sa présence comme professeure de mathématiques.

Dans cette micro-monographie, Milène laisse apparaître un écart entre ce qui devrait se passer en classe et ce qui survient. Ce n'est que par des « remaniements », toujours provisoires, que les enseignants débutants peuvent réussir à accepter ce qu'ils vivent. Ces remaniements impliquent, à chaque étape, de faire des « deuils [dans le] « temps de formation » (Blanchard-Laville et Toux-Alavoine, 2000, p. 174). Comme nous l'avons vu plus haut, pour « accéder » à la position d'enseignante titulaire, il faut « faire le deuil [de la] position » de stagiaire (*Id.*, p. 173). Je fais l'hypothèse que le groupe monographique peut constituer un dispositif d'accompagnement dans ce passage de la position de stagiaire à celle d'enseignant titulaire à laquelle sont invités les professeurs néo-titulaires.

### **Travail monographique et activité de pensée**

Lors de la séance groupale suivant le travail sur la micro-monographie de Milène, je propose un *Quoi de neuf ?* – institution inspirée de la pédagogie institutionnelle – au cours duquel chacun peut prendre la parole librement et où je sollicite toujours celui(elle) qui a apporté une micro-monographie à la séance précédente. Milène dit que le travail l'a aidée à retrouver la classe de quatrième dont nous avions parlé, et elle pense avoir mieux compris ce qui s'est passé. Elle fait coexister son interprétation première – l'intervention policière a permis de restaurer une autorité – avec celles apportées par le

groupe. Pourtant parmi les interprétations proposées dans le groupe, certaines sont en contradiction avec la sienne : un participant avait dit que l'intervention policière pouvait avoir des effets désastreux sur l'autorité des enseignants. L'animateur a proposé des éléments de compréhension prenant appui sur des éclairages psychanalytiques de la relation éducative. La difficulté de Milène à hiérarchiser les discours en formation peut être éclairée par ce qu'observe S. de Mijolla-Mellor chez l'enfant. Soumis à « l'écroulement du sol de l'évidence », les enfants élaborent des théories qui portent « la marque du mode de pensée enfantin qui procède selon une logique additive où une cause peut se superposer à une autre sans entrer en contradiction avec l'ensemble » (Mijolla-Mellor, 2002, p. 1715).

Je fais l'hypothèse qu'il en va de même pour Milène. Dans d'autres situations observées dans des groupes monographiques, le processus de théorisation semble s'arrêter pour certains enseignants. C'est peut-être le cas des stagiaires qui évoquent des situations professionnelles vécues à l'oral, mais refusent de les soumettre au travail d'analyse en groupe car ils considèrent qu'il n'y a rien à en dire, rien à changer à ce qui se passe avec un groupe ou un élève. L'écriture monographique peut permettre une remise en marche de cette activité de compréhension, mais ce n'est pas garanti. Certains participants n'écrivent aucun texte. Le processus de théorisation peut s'enrayer. C'est une des limites du groupe monographique : imposer l'écriture peut être une difficulté pour certains enseignants débutants.

Par l'analyse de micro-monographies produites par des enseignants débutants en formation, j'ai tenté de montrer que, lorsqu'ils vivent des moments « d'accrochage » avec des élèves, ils éprouvent à nouveau « l'écroulement du sol de l'évidence » comme l'enfant qu'ils ont été. Le désarroi consécutif à cet « écroulement » peut être surmonté par eux par la constitution d'une « question énigme », qui peut être « d'où vient cet élève perturbateur-là ? » Lorsque j'ai transposé aux enseignants débutants les propositions élaborées par S. Freud et S. de Mijolla-Mellor à propos des enfants, il m'est apparu qu'à cette « question énigme », les professeurs débutants devaient apporter des réponses qui, à l'image des « mythes magico-sexuels », ne demandent pas à être scientifiquement prouvées et peuvent cohabiter entre elles. Ainsi, les réponses apportées par les formateurs s'ajoutent à toutes les autres réponses que se donnent les enseignants débutants. N'est-ce pas une limite aux dispositifs de formation proposés aux enseignants débutants ?

## Perspectives : le rapport aux savoirs professionnels des enseignants débutants

Trois ans après cette recherche, au terme de cet article, j'aimerais faire part d'une remarque témoignant d'une nouvelle évolution de mon questionnement de recherche. Il me semble aujourd'hui que les propositions théoriques présentées ici permettent d'appréhender en partie le rapport aux savoirs professionnels des enseignants débutants.

Dans un texte publié en 2008, M. Altet considère que « la connaissance enseignante nécessaire à la pratique du métier est constituée de différents savoirs professionnels acquis en formation » (Altet, 2008, p. 93). Elle propose de distinguer parmi ces « savoirs professionnels », les « savoirs à enseigner », les « savoirs pour enseigner », les « savoirs sur enseigner » et « les savoirs de la pratique » (*Ibid.*), avec lesquels les enseignants entretiennent « des types de rapports différents » (Altet, 2008, p. 98). Elle distingue « trois types de rapport aux savoirs professionnels transmis à l'IUFM [...] un rapport instrumental aux savoirs, comme chez les élèves, le savoir professionnel est perçu comme un savoir qui sert, un outil qui est mis en relation directe avec des savoir-faire professionnels précis [...] un rapport professionnel au savoir [...] le savoir a une fonction clef, il permet une distanciation, un recul, il favorise un autre regard sur les pratiques, il sert à analyser, à comprendre et à recadrer l'action [...] un rapport intellectuel aux savoirs professionnels appris par goût, par curiosité, pour le plaisir d'apprendre » (*Ibid.*). Cette typologie des rapports aux savoirs professionnels a été établie à partir d'une enquête réalisée à la fin des années 1990 auprès d'enseignants stagiaires. Ma recherche portant sur les enseignants néo-titulaires, il n'est pas possible de transférer la typologie établie par M. Altet pour caractériser leur rapport aux savoirs professionnels. Ce dernier s'est sans doute modifié pendant leur première année d'enseignement. Il faut ajouter que les contextes de formation et d'exercice du métier ont changé entre les moments où ont été menées ces deux recherches. On peut néanmoins considérer que la recherche de M. Altet permet d'identifier des traits caractéristiques de ce rapport au savoir, qui sont repérables chez les enseignants néo-titulaires.

Me référant aux travaux de l'équipe nanterroise sur le rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996), il me semble que cette notion mérite d'être envisagée dans sa dimension dynamique. Ainsi le rapport aux savoirs professionnels des enseignants débutants n'est pas figé, mais se modifie sans cesse. Il me semble aujourd'hui que les élaborations théoriques que j'ai proposées pour tenter d'appréhender le sentiment « d'écroulement » du sens dont témoignent les enseignants débutants dans leurs micro-monographies, pourrait permettre de saisir les modalités d'oscillation du rapport aux savoirs professionnels entre différents types de rapports qui mériteraient d'être précisés en prenant appui sur les travaux de M. Altet. Ainsi, il me semble aujourd'hui que l'analyse de micro-

monographies produites dans le cadre d'un dispositif de formation peut permettre d'appréhender en partie le rapport aux savoirs professionnels des enseignants débutants. C'est une nouvelle piste de recherche qui mériterait d'être explorée.

## Références bibliographiques

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs, et reconfiguration des savoirs professionnels des stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Pacquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- Beillerot J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique, enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2000). Au-delà de l'analyse des besoins en formation. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.) *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 45-58). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Psychanalyse et enseignement. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 121-144). Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). 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 Toux-Alavoine, B. (2000). Le temps de formation. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 167-184). Paris : L'Harmattan.
- Chiantaretto, J.-F. (1999). *L'écriture de cas chez Freud*. Paris : Anthropos.
- Dubois, A. (2005). Le travail monographique comme avènement d'une nouvelle histoire. J'ai toujours rêvé d'écrire. Dans F. Giust-Desprairies (dir.), *Analyser ses pratiques professionnelles en formation* (p. 137-156). Créteil : Crdp-Scéren.
- Dubois, A. (2010). Les monographies de la pédagogie institutionnelle : texte militant ou méthodologie de recherche en sciences de l'éducation ? Communication orale au Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève. En ligne : <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-d/Les%20monographies.pdf/view>
- Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants aujourd'hui*. Université Paris Ouest Nanterre La Défense (thèse non publiée).
- Dubois, A. et Geffard, P. (2013). Monographies et approche clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation. Communication orale dans le symposium « Actualité des dispositifs méthodologiques pour la recherche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ». Congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Montpellier, août 2013. En ligne : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/195-actualité-des-dispositifs-méthodologiques-pour-la-recherche-clinique-d'orientation>
- Dubois, A. et Guignard, M. (2013). Travailler en pédagogie institutionnelle. Dans B. Robbes (dir.), *L'autorité éducative. La construire et l'exercer* (p. 99-103). Amiens : Scéren.
- Freud, S. (1908/2007). Des théories sexuelles infantiles. Dans *Œuvres complètes de Freud, psychanalyse*. (Vol. VIII , p. 225-242). Paris : PUF.

- Imbert, F et Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert, F. et Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (1996). *L'Inconscient dans la classe, transferts et contre-transferts*. Paris : ESF.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Martucelli, D. (2008). L'espace de l'identité. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 25-34). Paris : L'Harmattan.
- Mijolla-Mellor, S. de. (1999). Les mythes magico-sexuels sur l'origine et sur la fin. *Topique*, 68, 19-32.
- Mijolla-Mellor, S. de. (2002). Théories sexuelles infantiles. Dans A. De Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de psychanalyse* (p. 1715-1716). Paris : Calmann-Lévy.
- Widlöcher, D. (1999). La méthode du cas unique. Dans P. Fédida et F. Villa (dir.), *Le cas en controverse* (p. 191-200). Paris : PUF.

**Arnaud Dubois**

MCF en sciences de l'éducation  
Laboratoire EMA  
Université de Cergy-Pontoise

**Pour citer ce texte :**

Dubois, A. (2015). Le « groupe monographique » : un dispositif de formation pour enseignants débutants *Cliopsy*, 13, 77-93.

## Pédagogie et psychothérapie institutionnelles plus ouvrages cités

- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Cliopsy n° 14 (2015). De la pédagogie institutionnelle aujourd'hui. Disponible en ligne : <http://www.revuecliopsy.fr/n-14-octobre-2015/>
- Delion, P. (2001a). Thérapeutiques institutionnelles. *EM-Consulte, EMC-Psychiatrie*, 37-9.30-G-10. URL : [www.revue-institutions.com/articles/therapeutiquesinstitution.pdf](http://www.revue-institutions.com/articles/therapeutiquesinstitution.pdf)
- Delion, P. (2007). La fonction Balint. Sa place dans l'enseignement et dans la formation psychothérapique et son effet porteur dans la relation soignants-soignés. *VST - Vie sociale et traitements*, 95, 48-52.
- Dubois A. (2019). *Histoires de la pédagogie institutionnelle : les monographies*. Nîmes : Champ social.
- Enriquez, E. (1996). Le travail de la mort dans les institutions. Dans R. Kaës et coll., *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques* (p. 62-94). Paris : Dunod.
- Geffard, P. et Dubois, A. (2019). Pédagogie. Dans A. Vandeveld-Rougale et P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 466-470). Toulouse : Érès.
- Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Imbert, F (2018). *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Imbert, F (2010). *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Lacan, J. (1956/1966). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. Dans J. Lacan, *Écrits I* (pp. 111-208). Paris : Le Seuil.
- Laffitte, R. et coll. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : éditions de Minuit.
- Oury, J. (1970/2016). *La psychothérapie institutionnelle*. Paris : d'une.
- Oury, J. (2001). *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Pochet, C. et Oury, F. (1979/2001). *Qui c'est l'conseil ?* Nîmes : Champ social.
- Pochet, C, Oury, F. et Oury, J. (1986). «L'année dernière, j'étais mort... » signé Miloud. Nîmes : Champ social.
- Saint-Just L. A. L. (de) (1908). *Fragments sur les institutions républicaines*. C. Vellay & E. Fasquelle éditeurs. En ligne : [https://fr.wikisource.org/wiki/Fragments\\_d'institutions\\_republicaines](https://fr.wikisource.org/wiki/Fragments_d'institutions_republicaines)
- Tosquelles, F. (1992/2014). *L'enseignement de la folie*. Paris : Dunod.
- Tosquelles, F. (2003). *De la personne au groupe. À propos des équipes de soins*. Toulouse : Érès.
- Vasquez, A., Oury, F. (1971/2001). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1967/2001). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.

## Sites Internet

- Réseau Pédagogie Institutionnelle International : <http://reseau-pi-international.org>
- Revue *Cliopsy* (revue en ligne en accès libre) : [www.revuecliopsy.fr](http://www.revuecliopsy.fr)
- Revue *Institutions* : [www.revue-institutions.com](http://www.revue-institutions.com)