

Un dispositivo di elaborazione dell'esperienza emozionale in situazioni professionali

Un dispositif d'élaboration de l'expérience émotionnelle en situation professionnelle

Patrick Geffard

Questo articolo fa parte di un approccio clinico di orientamento psicoanalitico nell'istruzione e nella formazione, ha una esperienza di implementazione di un dispositivo di formazione per i futuri insegnanti di scuola elementare, ispirato alle pratiche della pedagogia istituzionale e basato sul articolazione di una pratica della scrittura monografica con una partita tra due gruppi di studenti. Il focus è su come i partecipanti sono incoraggiati ad impegnarsi in soggettivamente l'approccio proposto e come dimostrato incontrato in situazioni professionali possono trovare il modo di sviluppo. Le ipotesi di intesa proposto si basano sul materiale raccolto alla fine della ricerca durante la formazione.

This paper, based on a psychoanalytical clinical approach in education and training, presents the experimentation of a training device for future teachers of French elementary school, inspired by the practices of institutional pedagogy and the articulation between a practice of monographic writing and a correspondence involving two groups of students. The focus is on how participants are encouraged to engage their subjectivity in the proposed work and how the feelings encountered in professional situations can find ways for their elaboration. The assumptions of understanding proposed are based on material collected in purpose of research during the training.

Parole chiave: formazione degli insegnanti, formazione iniziale, analisi pratica

Keywords: Teacher Training, Initial Training, Practice Analysis

Articolo ricevuto: 3 gennaio 2016

Versione finale: 2 febbraio 2016

*Les émotions n'ont aucun goût pour l'ordre établi.
Yukio Mishima, 1971*

Cet article est un retour sur une expérience d'enseignement récente, réalisée dans le cadre d'une participation à la formation de futurs enseignants de l'école primaire française. Depuis 2010, en France, les personnels d'éducation de l'Éducation nationale doivent avoir obtenu un diplôme de Master pour être titularisés dans leurs fonctions. Depuis 2013, leur formation est assurée dans des organismes de formation nommés « Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation » (ÉSPÉ) qui associent des équipes universitaires à des professionnels intervenant en milieu scolaire. C'est dans ce contexte que j'ai eu l'occasion de conduire, à l'université Paris 8, un séminaire intitulé « Réflexivité en situation professionnelle et analyse des implications personnelles » qui s'inscrivait dans un mo-

dule de formation dénommé « L'enfant-élève et la relation éducative », ce module étant un élément du Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » proposé par l'ÉSPÉ de Créteil.

Depuis 2006, avant même la mise en place des ÉSPÉ, les compétences à acquérir par les futurs enseignants ont été définies dans un référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation régulièrement actualisé. Celui qui est actuellement en vigueur date du 25 juillet 2013 et il a été publié dans le Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale¹¹². Si les termes « émotion » ou « émotionnel » n'apparaissent pas dans ce texte de cadrage, on y rencontre par deux fois la dimension « affective ». Parmi les « compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation » que les étudiants doivent acquérir, on lit par exemple celle qui consiste à « tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative » et qu'à l'issue de leur formation, les professeurs doivent être capables de « gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective [...] ». Du fait de la fréquente imprécision de ce terme en français, nous considérerons que l'emploi du mot « affectif » dans le contexte d'un texte officiel renvoie au « vaste domaine englobant, au-delà des "émotions", les "passions", les "sentiments" et "l'humeur" » (Assoun, 1999, p. 172). Notons enfin que, dans l'introduction à ce référentiel qui donne la définition de la notion de compétence en faisant référence à une recommandation du Parlement européen, il est précisé que « chaque compétence implique de celui qui la met en œuvre "la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments" ».

Ces différentes formulations, énoncées sur le mode injonctif caractéristique du document, nous conduisent à nous interroger sur ce qui est attendu des futurs enseignants par l'institution dans le registre de la subjectivité, même si cette appellation n'est jamais utilisée. Il semble que l'on peut en particulier se demander si la logique de rédaction du référentiel ne fait pas de l'« affectivité » ou des « sentiments » des éléments du domaine professionnel qu'il conviendrait de maîtriser de la même manière que les connaissances disciplinaires par exemple. Le vocable « maîtrise » apparaît en effet selon dix-neuf occurrences dans un document relativement court (environ trente-cinq mille signes) dont les premières lignes indiquent qu'il présente « la liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser ».

L'expérience évoquée ici s'inscrit pourtant dans une approche qui se démarque d'un projet de maîtrise au sens où si les émotions, les sentiments et les

¹¹² http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 [Consulté en ligne le 09-01-2016]

éprouvés des futurs enseignants sont pris en compte, c'est dans la perspective de leur offrir des potentialités d'élaboration à travers le dispositif mis en œuvre. Avant de le présenter puis de revenir sur ses effets, précisons que, dans le cas présent, le terme « dispositif » peut être entendu en première lecture comme « la structure dans laquelle les interactions entre les personnes vont prendre place, en rapport à leur propre groupe d'appartenance et à leur réseau d'interactions intériorisées » (Rouchy, 1981, p. 27), plutôt qu'au sens que lui donne Giorgio Agamben, celui de « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2007, p. 31). La seconde définition nous semble d'ailleurs être potentiellement adaptée au référentiel, tandis que la première serait plus en proximité avec le dispositif effectivement institué.

LE DISPOSITIF ET SES MODALITÉS DE FONCTIONNEMENT

Dans le cadre de la formation au métier de professeur des écoles suivie par les étudiants inscrits en Master MEEF, ceux-ci avaient à effectuer un stage en milieu professionnel avec la prise en responsabilité d'une classe, à temps partiel et au long d'une année scolaire. Ils étaient donc confrontés à leurs premières expériences de rencontre avec des élèves à qui ils étaient chargés de transmettre des savoirs, dans une période correspondant à leur « adolescence professionnelle » (Bossard, 2009, p. 68). Le séminaire dont j'assurais la direction avait pour projet d'aider les futurs enseignants à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et à « réfléchir sur [la] pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de [la] réflexion dans l'action », ces compétences faisant partie du référentiel précédemment mentionné.

Ayant déjà eu l'occasion, par le passé, de transposer des dispositifs de la pédagogie institutionnelle (Vasquez et Oury, 1967) dans le cadre de formations universitaires (Geffard, 2015a), j'ai présenté aux étudiants une modalité de travail sur leur expérience professionnelle débutante qui était directement inspirée des pratiques d'écriture monographique (Vasquez et Oury, *cit.*, pp. 254-256) relevant de cette approche pédagogique basée sur la coopération et la prise en compte des processus inconscients. Lors de la première séance de travail, j'ai énoncé une consigne à l'aspect quelque peu paradoxal en proposant aux étudiants de prendre des notes en situation professionnelle, durant la classe ou dans l'immédiat après-coup, en centrant cette prise de notes sur un élève singulier ou sur une situation particulière de classe tout en essayant de ne pas trop réfléchir à ce qui motiverait leur choix. À chaque séance, un temps était consacré à la lecture des notes en situation groupale, chaque participant étant invité à réagir de façon associative (« ça me fait penser à... ») plutôt qu'à « donner son avis » ou ses éventuelles

« recommandations ». Des temps d'écriture individuelle étaient prévus, durant le séminaire ou en dehors, pour produire ce que je nomme un « écrit de type monographique », ce dernier constituant une part essentielle du dossier remis par chacun en fin de séminaire et permettant sa validation. Ces textes étaient donc des productions singulières, réalisées pour une part à partir d'échanges régis par la parole et conduits en situation groupale.

La pratique professionnelle concernée par le dispositif, même si elle est au stade de son commencement, est entendue ici comme étant déjà une *praxis* au sens donné à ce terme par Francis Imbert. Pour cet auteur, la praxis « renvoie à un agir où chacun – maîtres et élèves – est acteur et, plus encore, *auteur*. La relation pédagogique se développe alors comme relation où surviennent des événements imprévus, imprévisibles » (Imbert, 2010, p. 146). L'écriture monographique vise en conséquence à permettre la perception et la reconnaissance de ces événements afin de mettre au travail les éprouvés rencontrés en situation professionnelle et de favoriser l'apparition de pensées nouvelles là où régnaient d'abord l'incompréhension, l'inconfort ou l'incapacité à penser.

Cet intérêt particulier du travail monographique a été souligné par des auteurs dont les travaux ne se situent pas précisément dans le champ éducatif. On mentionnera notamment Jacques Lacan indiquant à Fernand Oury, qui avait été son analysant, que « la monographie d'écolier [était] vraisemblablement le seul langage possible en pédagogie » (Laffitte, 2003, p. 17) ou la régulière insistance du psychiatre-psychanalyste Jean Oury, frère du pédagogue, sur l'importance du recours à l'écriture monographique pour tenter de comprendre ce qui se passe dans la classe, justement parce que ce travail se réalise dans une dimension groupale et que lorsqu'un texte est travaillé ainsi, « la parole dite ou écrite se monnaie dans plusieurs personnes. Au cours de l'élaboration, de la discussion, il va se passer autre chose qu'une relation purement technique. Il va y avoir de la sympathie, de la haine... des systèmes embryonnaires, des systèmes fantasmatiques » (Oury, 1980, p. 155). La potentialité d'élaboration des échanges autour du texte monographique en construction s'étaye en grande partie sur les possibilités de reprise des éprouvés dont cette modalité de travail est porteuse. Comme le soulignait René Laffitte, « c'est le propre du travail d'élaboration et de mise au point des monographies que de se soumettre d'avance aux aléas de cette zone d'où peut surgir le sens: le détour et l'après-coup » (Laffitte, 2006, p. 171).

Liaison médiatisante entre son action, le groupe et lui-même – parfois entre ses propres instances psychiques – la monographie produite par le praticien en liaison avec ses pairs se présente ordinairement sous la forme d'un récit. Ce qui lui fait courir le risque d'être trop facilement écartée parce qu'elle manquerait de ce sérieux souvent accordé au vu de caractéristiques formelles alors qu'à notre sens elle participe à ce mouvement que décrivait Walter Benjamin dans un texte intitulé *Le narrateur* et où il concluait son plaidoyer pour la valorisation du récit de

l'expérience sensible en affirmant que « le conteur est la figure dans laquelle le juste se rencontre lui-même » (Benjamin, 2001, p. 106). Je signalerai enfin, à propos du dispositif d'écriture monographique inspiré de la pédagogie institutionnelle et transposé en formation d'enseignants, que si des travaux ont déjà été menés (Dubois et Geffard, 2013 ; Dubois, 2015), ce champ praxique est loin d'avoir été complètement défriché.

Mais avant de rendre compte du travail conduit auprès du groupe d'écriture monographique, il faut préciser que cette pratique s'est articulée avec une autre technique de travail coopératif, la correspondance. La référence convoquée ici est le pédagogue français Célestin Freinet (1896-1966) et le travail qu'il avait amorcé dès 1926 par la mise en place d'échanges épistolaires entre sa classe et celle de René Daniel, un collègue de Bretagne. Cette pratique de correspondance à l'université s'est établie sur la base de collaborations antérieures avec Arnaud Dubois, enseignant-chercheur à l'université de Cergy-Pontoise. Si nos étudiants n'étaient pas dans le même cursus puisque de son côté il s'agissait d'une préparation au concours de Conseiller principal d'éducation, nos dispositifs de travail étaient très voisins, puisaient aux mêmes sources théoriques et fonctionnaient selon des rythmes comparables. Nous avons alors mis en place une correspondance entre nos deux groupes d'étudiants pour des échanges réguliers autour des écrits en cours d'élaboration, après avoir établi un bref contrat entre nous. Chaque participant au groupe d'écriture monographique de Paris 8 avait un/e à deux correspondant/e/s à qui il envoyait son écrit en chantier, recevant ensuite une réponse écrite à partir de ce que le texte avait évoqué chez son lecteur. Chaque étudiant avait donc l'occasion d'entretenir des liens avec un/e absent/e qui était aussi un pair, mais ailleurs, dans un autre lieu, le faisant s'engager ainsi dans une relation inscrite à la fois dans la réalité et dans une dimension imaginaire. Les écrits réalisés dans le groupe d'écriture monographique étaient donc produits sous le régime d'une double adresse (Geffard, 2015b) puisqu'ils étaient à la fois destinés au groupe des futurs enseignants en formation tout en étant aussi envoyés à un/e absent/e, membre d'un autre groupe.

Une recherche précédente (Geffard, 2014) menée auprès de praticiens de la pédagogie institutionnelle avait permis de soutenir la proposition selon laquelle le fonctionnement du dispositif d'écriture monographique fait de cet espace groupal autre chose qu'un simple lieu de dépôt d'affects ou de paroles en souffrance. Il semble bien que s'y accomplisse un travail que l'on pourrait qualifier de processus de « co-pensée » (Widlöcher, 1996), c'est-à-dire une co-construction de sens au sein d'un espace psychique partagé. Je vais maintenant tenter de montrer que c'est un travail de cet ordre qui s'est déroulé à l'intérieur du dispositif articulant le groupe d'écriture monographique et la correspondance en m'appuyant sur des propos et des écrits recueillis durant le séminaire.

QUELQUES TRACES DES CHEMINEMENTS EFFECTUÉS

Même si aucun étudiant n'a remis en question les propositions de travail initiales, ce sont des manifestations d'hésitation, voire de réticence, qui sont d'abord apparues chez la plupart. Lors de la première séance où il ne pouvait pas encore être question de travailler à partir de notes prises en classe, une partie de la séance a été consacrée à un premier essai d'écriture. J'ai demandé aux étudiants de rédiger individuellement deux courts récits à propos de souvenirs scolaires, un « bon » et un « mauvais » souvenir. Ces premiers écrits étaient une sorte de préliminaires aux travaux à venir. Il s'agissait de faire ressentir quelque chose de la tonalité dans laquelle allait se dérouler le séminaire tout en mettant d'emblée l'accent sur la prise en compte de l'implication subjective (Penot, 1994, p. 1593) de chacun. Tous ont écrit et partagé leurs récits, mais quelques murmures déplorant le « manque d'inspiration » ou la difficulté à « trouver les mots » se sont fait entendre. L'une des participantes a même produit un récit semblant manifester ce qu'une bonne partie du groupe éprouvait, car son mauvais souvenir était celui d'un enseignant qui « donnait des coups de dictionnaire sur la tête », tandis que le seul bon souvenir qu'elle avait retrouvé était celui de la chanson offerte en fin d'année à un instituteur: *Adieu, Monsieur le Professeur...* Je fais l'hypothèse que ce qui affleure au moment de la première proposition d'écriture, c'est la « résistance » au sens freudien, celle qui « se manifeste sous des formes très variées, raffinées, souvent difficiles à reconnaître » (Freud, 2001, p. 346) et qui peut être repérée dans la cure lorsque les associations ne parviennent pas à se constituer.

Outre l'écrit de type monographique, le dossier final demandé aux étudiants comprend une réflexion où ils sont invités à revenir sur ce que le travail réalisé dans le séminaire les a amenés à questionner sur le plan professionnel et sur ce qu'ils envisagent comme éventuelles influences du dispositif sur la pratique à venir. Certains reviennent alors sur les inquiétudes au commencement de la prise de notes et de l'écriture. Andrea écrit notamment: « j'ai ainsi dû me confronter à mes propres sentiments, à mes angoisses, à mes doutes, à mes interrogations, mais aussi à mes convictions ». Elle souligne que l'écriture a d'abord « fait ressurgir un mélange d'émotions assez fortes ». Les difficultés de départ sont parfois évoquées d'une manière qui fait place à une possible ambivalence, comme lorsque Yamina note que « l'entrée dans cette écriture de manière réticente dans un premier temps m'a finalement dévoilé ce besoin d'écrire ». Dans les incertitudes relatives à ce qu'il conviendrait de faire face aux imprévus rencontrés en situation professionnelle, n'est-ce pas un écho de la résistance liée au surmoi, « la plus obscure, mais pas toujours la plus faible [et qui] s'oppose à tout succès » (Freud, 2011, p. 72) et le sentiment de culpabilité qui lui est attaché qui se sont d'abord exprimés ? C'est ce que paraît formuler Florian à la fin de son dossier quand il revient sur les débuts de sa prise de notes: « avec le recul, je pense que je me sen-

tais coupable des réactions de Samuel et donc chacune de ses crises était interprétée comme un manquement pédagogique de ma part. C'est lorsque j'ai commencé à parler de Samuel au sein du séminaire que ce sentiment a évolué.

Mais ce premier mouvement s'est vite transformé par la confrontation de chacun avec, d'une part, les membres du groupe dans lequel étaient lus les textes et, d'autre part, le correspondant avec lequel se faisaient les échanges épistolaires par courriers électroniques. Je ne peux que le mentionner brièvement ici, mais il faut aussi signaler qu'une « institution », au départ imprévue, est venue compléter le dispositif. En référence à la pédagogie institutionnelle, on peut entendre le terme institution à partir de la définition de Ginette Michaud, celle d'une « structure élaborée par la collectivité tendant à maintenir son existence en assurant le fonctionnement d'un échange social de quelque nature qu'il soit » (Michaud, 1997, p. 32-33). Après la troisième séance du séminaire qui avait débuté dans une sorte d'envahissement du groupe par le récit des difficultés d'une étudiante avec la hiérarchie de l'établissement où elle était en stage, j'ai institué un « Quoi de neuf ? » à l'ouverture de chaque séance. Ce moment de parole, sans objet désigné a priori, limité dans le temps, régi par des règles de participation, soumis à la confidentialité et fonctionnant comme une sorte de « sas » entre le dedans et le dehors du groupe semble avoir contribué à ce que celui-ci se constitue comme tel au sens donné par René Kaës, celui d'un « appareil interpsychique de liaison et une représentation de liaison » (Kaës, 1994, p. 317). Un mois plus tard, la même étudiante qui avait fait part de sa détresse vis-à-vis des pressions de la hiérarchie nous dit se sentir « nourrie par le séminaire » et avoir « mis en place un atelier d'écriture et un conseil de coopération dans sa classe », un peu comme si elle avait puisé dans les modalités de travail et d'échanges du dispositif pour s'autoriser une forme de créativité en situation professionnelle.

Le moment de ces confrontations basées sur le recours aux processus associatifs est parfois caractérisé par l'apparition de formulations proches de l'interprétation au sens psychanalytique, avec la mise en évidence d'un sens latent en même temps que la potentielle remise en cause des agencements défensifs. C'est par exemple le cas lors d'un échange entre Pauline qui évoque l'élève au centre de son écrit et Andrea qui intervient très vite.

– Pauline: « Je ne voulais pas lui en vouloir parce que je comprenais son insolence. Je n'arrive pas à dire du mal d'un enfant ».

– Andrea: « Parce que tu as peur de la violence qu'il y a derrière ? »

On peut relever un mouvement du même ordre lors d'un dialogue entre Sandrine et Mathieu, au moment où la première parle de l'importance du travail fait avec l'élève à propos duquel elle écrit.

– Sandrine parle de « tout le moment positif de/je ne dirai pas de ma vie avec Oscar mais quand même ».

– Mathieu: « On écrit dessus [un élève] mais la prise de recul il va falloir que tu la fasses avec lui. »

À d'autres occasions, ce n'est pas l'enchaînement des paroles qui favorise le processus de pensée, mais plutôt l'apparition de formes de ruptures paraissant offrir la possibilité de nouvelles élaborations. La correspondance, par l'obligation à différer qu'elle implique, suscite des potentialités de cet ordre. C'est du moins ce que j'entends dans le propos de Mathieu quand il nous dit lors d'une séance où il est arrivé sans avoir continué son texte: « je n'ai pas écrit parce que j'ai besoin de recul et de la lettre de Vanessa [...] Vanessa m'a pas apporté des réponses mais de nouvelles questions ».

Au vu des modalités de rencontre entre les participants, il me semble que le dispositif mis en place peut être compris comme ayant une parenté avec la « troisième aire » de l'« expérience culturelle » (Winnicott, 2002, p. 190). Autrement dit, qu'il permet d'offrir un espace qui ne soit pas entièrement envahi par les imaginaires singuliers ni complètement soumis à un processus objectivant susceptible de stériliser les possibilités d'investissement subjectif. La tentative engagée par la mise en place du triptyque groupe d'écriture monographique/correspondance/institutions pourrait s'énoncer comme le projet d'instituer « un lieu où les limites du Soi et de l'objet sont reconnues mais perméabilisées, où tour à tour dans un mouvement dialectique et diachronique elles sont investies puis désinvesties et encore ré-investies sans la semonce de l'angoisse qui stoppe ce phénomène "d'inquiétante étrangeté" » (Gori, 1978, p. 240).

Après les reformulations et l'apparition de pensées nouvelles – parfois inattendues – au cours du travail groupal sur les écrits monographiques et à travers la correspondance, je distinguerai un troisième temps, celui qui semble se situer dans la perspective d'une possible appropriation subjective du positionnement professionnel. Cette proposition est évidemment à formuler avec prudence, car, au moment où se termine le séminaire, nous n'avons pas les moyens de savoir quels en seront les effets possibles à long terme. Mais certaines formulations apparaissant dans la partie finale du dossier paraissent témoigner de quelques déplacements. Et même s'il n'est guère possible d'anticiper sur les développements ultérieurs, on peut retenir la proposition exprimée par Françoise Bréant à propos des ateliers d'écriture qu'elle conduit à l'université dans un parcours de formation de formateurs et selon laquelle « le but essentiel de l'atelier consiste à faire éprouver, dans le travail de l'écriture même, que les mouvements psychiques du sujet sont source de tension féconde pour la connaissance » (Bréant, 2013, p. 85). Selon cette auteure, la fécondité potentielle du dispositif qu'elle propose se situe aux points de tension entre processus de subjectivation et d'objectivation, en liaison avec la production de savoirs savants. Une grande partie des réflexions finales de nos étudiants paraît pouvoir être mise en lien avec cette conceptualisation. C'est dans ce sens que je relève certaines paroles lors de la dernière séance

du séminaire, par exemple avec Samira disant « avoir appris à recevoir le vécu d'autres professionnels » ou Samia se réjouissant d'avoir finalement pu « dire ce qu'on n'osait pas dire, ce qu'on ressentait vis-à-vis des élèves ». Mais ce sont les textes remis en fin de séminaire qui laissent le mieux percevoir les déplacements effectués, comme lorsque Sandrine écrit que ce sont les retours de sa correspondante qui lui ont permis de « pointer du doigt des questions [qu'elle avait] omises, de [se] rassurer également sur des interrogations de pratique ». Certains disent même leur étonnement quant au fonctionnement de la correspondance. C'est le cas notamment d'Andrea qui écrit : « cette correspondance fut très surprenante par le seul fait que j'aurais moi-même pu écrire ce qu'elle a exprimé. Comme une sorte de double permettant de chercher plus en profondeur ce que je ressentais ». Samia conclura son dossier en indiquant : « ce séminaire m'a permis de professionnaliser mes échecs, mes inquiétudes, mes doutes, mes peurs. Il m'a aidé à mettre sans complexes et surtout sans honte des mots sur ce que je pensais inadmissible de la part d'un professeur des écoles [...] l'écriture a rétabli une sorte d'équilibre en réorganisant à chaque fois et la pensée et les actes ».

CONCLUSION

La relation d'expérience qui vient d'être faite a été essentiellement envisagée du côté des étudiants en formation, mais elle pourrait être abordée aussi du côté de l'« expérience émotionnelle » vécue par l'animateur du dispositif en référence aux « liens émotionnels de base » de Wilfred R. Bion (1979, p. 60) et leurs relations avec ce qu'il nomme « l'appareil d'apprentissage par l'expérience ». Sur ce dernier point, je reprendrai volontiers la pensée de Catherine Henri-Ménassé pour qui « animer un groupe d'analyse de la pratique, c'est engager dans un travail d'élaboration collective sa propre vision du monde » (Henri-Ménassé, 2009, p. 14), non parce qu'il serait question d'une *Weltanschauung* (Freud, 1984, pp. 211-243), mais bien parce que l'animateur du dispositif est amené à engager sa propre subjectivité et à faire résonner en lui-même les propos échangés s'il veut se situer à une position « adéquate sans plus » pour accompagner les questionnements et les mouvements qu'il a contribué à faire émerger, dans le projet d'offrir aux participants des possibilités de « métabolisation des affects » (Blanchard-Laville, 2013, p. 197). Et s'il y a lieu de prendre soin du dispositif, c'est peut-être avant tout pour qu'il préserve l'ensemble des participants du double écueil potentiellement présent dans la situation professionnelle, « celui de s'y confondre et celui de se préserver de la rencontre » (Gaillard, 2004, p. 154). Pour illustrer ce que le dispositif peut avoir de « troublant » par rapport aux visions courantes dans le champ concerné, je terminerai en citant l'une des dernières paroles prononcées par Yamina lors du moment de bilan de la séance finale. Après nous avoir dit

qu'elle avait « grandi », elle marque un temps d'arrêt puis se tourne vers moi en me demandant: « Mais... quel est votre métier ? ».

REFERENCES

- AGAMBEN, G. *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Payot & Rivages, Paris 2007.
- ASSOUN, P.-L. La « doctrine pulsionnelle ». Dans A. de Mijolla et S. de Mijolla-Mellor (dir.), *Psychanalyse* (pp. 169-177). PUF, Paris 1999.
- BENJAMIN, W. Le conteur. Considérations sur l'œuvre de Nicolas Leskov. Dans *Expérience et pauvreté* (pp. 51-106). Payot & Rivages, Paris 2001.
- BION, W. R. *Aux sources de l'expérience*. PUF, Paris 1979.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. *Au risque d'enseigner*. PUF, Paris 2013.
- BOSSARD L. M. Enseignants débutants: de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». *Cliopsy*, 2, 65-77, 2009.
- BREANT, F. De l'écriture réflexive en formation. Entre psychanalyse et littérature. *Cliopsy*, 10, 81-95, 2013.
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 25 juillet 2013 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 [Consulté en ligne le 9 mars 2016].
- DUBOIS, A. Le « groupe monographique »: un dispositif de formation pour enseignants débutants. *Cliopsy*, 13, 77-93, 2015.
- DUBOIS, A. ET GEFFARD, P. Monographies et approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Communication présentée 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 de l'Actualité de la recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE), Montpellier 2013.
- FREINET, C. *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Armand Colin, Paris 1964.
- FREUD, S. (1984). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Gallimard, Paris 1933.
- FREUD, S. (2011). *Inhibition, symptôme et angoisse*. PUF, Paris 1926.
- FREUD, S. (2001). Résistance et refoulement. Dans *Introduction à la psychanalyse* (pp. 345-363). Payot, Paris 1915-1917.
- GAILLARD, G. De la répétition traumatique à la mise en pensée: le travail psychique des professionnels dans les institutions de soin et de travail social. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, 42, 151-164, 2004.
- GEFFARD, P. Quoi de neuf? à Nanterre. Transposition et transmission d'éléments de pédagogie institutionnelle. *Institutions. Revue de psychothérapie institutionnelle*, 56, 116-124, 2015a.
- GEFFARD, P. Techniques Freinet et pédagogie institutionnelle à l'université. *Le Nouvel éducateur*, 224, 48-51, 2015b.

- GEFFARD, P. Le groupe de pairs de la pédagogie institutionnelle: un espace psychique partagé? *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, 62, 183-195, 2014.
- GORI, R. *Le corps et le signe dans l'acte de parole*. Dunod, Paris 1978.
- IMBERT, F. *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*. Champ social, Nîmes 2010.
- KAËS, R. *La parole et le lien. Processus associatifs dans les groupes*. Dunod, Paris 1994.
- MICHAUD, G. *La Borde... un pari nécessaire. De la notion d'institution à la psychothérapie institutionnelle*. Bordas, Paris 1977.
- MISHIMA, Y. *Confession d'un masque*. Gallimard, Paris 1971.
- LAFFITTE, R. *et coll. Essais de pédagogie institutionnelle*. Champ social, Nîmes 2006.
- LAFFITTE, R. *et coll. Mémento de pédagogie institutionnelle*. Champ social, Nîmes 2003.
- OURY, J. L'angoisse et l'école. Dans *Onze heures du soir à La Borde* (pp. 143-156). Galilée, Paris 1980.
- OURY, F. ET VASQUEZ, A. (1998). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Champ social, Nîmes 1967.
- PENOT, B. L'implication subjective de l'analyste est-elle soluble dans la notion de contre-transfert?, *Revue française de psychanalyse*, 18, 1593-1596, 1994.
- ROUCHY, J.-C. Analyse de groupe: dispositif et interprétation en formation et en psychothérapie. *Connexions*, 41, 25-36, 1983.
- WIDLÖCHER, D. *Les nouvelles cartes de la psychanalyse*. Odile Jacob, Paris 1996.
- WINNICOTT, D. W. (2002). La localisation de l'expérience culturelle. Dans *Jeu et réalité* (p. 177-191). Gallimard, Paris 1971.