

Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ?

Françoise Bréant

Préambule

En licence des sciences de l'éducation, au second semestre, je fais un cours magistral « stratégies et méthodes en éducation du corps ». Premier cours, c'est moi qui parle, les quatre vingt étudiants présents m'écoutent. Je lance les questionnements que je compte aborder durant les cinq semaines à venir. Sixième et dernier cours, les vingt cinq étudiants encore présents parlent et discutent entre eux des ouvrages qu'ils ont lus, des réflexions qu'ils ont commencé à construire, individuellement et collectivement. Je les écoute et apporte des éléments de mes propres réflexions issues en partie du cours que j'avais préparé. L'ambiance est détendue. Avant de se quitter, je les incite à s'exprimer sur la manière dont ils ont vécu le mode de travail, individuel et en groupe, instauré à partir du second cours. Une étudiante dit que ses idées ont changé, qu'elle s'est risquée à dire ses convictions. Elle s'est confrontée aux autres étudiants, aux auteurs qui ont davantage réfléchi. Certains disent que ce n'est pas facile, mais que l'enrichissement en vaut la peine. « *C'est plus concret, plus vivant, pour soi-même, pour la théorie* ». On découvre la pensée des autres et on affine la sienne. « *On a si rarement cette occasion* ».

Pourrait-on dire que ces étudiants ont *coopéré* pour construire des savoirs à la fois sur eux-mêmes et sur les questions qu'ils se sont posées ? Et ainsi, auront-ils gagné une part d'*autonomie* dans leur rapport au savoir et dans son analyse ? La réponse semble être *a priori* positive. Cependant, un autre versant de la réflexion apparaît aussitôt, celui de mes doutes et de mon malaise face à cette situation. Pour les vingt cinq étudiants qui restent jusqu'au bout, peu de doute. Mais les autres ? Où sont-ils ? Que font-ils ? Pour quelques uns, très engagés dans les trois premières séances, puis absents, je ferai l'hypothèse d'une position dilettante. Mais pour environ la moitié, j'ai le sentiment d'avoir peut-être raté quelque chose. Par le changement radical du mode de travail dès le second cours, ne les ai-je pas abandonnés ?

Sont-ils ces mêmes étudiants qui semblent ne pas s'approprier ce que nous tentons de leur transmettre en cours magistral ? En effet, lors de discussions avec certains collègues, en confrontant nos expériences, il

apparaît que, la plupart du temps, dans les épreuves écrites, la proportion des étudiants qui développent une pensée personnelle à partir de nos cours semble approcher les vingt cinq pour cent.

Ainsi, je suis amenée à me poser quelques questions : en quoi les effets du processus de formation mis en œuvre durant le second semestre sont-ils différents des effets d'un cours magistral ? De n'importe quel cours magistral ? Quelle est la part de la manière dont j'habite la question de l'enseignement ? Quelle est la part de la posture créative que je tente de soutenir à travers chacune de mes interventions ? Me sentirais-je coupable vis-à-vis des étudiants absents ? Coupable d'avoir écouté une impulsion personnelle en lien avec le plaisir d'être là et le plaisir de penser, en lien avec le sentiment d'être vivante et avec « *l'idée que la vie vaut la peine d'être vécue* » ? (Winnicott, 1970, p. 43)

Quelle serait alors la part de la dimension éthique si on considère, avec Lacan, qu'elle consiste à *ne pas céder sur son désir* ? Quelle place pour une posture clinique dans laquelle la créativité serait un moteur de la fonction enseignante ? Autrement dit, comment écouter et travailler nos affects, nos désirs, nos valeurs, afin d'instaurer un compromis vivant, créatif et évolutif entre le principe de réalité et la nécessité vitale de ne pas se soumettre totalement à l'institué ?

Ces questions seront développées dans la suite de cet article en revenant précisément sur le déroulement des séances de travail avec les étudiants ainsi que sur la manière dont je me suis sentie exister avec eux au cours de ces séances. Je tenterai de montrer comment je m'appuie sur une tension permanente entre, d'une part, l'impulsion, l'improvisation, la prise de risque, et, d'autre part, l'accueil de mes doutes, voire de mes angoisses. Posture inconfortable de l'enseignante, comme le prix à payer pour ne cesser d'imaginer, pour rester vivante « *et établir des relations avec les objets que l'on rencontre quand le moment est venu de "chercher à atteindre"... la lune, pourquoi pas ?* » (Winnicott, 1970, p. 46).

Du point de vue méthodologique, en m'appuyant sur une forme d'écriture clinique de mon positionnement de chercheur, à travers l'emboîtement de récits de situations de la pratique et de l'analyse des relations transférentielles, je tenterai de mettre en œuvre une articulation entre formation et recherche.

Avant d'analyser la nature de mon implication contre transférentielle dans le déroulement de ces séances de travail avec les étudiants, je tenterai d'abord, dans l'après-coup de l'expérience vécue, de comprendre les raisons qui m'ont poussée à introduire une rupture par rapport à la forme instituée du cours magistral.

1 - Des origines du désir de rupture

Je n'aborderai pas directement les origines de ce désir qui résident pour

l'essentiel dans la sphère très privée de ma vie consciente et inconsciente. Cependant, en m'attachant à dégager les deux points forts qui me sont apparus, je serai probablement amenée à en évoquer certains aspects. En effet, en tant que cliniciens, nous savons que, lorsque nous tentons de comprendre les processus à l'œuvre en éducation et en formation, nous approchons souvent des zones d'étrangeté en nous qui nous déroutent, parce qu'elles nous obscurcissent parfois autant qu'elles nous éclairent. Ou, comme dirait Dejours (2001, p. 154), « *La vie en tant qu'affectivité ne peut pas s'objectiver. La douleur, l'angoisse, le désir, l'amour, la souffrance ne sont pas visibles. Ils s'éprouvent dans l'obscurité* ».

1-1 – Un sentiment d'insatisfaction

À la lecture des copies d'examen relatives au cours magistral intitulé « Problématique de l'adolescence » du premier semestre de l'année universitaire 2009-2010, je n'ai perçu que chez très peu d'étudiants la réflexion personnelle demandée (à partir d'un travail de lecture de leur choix et d'éléments de mon cours choisis par eux). Il m'avait pourtant semblé que, dans l'ensemble, les étudiants avaient compris l'essentiel de *mon message*. En effet, pendant le cours, j'ai le souvenir d'avoir exposé de manière vivante et de quelques moments forts d'improvisation à la suite de leurs questions, moments quasiment *magiques* de rencontre et de réflexion, entre parole et écoute. Cela arrive parfois, de manière complètement imprévisible. Un étudiant en avait fait la remarque : « *dans votre façon de faire cours, de faire surgir les questions, vous êtes en parfait accord avec ce que vous dites* ». Phrase élogieuse qui procure du plaisir et renforce le sentiment d'estime de soi, mais surtout qui rassure, lorsque l'on prend le risque de se lancer sur un chemin de pensée non encore balisé. Cependant, des questions demeurent.

Pour la plupart des étudiants, la pensée proposée ne serait-elle pas trop complexe, face à un formatage trop bien réussi ? N'y a-t-il, de leur part, pas suffisamment de travail personnel ? Pas suffisamment de désir de réfléchir ? Les étudiants ne sont-ils pas suffisamment formés à penser par eux-mêmes seuls et/ou en groupe (Fave-Bonnet, 2004) ? Ne sont-ils pas suffisamment formés au travail de l'écriture (Bréant, 2006) ? Fondamentalement consommateurs (Pinte, 2007), leur stratégie ne consiste-t-elle pas à chercher à obtenir la meilleure note au prix du moindre effort ? À partir de ces questions, en ce début du second semestre, je pense qu'il devient nécessaire de changer quelque chose au sein même du cours magistral.

Ce besoin de rupture par rapport à la routine instituée du cours magistral, qui vient de l'intérieur de la situation présente, me semble entrer directement en résonance avec la situation que je vais aborder maintenant.

1-2 – Une certaine nostalgie

Le second point concernant l'origine de cette impulsion remonte à une année en arrière, au moment de la grève des enseignants chercheurs et des

étudiants, à propos du statut des enseignants chercheurs, de la formation des enseignants et de la maîtrise. La rupture par rapport au cadre habituel des enseignements venait de l'extérieur, sous la forme d'un événement que je pense avoir *attrapé*, pour vivre ma place de clinicienne, de manière créative et critique.

Pendant cette grève, j'ai instauré durant presque trois mois un lieu de parole informel hebdomadaire entre étudiants et enseignants qui a été analysé dans ma contribution au symposium clinique du REF (Nantes, 2009). Cette analyse a été abordée sous l'angle de la question de la légitimité d'une posture clinique et critique à l'université. À travers un retour à l'origine de cette posture, j'ai pu mettre au jour comment s'élabore un *mythe personnel* (Lévi-Strauss, 1958) en lien avec la notion de filiation symbolique.

Un peu plus tard, dans une communication au colloque Cliopsy 2009, encore très imprégnée de ce qui s'était passé dans le moment même du mouvement de grève et dans celui de l'écriture (de ma contribution au symposium du REF), j'ai considéré ce même lieu de parole informel comme révélateur et analyseur des pratiques enseignantes et étudiantes.

Pour le résumer schématiquement, un clivage est apparu entre, d'un côté les enseignants centrés sur le savoir comme objet, objet de pouvoir, qu'ils pensent (peut-être pas toujours consciemment) transmettre aux étudiants pour le bien de la science. Les étudiants, en tant que sujets désirants, potentiellement producteurs de pensée et d'action ne semblent pas les intéresser ; de l'autre côté, ceux qui tentent de se tenir dans une posture d'accueil du sujet et se questionnent sur leur posture d'enseignant *émancipateur*.

Je ne développerai pas davantage ici ces points de différence de posture pédagogique, voire d'épistémologie, qui s'inscrivent plus largement dans l'histoire de l'université française, et qui ont été l'occasion de précédentes mises au jour, en particulier avec mai 68 et ses lendemains où le fonctionnement élitiste et la manière d'enseigner dans les amphithéâtres furent fortement critiqués. Dans bon nombre d'universités françaises, le modèle traditionnel de la transmission des savoirs est toutefois resté dominant.

Parallèlement, on peut constater que peu de travaux de recherche récents se consacrent à la pédagogie universitaire (Fave-Bonnet, 2004, De Ketele, 2010). En Belgique (Romainville, 2004) et en Suisse, certains travaux s'intéressent à la didactique universitaire, comme par exemple au sein du Centre de didactique universitaire de Fribourg. La connaissance, le savoir et la culture ne font plus rêver (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008). Pour ces auteurs, il devient nécessaire de donner un nouveau sens aux disciplines enseignées, nécessaire aussi de dépasser le débat entre partisans de la transmission des savoirs (dits républicains) et adeptes des savoirs de la transmission (appelés pédagogues). Cependant, il apparaît que ce dépassement s'avère encore plus difficile dans le contexte actuel où le poids de l'institué et des incorporats culturels est renforcé par les réformes de

l'enseignement supérieur (Loi LRU, 2007) et la « fièvre de l'évaluation » car, comme l'écrit Roland Gori, « *Occupés à produire des publications à partir desquelles ils seront évalués en permanence, les universitaires deviennent des bureaucrates dépouillés de toute subjectivité, de toute responsabilité politique, de toute originalité créatrice* » (Gori, 2010, p. 135).

C'est dans cet environnement institutionnel, marqué par le poids de l'histoire culturelle et politique de l'université, que je me propose d'approfondir ma réflexion en me recentrant d'abord sur ma pratique d'enseignante, celle dont je suis le sujet parlant. Sujet écrivain, dans l'après-coup de l'expérience.

La réflexion sur la légitimité d'une posture clinique m'a fait retrouver ce qui faisait trace en moi et qui réveillait mon besoin de rupture, de changement, de subversion. Ne pas être soumis pour se sentir *vivant*. Et je pourrais reprendre à mon compte cette phrase de Winnicott (1970, p. 45) « *Il est clair que j'ai toujours besoin de me battre pour me sentir créateur* ». J'ai donc pu repérer comment la notion de posture créative était centrale, mais étroitement liée à ce que peut être une posture à la fois clinique et critique m'obligeant ainsi à en redéfinir les contours.

Ce qui s'est passé dans ce lieu de parole informel durant le mouvement de grève de 2009 et l'analyse que j'en ai faite m'ont permis de me replonger au cœur de mes visées éducatives et pédagogiques. Dans cette dynamique, il me semble important de maintenir un état de veille permanent sur les dispositifs pédagogiques instaurés, sur leurs effets et sur leur cohérence avec les visées conscientes. Pour ce qui est du désir inconscient, il nous échappera de toute façon, tout processus de dévoilement, profondément ancré dans la défaillance et le doute, ne se produisant jamais là où on croyait le voir surgir.

2 – Retour sur mes visées et pratiques pédagogiques

Lorsque j'analyse les différents moments de ma pratique (cours magistraux et travaux dirigés (TD) en licence générale et en master des sciences de l'éducation, groupes d'analyse de pratiques en licence professionnelle et en formation des cadres de santé), je retrouve dans mes visées, issues de ma pratique antérieure en formation continue et de mes travaux de recherche, quelques points communs essentiels :

- Faire émerger chez les étudiants un questionnement qu'ils vont s'approprier ; les accompagner pour travailler avec le doute, l'incertitude, l'imprévu. Les apprivoiser à un questionnement sur leur rapport au savoir, les amener à se confronter au *difficile*.
- Les faire travailler en groupe (quand c'est possible), dans un esprit de discussion, de délibération, de coopération.
- Leur donner des repères théoriques, en particulier sur la psychanalyse, qui

ne résout rien, mais qui vient surtout aider à formuler des questions. Leur donner des pistes d'une approche multi-référentielle indispensable à la compréhension des situations éducatives, toujours inscrites dans des fonctionnements institutionnels.

- Leur donner le goût de lire et d'apprendre, d'aller se documenter.

- Les faire réfléchir sur l'implication subjective (affective, idéologique, politique...), liée au questionnement éthique, dans les métiers de l'éducation et dans la recherche.

Pour l'essentiel, il s'agit de les mettre en posture de chercheur, dans une démarche clinique, pour les amener progressivement à un travail de conscientisation et à une confrontation avec la question méthodologique ainsi qu'avec la question centrale de l'écriture. En toile de fond, quelques termes clés apparaissent : autonomie, autorisation, émancipation, processus de subjectivation (à travers la création de soi et la création d'objets).

Pour ce qui est de la licence générale, en travaux dirigés, je peux facilement mettre en place un dispositif en cohérence avec ces visées. Lors du mouvement de grève, le lieu de parole informel visait d'abord l'accueil d'une parole à la marge des habitudes, à la marge d'un savoir habituellement déconnecté de la subjectivité et de la politique. Ce lieu de parole semble s'être construit comme dispositif au fil des rendez-vous, non pour répondre à des visées pédagogiques, mais pour s'inscrire de manière créative dans le vif de la lutte. Il s'avère que les effets de ce dispositif sont allés dans le sens de mes visées. En improvisant une présence d'accueil d'une parole singulière, de sollicitation pour les échanges et la réflexion, je suppose que j'y avais dès le début imprimé mes orientations. J'ai d'ailleurs constaté que les étudiants qui ont le plus participé à ces rendez-vous avaient pour la plupart suivi mes groupes de Travaux Dirigés du premier semestre. Nous avons fait connaissance dans un mode de travail coopératif, une relation de confiance s'était déjà instaurée, relevant probablement de phénomènes transférentiels non négligeables.

En analysant ma posture, j'ai pu repérer comment la posture clinique, reposant sur l'écoute flottante et l'attention aux processus transférentiels et contre-transférentiels, tend à s'associer naturellement à celle du Maître ignorant : « *Maître est celui qui maintient le chercheur dans sa route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire* » (Rancière, 1987, p. 58). Pour ce maître, il est sans doute un savoir essentiel, celui de savoir se montrer défaillant : je n'ai pas les réponses. Pas de réponses générales, pas de réponses exactes. C'est vous qui allez chercher en construisant les bonnes questions, les vôtres, pour les confronter à celles des autres. Alors pourra s'instaurer une discussion dans laquelle on apprend à écouter l'autre, on apprend à argumenter. On va chercher des points d'appui auprès des théoriciens, un vrai travail de recherche s'ébauche, celui qui est formateur.

J'ai repris ces orientations de travail dans le cadre de mes travaux dirigés du premier semestre de l'année suivante. Les effets semblaient positifs. Après une période de tâtonnement et de déstabilisation, les étudiants se sont vraiment mis au travail, produisant des exposés et, lors de l'examen, des écrits de réflexion personnelle impliquée et de qualité.

Demeure le questionnement au sujet du cours magistral. Lors du colloque Cliopsy (2009), la communication de Mireille Cifali est venue faire écho à mes préoccupations : « *Comment la question de la transmission de la posture clinique peut-elle être à l'œuvre dans un cours ex cathedra ?* » Comment être en dialogue avec la manière de penser des étudiants ? Comment habiter ses cours sans jugement ? Comment faire du savoir une énigme ? Pour Mireille Cifali, le cours à lui seul ne suffit pas, c'est pourquoi elle propose aux étudiants un dispositif clinique où il s'agit d'écrire des récits d'expérience. En ce qui me concerne, je demande aux étudiants d'écrire dans des groupes restreints, mais je ne vois pas comment introduire cette pratique dans un amphithéâtre.

3 - La rupture dans le cours magistral

Au moment où mon cours magistral du second semestre débute (« Stratégies et méthodes en éducation du corps »), cela fait juste un an que le mouvement de grève avait été entamé. Je me souviens de l'expérience de ce lieu de parole comme d'un lieu animé d'échange et de réflexion, où le plaisir de la créativité, le doute et l'incertitude se mêlaient, sur un fond de colère et d'insoumission. Je ressens probablement quelque chose qui ressemble à de la nostalgie. D'autant que la colère est toujours présente puisque les questions liées à la maîtrise ne sont pas résolues et que j'éprouve de l'insatisfaction quant aux effets (perçus dans les copies) du cours magistral du premier semestre.

Dans des travaux précédents, j'ai abordé la nécessité de *se déplacer* pour penser (Bréant, 2008). Et pour se déplacer, quelque chose doit se rompre, une faille doit apparaître, comme en écho au manque indispensable à l'émergence du désir.

La figure de l'enseignant – supposé savoir – qui transmet des savoirs et qui contrôle si ces savoirs sont bien intégrés, n'est pas sans évoquer le fantasme du Maître tout puissant (Paturet, 1997) capable de combler et/ou capable d'exercer son pouvoir de vie et de mort sur ses sujets. Le système de notation qui permet d'obtenir le diplôme s'inscrit bien dans cette logique de pouvoir et de contrôle. Or, si rien ne vient rompre avec ce fonctionnement à la fois bien réel et fantasmatique, la répétition s'installe (habitus et soumission) et conduit inévitablement à ce qu'on appelle communément *le formatage* de nos étudiants. Ce formatage qui les empêche de penser et de désirer penser. Ainsi, je fais l'hypothèse qu'une rupture instituante est nécessaire, comme une *provocation*, pour que les étudiants soient poussés à se déplacer... Peut-on le faire de manière non

violente ? Là est tout le problème. Peut-on le faire sans verser dans l'illusion que *tout* le savoir résiderait dans l'étudiant ? Prendre connaissance de la pensée des auteurs, se confronter et se référer à des savoirs produits par d'autres sera toujours nécessaire. Cependant, l'analyse de son rapport au savoir s'avère tout aussi nécessaire pour construire sa propre pensée.

Ces réflexions ne sont pas concrètement conscientes au moment où je commence mon cours. Il me semble qu'elles constituent plutôt un questionnement de fond encore un peu flou, produisant un certain trouble, voire peut-être même une part d'angoisse, liée à un sentiment de peur de ne pas être à la hauteur de mes exigences ou de mes visées pédagogiques ? L'autre versant de mes ressentis me semble venir d'une sorte d'élan vital qui consiste à ne pas me laisser envahir par un sentiment de malaise et de soumission vis-à-vis de la tendance naturelle à la reproduction. Dans le vécu de l'expérience, le dépassement dialectique des contradictions demeure difficile parce qu'il requiert un travail constant d'élaboration à la fois dans la relation à l'autre et dans le mouvement même de la pensée.

Ainsi, lors du premier cours, je trace les grandes lignes des thèmes que je compte développer lors des séances suivantes. Les étudiants écoutent sagement. Ils ont l'air de suivre. Nous commençons à nous connaître. Je leur demande s'ils ont des questions ou des remarques. Rien. Je continue.

J'évoquerai maintenant un moment de ce cours que je ne pensais pas inclure ici, parce qu'il me semblait marginal au propos. Cependant, le souvenir précis que j'en ai me donne à penser que ce moment *n'est pas pour rien* dans ce qui se passera ensuite, au cours suivant. Ainsi, aux deux tiers de la durée du cours, un étudiant que je n'ai encore jamais vu souhaite prendre la parole : « *Je ne vois pas où vous voulez en venir* ». Surprise et légèrement déstabilisée par la tonalité agressive que je perçois chez cet étudiant, je lui demande s'il a déjà suivi l'un de mes enseignements. Il me répond « *non* ». J'avais probablement oublié que les cours de la licence étaient indépendants les uns des autres et qu'il me fallait donc suffisamment exposer ma manière de faire cours, en relation avec ce que j'attends à l'examen écrit. Puis je donne quelques exemples pour illustrer et expliciter le contenu de mes orientations. Je demande à l'étudiant si ce que je viens de dire l'éclaire. Il répond « *oui* ». Je continue. Un peu plus tard, je remarque que cet étudiant quitte l'amphi avant la fin du cours. Voilà pour ce premier cours duquel je ressors en me disant que quelque chose ne va pas bien. Passivité chronique chez les uns, agressivité chez l'un d'entre eux. Je ne sais pas encore comment transformer ce cours. J'envisage de proposer un travail en groupe lors de la dernière séance. Entre temps, je vais continuer et nous verrons bien...

C'est dans cet état d'esprit que j'arrive à mon second cours une semaine plus tard. Constatant un espace vide dans les premiers rangs de l'amphi, je demande à ceux des derniers rangs de se rapprocher. Personne ne bouge. Lorsque cela s'était déjà produit, les étudiants s'étaient déplacés. J'attends.

J'explique que c'est plus agréable pour moi de ne pas être trop éloignée, pour la voix. C'est plus agréable de ne pas avoir à franchir ce vide, pour rien... Je précise, pour le lecteur, que lors d'un cours magistral, je ne reste jamais assise longtemps derrière le grand bureau en hauteur réservé à l'enseignant. Je parle en marchant entre le bureau et les étudiants, m'arrête d'un côté ou de l'autre, reviens écrire au tableau, regarder mon plan, lire une citation, raconter une histoire, me rasseoir un moment...

J'insiste, aucune réaction étudiante, j'attends. Puis un étudiant prend ses affaires et descend, puis un autre, et finalement tous ceux des deux derniers rangs se retrouvent dans les deux premiers. Je les regarde, silencieuse un moment, je marche. Puis je leur dis à peu près ceci (noté de mémoire après le cours) :

« C'est difficile de se déplacer. Le corps... C'est un cours sur le corps, l'éducation du corps. Si je m'écoutais, si je faisais ce que j'aurais bien envie de faire, je prendrais des clés ou des pinces et je dévisserais les boulons des sièges et des tables de cet amphi. On aurait un espace pour faire un travail corporel. Mais au-delà, cela m'évoque la manière dont sont disposées les tables et les chaises à l'école et comment on peut les bouger ou non, pour modifier l'espace, au gré des activités, en individuel, en groupe... À l'école maternelle, on peut facilement bouger les meubles et les instits le font. Les élèves se déplacent. À l'école primaire, c'est encore mobile. Il existe des moments où les élèves sont disposés pour échanger entre eux. Au collège puis au lycée, les tables et les chaises sont alignées dans une classe où il devient difficile de les disposer autrement, tant les salles sont petites. Tous les élèves sont tournés dans le même sens et regardent l'enseignant, les corps sont statiques. La parole circule de l'enseignant aux élèves et, de temps en temps, de l'élève à l'enseignant. L'enseignant transmet son savoir. L'acquisition du savoir est censée se faire dans l'immobilité. Et à l'université, c'est encore pire : les sièges et les tables sont vissés très solidement. Je vous fais un cours magistral, et vous êtes en plus très inconfortablement assis. Cette organisation de l'espace prédétermine une organisation de la circulation de la parole et du savoir. Dans un seul sens, la même pour tout le monde et de manière immuable. A moins que ce ne soit la conception de l'apprentissage, très mécaniste et consumériste, qui prédétermine l'organisation de l'espace.

L'autre problème, c'est la conception du rapport entre le corps et la pensée. Il ne semble pas imaginable que l'on pourrait penser en se déplaçant, penser dans le mouvement. A l'université, le sujet incarné ne semble pas à l'ordre du jour. Pourtant « Pas de pensée sans corps » nous dit Dejours (2001, p. 156).

Je fais une pause et interroge : « *Qu'est-ce que cela vous fait ce que je raconte là ?* ». Quelques secondes de silence, puis...

Un étudiant parle de Paris 8, à Vincennes, dans les années 70 : des activités corporelles et de théâtre étaient proposées. Un autre parle d'une formation

à l'IUT Carrières sociales : des groupes centrés sur des thèmes de recherche, du travail individuel, des échanges ; le prof suit l'activité des groupes et fait, si besoin, des apports théoriques. Un autre étudiant en reprise d'études parle de ses expériences professionnelles de travail en groupe : cela est intéressant mais peut parfois devenir lassant et même fatigant. Une étudiante dit qu'elle apprécie le cours magistral : cela lui permet de se saisir de certaines pensées qu'elle ne serait pas allée chercher toute seule, de les mettre en relation avec sa pratique et de construire sa réflexion.

Un débat s'instaure sur la notion d'acteur, opposée à celle d'étudiant passif soumis au savoir du professeur et à son autorité. Les points de vue se diversifient et se nuancent. Une étudiante parle de la liberté : celle de venir ou pas, de prendre, de laisser, de *butiner*, de ne pas se sentir obligée, ni soumise à une forme de travail. C'est ce plaisir là qui la fait venir à l'université.

Le débat se poursuit. J'interviens peu, seulement pour favoriser l'approfondissement et le développement des propos et des échanges. Entre dix et quinze étudiants ont pris la parole, la moitié d'entre eux sont en reprise d'étude. Je ressens chez eux un potentiel réflexif et un désir de s'impliquer dans une manière de faire un peu plus risquée. Mais je vois, chez ceux qui ne parlent pas, surgir beaucoup de points d'interrogation.

J'aimerais qu'ils puissent s'exprimer, mais je sais que le grand groupe, en amphi, produit des effets d'inhibition. Sentant grandir mon impulsion à effectuer une rupture, il me semble que l'occasion est venue de saisir ce qui émerge dans ce nouvel espace improvisé. Attrapant au vol la suggestion de quelques étudiants, je décide de proposer, pour la séance suivante, un travail en petits groupes, dans la perspective de construire ensemble la suite. Je distribue, malgré tout, les textes que j'avais préparés. Je demande à chacun d'effectuer des recherches, des lectures, de noter des questions, afin d'apporter de la matière, à partager ou à confronter avec les autres.

Ce que je ressens après cette séance est marqué d'ambivalence. D'un côté je suis soulagée d'avoir pris cette décision qui va dans le sens d'une certitude : l'implication dans le mode de recherche (individuel et en groupe) favorise un travail de réflexion personnelle. Mais de l'autre, je prends un risque et je vais devoir me confronter à l'inconnu, en particulier à la réaction des étudiants qui ne se sont pas exprimés. L'amphi se vide et, juste avant de sortir, je demande à deux étudiantes restées silencieuses ce qu'elles pensent de ce qui se passe. Elles disent à *demi mots* que ce genre de débat les inquiète : « *C'est intéressant, mais ça ne devrait pas durer. On aurait préféré que vous repreniez un cours normal* ». Je leur dis entendre leur souhait, mais je les invite à réfléchir à la signification de ce que je leur propose : « *Si j'avais repris mon cours après une demi-heure de débat, ça ne vous aurait pas beaucoup dérangé. Je pense qu'il est nécessaire que ça vous dérange vraiment, que ça change vos habitudes, pour que ça vous oblige à réfléchir. Vous êtes en sciences de l'éducation et en tant que futurs*

enseignants, vous ne pouvez pas toujours éviter de vous poser des questions sur le mode de transmission et de construction des savoirs. Vous avez des cours sur les grands courants pédagogiques, sur les alternatives pédagogiques, qui risquent de passer inaperçus si vous n'éprouvez pas un peu ce dont il s'agit. Je vous demande de méditer là-dessus ».

Ma réponse relève probablement d'une forme de provocation, mais je ne peux, à ce moment là, *céder sur mon désir*. Je sais que ce désir est en partie exacerbé par le contexte politique des réformes concernant la formation des enseignants. Et même si les doutes sont toujours présents, je me sens prête à assumer cette provocation.

Lors de la troisième séance, environ la moitié des étudiants sont présents. Je reprends la proposition de travail en groupe pour déterminer les thèmes de recherche. Des groupes de cinq à sept personnes se forment. Certaines ont commencé à lire des ouvrages ou des articles. Elles échangent à propos de ce qui les intéresse. Je circule dans les groupes, suggère et réponds aux questions. A la fin de la séance, on fait le point : six thèmes apparaissent nettement. Les étudiants repartent avec un plan de travail. Je remarque que ceux qui avaient proposé et argumenté ce mode de travail sont absents.

Pendant les deux séances suivantes, l'effectif a baissé. Je constate que des lectures sérieuses ont été faites. Quatre groupes fonctionnent de manière dynamique, les étudiants avancent dans leur réflexion. Je peux à l'occasion de leurs questions faire quelques apports théoriques. Un groupe de quatre étudiantes semble perdu, je passe un peu plus de temps avec elles. Je les aide à repartir de leurs questions sur le thème choisi. C'est ainsi que je m'aperçois qu'elles n'ont pas lu et qu'elles n'ont jamais été mises en situation de construire une réflexion autonome. N'ont-elle jamais appris à penser par elles-mêmes ?

Comme je l'ai dit plus haut, la dernière séance s'avère très riche pour les vingt cinq étudiants qui ont participé à l'ensemble de la démarche. Je ne sais pas encore ce qu'ils auront appris et ce qui leur en restera vraiment. Cependant, pour conclure provisoirement, j'ajouterai ma surprise, juste après la correction des copies d'examen, de la très bonne qualité d'un bon nombre de textes d'étudiants : quelques traces, peut-être, de la vie créative ?

4 – Un retour de manivelle

Le cours est terminé à la moitié du second semestre (en février). Durant la seconde moitié, je fais un autre cours magistral *classique* (« Les acteurs du travail » social, 3 séances). Le nombre d'étudiants présents est plus stable. Parallèlement, j'interviens dans le cadre d'un groupe de TD (25 étudiants) concernant l'observation et l'entretien. La majorité des étudiants participent de manière active aux mises en situation concrètes proposées, aux

questionnements, à la réflexion. Ils sont ainsi sensibilisés aux rapports complexes entre objectivité et subjectivité dans la recherche. A travers ces expériences, la plupart découvrent qu'il est important de *faire avec* sa subjectivité, pour la reconnaître et s'en distancier.

Lors de l'avant-dernière séance (la 5^e), cinq étudiantes d'un groupe m'interpellent. L'une d'entre elles affirme qu'elle a une licence en sociologie. Elle *sait déjà tout* sur l'observation et l'entretien et dit que la démarche que je leur propose ne correspond pas à ce qu'elle a appris. Je constate qu'elle conforte les quatre autres étudiantes dans leurs attentes d'outils et de recettes. Elles veulent *des réponses* et *non pas des questions*. Elles s'inquiètent pour l'examen et disent ne pas comprendre ce que j'attends d'elles. De notre échange, j'ai relevé quelques phrases :

- Vous nous demandez de lire, nous n'avons pas le temps. Réfléchir, qu'est-ce que ça veut dire ? Nous, on veut un cours avec des savoirs qu'on peut restituer à l'examen.

- La même chose en TD, ce qu'on attend, c'est des cours sur des outils, que l'on peut apprendre et appliquer. Nous on veut notre licence. Certaines doivent travailler, on n'a pas le temps de faire autre chose que d'apprendre les cours.

- Certains enseignants nous disent que jusqu'en Licence, on doit apprendre sans se poser de questions, on se les pose après, en master. Avec vous, on ne se souviendra que de ces discussions.

Lorsque je leur dis que ce qu'elles souhaitent ressemble à du *formatage*, elles acquiescent : pour elles, l'université, c'est cela. Elles ont toujours été habituées à ce modèle et ne veulent surtout pas autre chose. Elles affirment que la majorité des enseignants adhèrent à ce modèle et elles me reprochent de ne pas faire comme les autres. Tout ce que je peux leur dire sur l'intérêt de s'interroger sur ce mode de rapport au savoir, sur l'intérêt d'expérimenter d'autres modèles d'apprentissage, voire alternatifs, ne les convainc pas. J'ai l'impression d'être face à un mur.

Cependant, il me semble intéressant qu'elles aient osé me parler et me dire leur point de vue. Je leur dis qu'en matière d'enseignement, il est possible de ne pas être d'accord, entre enseignants, entre étudiants et enseignants. L'important, c'est d'écouter l'autre et de pouvoir argumenter. Je leur dis que j'entends leurs difficultés. En effet, ce semestre, je suis intervenue davantage et, de ce fait, leurs interrogations concernant les examens sont amplifiées. Je tente de les rassurer tout en leur précisant ce que j'attends.

Pendant ce temps, les autres étudiants continuent leur travail et je dois écourter cette discussion. J'en reprends quelques éléments avec l'ensemble du groupe et leur propose d'y consacrer un moment lors de la séance suivante qui sera la dernière.

Qu'en est-il de ce que je ressens ? Au moment où les cinq étudiantes m'interpellent sur ma manière d'enseigner, je suis surprise et me sens

intérieurement déstabilisée. Je perçois dans leur ton une agressivité qui me fait mal : touchée ! Serais-je réellement incompetente ? En même temps, je sens et je sais que cette prise de parole *négratrice* pourrait constituer une phase nécessaire pour gagner en autonomie. S'agit-il de détruire la figure d'autorité ? D'autant que je peux apparaître à leurs yeux comme une enseignante faillible, ce que d'ailleurs je revendique, lorsque je me réfère au Maître ignorant. Le cadre que je leur propose ne serait-il pas suffisamment contenant ? L'ambivalence me semble active autant chez elles que chez moi. Lorsqu'elles disent qu'elles ne se souviendront que de ces moments de discussion, je leur signifie que j'en éprouve une certaine satisfaction. En effet, c'est un moment partagé, teinté d'humour. Cependant, je me rends compte qu'elles n'ont pas les moyens de contester l'ensemble du système universitaire. Elles semblent me reprocher de chercher à les emmener sur un terrain bien fragile où je vais finalement les sanctionner par une note, comme les autres. Ce qui est vrai et qui me laisse bien perplexe.

Cela me renvoie aux contradictions inévitables qu'il s'agit d'assumer lorsque l'on souhaite introduire des changements à l'intérieur de fonctionnements réglementés sur lesquels nous n'avons pas de prise. Par exemple, en formation professionnelle continue, où s'inscrivent la plupart de mes pratiques pédagogiques antérieures (et une part de ma pratique actuelle), en matière de coordination et d'ingénierie pédagogiques, la marge de liberté est plus grande. Par ailleurs, l'année précédente, dans le cadre du mouvement de grève, j'avais pu instaurer un lieu de parole et investir une posture clinique et critique, parce que la question de l'évaluation portait sur d'autres contenus. Ainsi, à l'université, dans son *état normal*, les dispositifs que je tente de construire, dans les interstices des fonctionnements institutionnels de la formation initiale, m'apparaissent très isolés et précaires.

Après cette séance de travaux dirigés (TD) un peu houleuse, j'ai l'occasion de discuter avec un collègue enseignant qui intervient, en parallèle, dans un groupe de TD, sur le même thème. Il me fait part du petit nombre d'étudiants présents et de leur angoisse concernant les examens. Cela me permet de relativiser ce qui s'est passé dans « mon » groupe et de prendre plus calmement le temps de retravailler mes questions et hypothèses, à la fois concernant l'attitude et le discours des cinq étudiantes, mes propres manières de faire et mes mouvements psychiques.

Je ne change pas ce que j'avais prévu pour la dernière séance. J'insisterai peut-être davantage sur mes attentes pour l'examen. Au début de cette dernière séance, trois étudiantes du groupe « contestataire » sont présentes. Manquent deux étudiantes, dont celle qui vient de sociologie et qui m'a semblé remplir une fonction de leader dans le groupe. Pendant que j'expose quelques points théoriques et synthétiques concernant l'ensemble des travaux réalisés, je constate que les trois étudiantes n'écrivent pas. Puis, elles rangent leurs affaires et semblent prêtes à partir. Je leur

demande ce qui se passe. Elles me répondent qu'elles ont obtenu des rendez-vous pour effectuer les entretiens qu'elles n'avaient pas encore réalisés pour les TD. Je leur demande de rester quelques minutes pour écouter mes consignes pour l'examen. Puis je leur permets de sortir. Avec tous les autres étudiants, nous reprenons l'analyse de leurs entretiens. Nous terminons par une réflexion collective autour de leurs questions qui me sont apparues particulièrement pertinentes. Ils quittent la salle en continuant à discuter.

Le second semestre s'achève. J'éprouve un soulagement. Les tensions vécues depuis trois mois se relâchent brusquement. Le soir même, je suis envahie par un rhume énorme qui me fait garder le lit toute la journée du lendemain !

5 – Éléments d'analyse clinique

5 – 1 - Fantômes et phénomènes transférentiels

A travers ce récit de ma pratique d'enseignante à l'université, je tente de faire la part des choses entre, d'une part, mes visées conscientes et la réflexion sur les méthodes pédagogiques et, d'autre part, mon désir de rupture et de changement qui ne peut être dissocié complètement d'un désir inconscient de *destruction* (Kaës, 1984). Le désir de changement de mon côté et le désir de conservation du côté d'un bon nombre d'étudiants semblent prendre leurs racines dans un monde de fantômes qui s'opposent et se renforcent à la fois. La destruction fait écho au manque fondamental : d'une certaine manière, je les pousse à détruire les formes, accrochées au moi idéal, qu'ils ont construites dans la soumission. Je les pousse à détruire leurs illusions pour accepter notre condition de mortel, ou selon la formule de Lacan, *le manque à être*. La conservation, quant à elle, renvoie à la tendance à combler ce manque. Dans cette configuration complexe, l'objet savoir représente ce qui pourrait venir combler le manque – et donc l'angoisse qu'il génère – et qui pourrait donner du pouvoir (celui aussi d'être immortel). Si ma manière d'enseigner est vécue comme une rétention de savoir, pour garder le pouvoir, l'agression pourrait renvoyer au désir de meurtre de celui (l'enseignant) qui détient le pouvoir et qui apparaît comme celui qui refuse de partager ce pouvoir. La frustration et la culpabilité qui en découlent ne peuvent que renforcer la résistance au changement et, en conséquence, l'agressivité. Cependant, une part de cette agressivité peut aussi devenir le vecteur d'une capacité de dire non, indispensable à l'émergence des processus de création et au travail du penser, comme l'est tout autant la capacité à faire le deuil du désir de toute puissance.

En tant que cliniciens, nous savons que cette tentative de faire la part des choses, en séparant le registre de la réalité de celui des fantômes, est nécessaire mais qu'elle demeure fondamentalement illusoire. En effet, ce travail d'analyse interminable constitue d'abord une entreprise singulière,

toujours imparfaite et inachevée. Nous ne pouvons qu'élaborer quelques repères qui nous permettent d'avancer sur le chemin très rocailleux de la réflexion concernant les phénomènes transférentiels, en particulier dans les situations d'enseignement et de formation. Selon la taille des groupes et les règles imposées par l'institution (les procédures de contrôle par exemple), certaines de mes interventions pourront être, soit vécues comme une invitation à vivre créativement, soit interprétées comme une injonction violente à sortir du formatage. Dans tous les cas, je risque de mettre les étudiants de formation initiale en situation insécurisante de doute et d'imprévisibilité.

Pourrait-on parler ici de rupture de contrat implicite dans lequel la norme ferait force de loi ? La rébellion ne serait-elle pas alors la seule chance d'ouvrir des espaces de créativité, mais aussi de résistance dont il est important de ne pas cesser de prendre la mesure et des moyens pour l'élaboration psychique ? Au cœur du tressage nécessaire entre ces deux aspects, ne s'agit-il pas essentiellement de maintenir un cadre symbolique fiable (Filloux, 2010) et de redéfinir un nouveau contrat, peut-être alors plus explicite ?

5- 2 - Mouvements contre-transférentiels

En écrivant ce texte, deux souvenirs me reviennent. Le premier date de la période de mon adolescence. En classe de troisième, nous avions un professeur de français, Monsieur D., qui était d'abord professeur de philosophie avec les terminales. Je suppose que cet enseignement lui avait été confié pour compléter son emploi du temps. Bonne élève, bien formatée dans toutes les autres matières, je m'apprêtais à subir à nouveau le français, c'est-à-dire des cours ennuyeux sur les auteurs et surtout l'obligation d'écrire des rédactions. Les cours de Monsieur D. ne ressemblaient pas à ceux des autres. Il nous racontait des histoires sur les auteurs et très vite nous fit jouer, au fond de la salle, une pièce de Molière. D'abord surprise et très intimidée, je n'avançais pas sur la scène. Plusieurs d'entre nous n'osaient pas. Seuls quelques élèves se risquaient. Dans l'ensemble, nous étions assez passifs et probablement « bavards », ce qui mettait Monsieur D. en colère. Il se moquait de nous et nous interpellait, parfois avec violence : « *Bande de potaches !... Vous n'êtes qu'un troupeau de moutons !* » Après les cours, mes copines râlaient. Nous n'étions pas aussi intéressantes que ses élèves de terminale ! Moi, je devais râler aussi, je n'aimais pas que l'on me traite de mouton, mais j'éprouvais surtout un malaise. Il ne m'avait pas l'air mauvais cet homme là, juste énervé. Je me sentais *bousculée* et me demandais ce qu'il voulait de nous. Lorsque je nous regardais, le groupe des filles, avec la même blouse beige en nylon, je saisissais qu'il y avait quelque chose de vrai dans ce qu'il disait. Alors que faire ? Me désolidariser de mon groupe pour rejoindre ceux et celles (peu nombreuses) qui jouaient Molière ? Je me sentais paralysée. Jusqu'au jour où un sujet de rédaction m'inspira. Je pris plaisir à écrire un texte que j'avais construit à partir d'une histoire vécue (dont je me souviens

précisément). Très impliquée, je me suis autorisée à *flirter* avec la fiction... Je n'avais pas *grand-chose* à perdre, mes notes, jusque-là, étaient si mauvaises ! Résultat : j'obtins la note de 14 sur 20. Peut-on parler de déclic, de soulagement ? Sentiment d'estime de soi, reconnaissance ? Il me semble que quelque chose de l'ordre d'une confiance réciproque a émergé. Je crois que j'ai commencé aussi à oser faire un peu de figuration dans la pièce... et à exprimer des idées personnelles que je sentais naître en moi. Monsieur D. était venu faire rupture dans notre petit monde de « potaches » et dans nos représentations du rôle de professeur : un peu violent, mais stimulant. Avec le recul, je pense qu'en matière de pédagogie, *il aurait pu mieux faire...* peut-être pour essayer de *toucher* davantage d'élèves. Cependant, si j'en garde si fortement le souvenir, je peux faire l'hypothèse que, pour me *réveiller*, une rupture était nécessaire et que celle-ci porte forcément en elle-même un caractère violent. Destruction nécessaire ? Des formes, des représentations, des modèles dominants ?

Dix ans plus tard, j'ai revu Monsieur D. Dans la ville où je venais d'emménager, à sept cent kilomètres de là où je l'avais eu comme professeur, je le rencontrai par hasard en visitant le musée de peinture. Très émue, je suis allée lui parler. Il me reconnut à peine, mais se souvenait de cette classe de troisième un peu spéciale pour lui. Peintre lui-même, il était devenu conservateur de ce musée. J'ai pu lui faire part de ce qu'il avait représenté pour moi. Nous avons continué la discussion et nous sommes rencontrés d'autres fois.

Le second souvenir se rapporte à une situation vécue lorsque je préparais, (peu d'années après 68) la licence en psychologie à l'université (qui se trouve être l'université où j'enseigne depuis deux ans). J'avais choisi une UV optionnelle de sociologie. L'enseignant nous lisait quelques extraits d'auteurs et les soumettait à la discussion en amphi. Les discussions se poursuivaient dans un café de la ville. Il nous indiquait des ouvrages à lire en fonction des thèmes que nous abordions. Par exemple, celui des conduites magiques. Il nous poussait à réfléchir sur les fondements de la sociologie et à questionner ses rapports avec l'idéologie. J'ai le souvenir d'un exercice difficile et de n'avoir pas toujours été très à l'aise avec le style de cet enseignant. Il nous poussait à sortir des modèles dominants toujours dans l'université de l'époque, ce qui n'était pas très facile à accepter. Pourtant, je sentais que la déstabilisation ressentie n'était pas sans provoquer d'autres effets, peut-être mobilisateurs pour la pensée. J'en ai pris conscience lors de l'examen : à partir d'un sujet très large, je pense que je m'étais autorisée à exprimer, encore assez confusément, mes questionnements mêlés de doutes. Et j'en éprouvais une satisfaction étrange dont je me souviens très bien.

Dans ces deux situations relevant du champ de l'enseignement, je retrouve la notion de rupture apportée par l'enseignant, puis celle de plaisir. Je retrouve la déstabilisation que cela provoque chez l'élève ou l'étudiant et les effets stimulants d'autorisation à penser par soi-même. J'ai vécu d'autres

situations, dont la structure est similaire, qui m'ont confortée dans mes choix d'approfondissement théoriques et éthiques, mais pour les deux que j'évoque ici, je peux faire l'hypothèse qu'elles m'ont marquée profondément. En effet, je ne les avais pas oubliées, mais ne les avais pas encore reliées avec mes pratiques éducatives et pédagogiques.

Ainsi, ces souvenirs qui ressurgissent m'éclairent, à *contre-jour* (Cifali, 1994), sur le contre-transfert que je peux mettre en œuvre, en particulier dans mes relations avec les étudiants en formation initiale. Il s'avère qu'en écrivant ces lignes, je me sens allégée d'une charge émotionnelle teintée de culpabilité. Cela me confirme que le travail de repérage du rôle du contre-transfert constitue toujours un enrichissement (Devereux, 1991) tant pour soi-même que pour sa pratique professionnelle (enseignement et recherche). Quelque chose semble venir renforcer mon sentiment d'être vivante. Pour Winnicott, la vie créative consiste à ne pas être tué ou annihilé continuellement par la soumission ou la réaction. A la fois dans l'action et dans l'écriture de ce récit, il s'agit de ne jamais cesser de me surprendre moi-même et ainsi d'accepter la réalité extérieure sans trop perdre de mon impulsion personnelle.

Conclusion

Même si je ne puis m'empêcher de penser que *j'y suis allée un peu fort*, peut-être trop centrée sur mes propres désirs, à la croisée de mes impulsions et de mes choix éthiques, je ne peux que reposer les mêmes questions : n'est-ce pas un leurre de croire que l'on pourrait apprendre à penser sans s'impliquer subjectivement et sans y perdre quelque chose ? Le travail du penser, toujours de l'ordre de l'inachevé, ne relève-t-il pas d'un processus comparable à celui d'une épreuve initiatique ? Toute démarche créative, et en particulier le travail du penser, ne suppose-t-elle pas à la fois des ruptures nécessaires et l'exploration de *l'imagination radicale singulière* (Castoriadis, 1997) ? Peut-on imposer cette démarche créative lorsqu'un grand nombre d'étudiants ne semblent pas prêts à y entrer ? Peut-on penser des formes de rupture non violentes ? Quelles seraient alors les conditions pour créer un espace contenant « suffisamment bon » relevant d'un espace potentiel (Winnicott, 1971), tel un cadre souple capable de maintenir l'illusion indispensable pour supporter le travail de deuil nécessaire à tout processus de création ? Peut-on concevoir des dispositifs d'accompagnement relevant d'une approche à la fois clinique et critique ?

J'ai déjà répondu en partie à ces questions dans mes expériences et mes travaux sur l'écriture, essentiellement en formation professionnelle continue (Bréant, 2006, 2007, 2008). Maître d'œuvre dans ces formations, j'ai pu expérimenter des dispositifs prenant en compte ces questions et dans lesquels la notion d'équipe pédagogique avait un rôle essentiel, en particulier pour comprendre les complémentarités possibles entre les approches des différents intervenants. Sans entrer de manière approfondie

dans l'analyse de nos pratiques, les échanges que nous avons sur le déroulement des formations nous permettaient d'explicitier nos visées et nos méthodes, d'évoquer nos contre-transferts et de relativiser nos éventuelles difficultés.

En formation initiale, chaque enseignant est *a priori* indépendant et libre de ses méthodes. Les formes « cours magistral » et « travaux dirigés » sont des *boîtes vides*, mais on s'aperçoit qu'elles correspondent à des modèles très stéréotypés, ancrés dans l'habitus universitaire, très marqués par les modalités de contrôle. La question de l'évaluation des étudiants, largement étudiée en formation pour adultes (Ardoino, 1989), n'est pratiquement jamais abordée. Et les rapports que cela pourrait avoir avec l'approche clinique de la formation n'apparaissent que très rarement, l'attention au sujet en train de se former ne constituant qu'un thème très annexe.

En ce qui concerne les travaux de recherche d'orientation clinique, ceux-ci s'intéressent principalement à la classe en primaire et secondaire (Blanchard-Laville, Imbert, Yelnik, Hachtuel). La pédagogie universitaire en formation initiale est rarement abordée et, quand elle l'est, c'est essentiellement à travers l'accompagnement des doctorants (Blanchard-Laville, 2010). Seule Mireille Cifali (2009) s'est risquée à évoquer la question de la posture clinique en cours magistral. Il apparaît donc que l'enseignement à l'université, notamment dans le cadre des premiers cycles, constitue encore un champ de réflexion et de recherche qui reste à explorer.

Si nous faisons preuve parfois d'imagination singulière, à défaut de partage, de coopération et d'analyse, sous l'effet de la pression de l'institution (du système, des collègues et des étudiants), nous risquons très vite d'être amenés à renoncer : *A quoi bon ?* Et nous nous soumettons à la clôture qui tend naturellement à se reconstituer. C'est ainsi que l'institué peut devenir mortifère. Comment alors favoriser les passages entre l'imagination radicale singulière et *l'imaginaire social instituant* ? Ce concept de Castoriadis (1997) nous met en éveil sur la fonction du rêve et de la fiction dans le domaine de la création et des transformations sociales. Au sein même de l'institution universitaire, je pense que des espaces intermédiaires d'analyse et de création seraient nécessaires pour travailler les questions pédagogiques, à travers la complexité des relations entre l'approche individuelle du rapport au savoir et l'approche collective (construction coopérative de savoirs), entre le registre de l'inconscient, l'épistémologie, l'éthique et la dimension politique.

Epilogue

Ne pas désertier le cours ex-cathedra (Cifali, 2009). Cette phrase vient à nouveau faire écho avec la réflexion menée dans le présent article. Elle m'incite en effet à ne pas cesser d'aller à la découverte d'autres manières de

faire cours : comment faire du savoir une énigme, comment faire du savoir une fête ? Ainsi, une année plus tard, ma manière de faire un cours magistral continue de se transformer. S'apparentant parfois à la forme du récit, ces manières de faire peuvent être inspirées, tant par Pennac (1992) se remémorant un enseignant d'histoire (qui racontait de manière théâtrale certains événements historiques) que par Barthes (1977) lorsqu'il évoque la fonction de la fragmentation, de la digression, ou mieux de *l'excursion*, comme une méthode de jeu pour *se déprendre* du discours institué. Ces manières de faire, qui visent à *réinjecter* la notion de rupture au sein même du discours, peuvent aussi être inspirées par Chomsky (2010) lorsqu'il déclare que l'enseignant chercheur n'en a jamais fini d'apprendre, en particulier d'apprendre à faire face à des situations nouvelles, pour laisser aller son imagination et pour agir de manière créative.

Bibliographie

- Ardoino, J. et Berger, G. (1989). *L'évaluation en miettes*. Paris : Matrice.
- Barthes, R. (1977). *Leçon*. Paris : Seuil.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. Dans M. Cifali, M. Théberge et M. Bourassa, *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 67-86). Paris : L'Harmattan.
- Bréant, F. (2006). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. Dans F. Cros, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (p. 187-209). Paris : L'Harmattan.
- Bréant, F. (octobre 2007). Chemins poétiques et cliniques de la recherche. Pour une pensée critique en formation ». *Chemins de formation au fil du temps*, 10, 143-151.
- 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* (p. 107-128). Bruxelles : De Boeck.
- Castoriadis, C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe – 5*. Paris : Seuil.
- Chomsky, N. (2010). *Réflexions sur l'université*. Paris : Raisons d'agir.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2009). *Comment la question de la transmission de la posture clinique peut-elle être à l'œuvre dans un cours ex-cathedra ?* Communication au 3^e Colloque Cliopsy, Nanterre.
- Dejours, C. (2001). *Le corps d'abord. Corps biologique, corps érotique et sens moral*. Paris : Payot.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Devereux, G. (1991). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Filloux, J.-C. (2010). Entretien avec Catherine Yelnik. *Cliopsy*, 4, 89-98.
- Gori, R. (2010). *De quoi la psychanalyse est-elle le nom ? Démocratie et subjectivité*. Paris : Denoël.
- Kaës, R., Anzieu, D. et Thomas, L.V. (1984). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Chapitre XI – La structure des mythes. Paris : Plon. Réédité (2003) dans Pocket, Agora n° 7.

- Paturet, J.-B. (1997). *De Magistro : le discours du maître en question*. Toulouse : Érès.
- Pinte, M. (2007). La pédagogie universitaire reste à rénover. *Le Monde* (14/07/07).
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, La Sorbonne, CIDEGEF, 5-24.
- Winnicott, D. W. (1970). Vivre créativement. Dans D. W Winnicott, *Conversations ordinaires* (p. 43-60). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Françoise Bréant
maître de conférences
CREAD, université Rennes 2

Pour citer ce texte :

Bréant, F. (2011). Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ? *Cliopsy*, 5, 79-98.