

Arnaud Dubois

Accompagner les enseignants : pratiques cliniques groupales

Marc Guignard

Dubois, A. (2017). *Accompagner les enseignants : pratiques cliniques groupales*. Paris : L'Harmattan.

Cet ouvrage collectif résulte d'un symposium qui s'est tenu en janvier 2015 à l'université Lyon 2 dans le cadre du colloque « Condition(s) enseignante(s), conditions pour enseigner ». Les chercheurs participants à ce symposium avaient été invités à considérer les réponses qu'apportent les dispositifs d'accompagnement situés dans diverses perspectives cliniques, à un certain nombre de questions liées aux mutations profondes des conditions de l'enseignement. Comment les cliniciens perçoivent-ils les effets des nouvelles conditions enseignantes dans les dispositifs qu'ils mettent en place, à partir de la parole des enseignants ? Les divers dispositifs qu'ils proposent sont-ils affectés par ces mutations et peuvent-ils les accompagner ? Le livre regroupe ainsi neuf contributions rédigées par onze chercheurs – issus de sept laboratoires différents – qui se sont saisis de ces questions.

Outre la qualité de chacun de ces neuf textes, c'est bien la diversité des dispositifs qu'ils mettent en lumière qui constitue un des atouts de cet ouvrage.

Cette diversité réside dans les approches mobilisées : approche clinique d'orientation psychanalytique

en sciences de l'éducation ou en psychologie, approche socioclinique institutionnelle, approche multiréférentielle incluant une clinique du travail et du sujet ou encore approche philosophique et historique sensible à la clinique ; aussi dans la place qui est accordée à l'écriture ainsi que dans la spécificité des publics auxquels ces dispositifs s'adressent. Toutefois, qu'il s'agisse de dispositifs centrés sur l'accompagnement des enseignants (majoritaires) ou de contributions décrivant des dispositifs ouverts à d'autres professionnels, ces dispositifs d'accompagnement ont tous en commun d'être des dispositifs groupaux.

Le texte de Françoise Bréant décrit ainsi une expérience formative de futurs enseignants dans un cours de Licence, en grand groupe. Elle indique comment, à travers « une écriture intime, émotionnelle, associative » (p. 32), ce dispositif qui est le seul parmi les neuf analysés dans l'ouvrage à ne pas être un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles, permet de créer chez les étudiants « un mouvement d'appétence vers une démarche clinique d'orientation clinique d'orientation psychanalytique » (p. 33).

C'est encore d'écriture dont il est question dans les textes d'Arnaud Dubois et de Patrick Geffard. Ce dernier présente en effet un dispositif coopératif et groupal inspiré de son expérience de la pédagogie institutionnelle et de ses travaux sur l'implication subjective des enseignants en situation professionnelle. Il pointe comment l'articulation au sein de ce dispositif d'un travail d'écriture monographique et de l'utilisation d'une correspondance de type correspondance scolaire a pu avoir, pour les apprentis

enseignants, « une sorte d'effet miroir » (p. 51), miroir qui offre la possibilité de lire « chez l'autre ou chez soi grâce à l'autre, des choses que l'on a quelques difficultés à admettre ou à reconnaître en soi-même » (p. 51). Quant à Arnaud Dubois dont la pratique est aussi inspirée de la pédagogie institutionnelle, il met en place un atelier monographique pour accompagner une équipe instituée dans un microlycée. Après avoir décrit ce dispositif original d'analyse de pratiques, il opérationnalise le concept de « mésinscription » dans la suite des travaux d'Alain Noël et de Georges Gaillard pour tenter d'appréhender « les effets de la tâche primaire de l'institution sur l'écriture des pratiques » (p. 13).

Les cinq contributions suivantes sont centrées sur des dispositifs d'analyse de pratiques dans lesquels les participants présentent des récits oralement.

Au travers de leur expérience de six années de co-animation d'un groupe d'analyse de pratiques pour des enseignants de musique débutants, Claudine Blanchard-Laville et Sophie Lerner-Seï éclairent singulièrement comment « le rapport à la musique de ces futurs enseignants est particulièrement imbriqué avec leur histoire de sujet » (p. 91) et marqué du sceau de leur rapport à leurs professeurs d'instrument. Elles plaident alors pour la nécessité de développer « un travail élaboratif pour les aider à construire une identité souple d'enseignant » (p. 92).

Ce constat semble partagé par Martine Lacour qui, au moyen d'un dispositif différent, le groupe de soutien au soutien (GSAS), permet aux enseignants de « mettre au travail des

éprouvés de "souffrance d'école" » (p. 96) dans un espace groupal qui « offre la possibilité de vivre l'expérience de la posture psychique empathique » (p. 111).

Richard Étienne, quant à lui, montre le fonctionnement et l'intérêt pour la formation des enseignants d'un autre type de travail en groupe : l'analyse de situations éducatives (Gease). Il situe ce dispositif d'accompagnement à la croisée de différentes approches, notamment les approches cliniques, avec lesquelles il est favorable à un « dialogue ».

Les deux textes suivants, celui de Bernard Pechberty et Aurélie Maurin et celui de Gilles Monceau, présentent des dispositifs d'accompagnement pour des groupes pluri-catégoriels. Pour les premiers, il s'agit de penser précisément les enjeux de la pluriprofessionnalité dans les groupes cliniques d'analyse de pratiques professionnelles, en pointant que « certains processus psychiques semblent être encouragés par cette configuration » (p. 154). De son côté, Gilles Monceau rend compte d'une recherche sur la parentalité adoptant une méthodologie socioclinique référée au cadre théorique de l'analyse institutionnelle. Il en ressort notamment que les professionnels scolaires apparaissent à la fois comme « intouchables et sous la surveillance de tous sur le territoire » (p. 175).

Enfin Dominique Ottavi clôt l'ouvrage par le seul texte ne présentant pas de dispositif d'accompagnement. Après avoir évoqué « la régression de la parole face aux médias » et « l'anomie des groupes classes » (p. 194) comme caractéristiques des conditions hypermodernes de l'éducation, elle indique comment les cliniciens,

par leurs dispositifs d'accompagnement, créent les conditions d'une parole singulière.

On aura compris qu'il ne s'agit pas pour les auteurs de ce livre de donner ici une nouvelle définition de la notion d'accompagnement ou de faire une synthèse de ses usages. Bien au contraire, la lecture de l'ensemble des chapitres montre comment chaque dispositif clinique est singulier tout en partageant le souci d'accompagner dans le temps des processus de transformations progressives.

Nicole Mosconi

Jacky Beillerot et les sciences de l'éducation

Laurent Gutierrez

Mosconi, N. (2017). *Jacky Beillerot et les sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Exhumer onze textes de Jacky Beillerot pour souligner le rôle qu'il a joué dans la structuration et le développement des sciences de l'éducation à travers son engagement en faveur de la recherche en éducation et en formation constitue une première étape d'un hommage qu'il convient de poursuivre. Hommage qui devra prendre la forme d'une étude universitaire afin d'être en mesure d'évaluer, au-delà de la portée de son œuvre scientifique, la nature de son action au sein mais aussi en dehors de l'université de Paris Nanterre qu'il intègre en tant qu'assistant en 1972. Cet examen minutieux pour être mené à bien nécessitera que la personne qui s'y engage fasse preuve de persévérance. Auteur de plus de deux cents articles et d'une douzaine d'ouvrages entre 1977 et 2002, Jacky Beillerot est de ceux qui, au sein de notre communauté, ont produit une œuvre. La revue *Savoirs* (2006/1, n°10) qui s'attache à retracer quelques aspects constituera une base précieuse tout comme cet ouvrage dû à l'initiative de Nicole Mosconi.

Dans son introduction (p. 9-17), elle revient sur le parcours de cette figure des sciences de l'éducation qui a mili-

té, durant près de trente ans au sein de nombreuses associations, à la reconnaissance d'une discipline universitaire sur la base des savoirs qu'elle produisait. « Formateur, enseignant [et] chercheur infatigable », le nom de Jacky Beillerot est lié aux *Biennales de l'éducation et de la formation* dont la première édition se tient à l'Unesco en 1992 dans le cadre des activités de la toute jeune *Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation* (Aprief) dont il est le fondateur et le président. Au-delà des divers aspects de cette longue carrière, Nicole Mosconi revient sur les motifs qui ont présidé à ce choix d'organiser cet ouvrage en trois parties.

La première qui regroupe quatre textes autour de la question des sciences de l'éducation comme discipline universitaire (p. 19-90) apporte de nombreux éléments de réflexion sur l'origine, le sens et l'utilité sociale de cette discipline. Véritable carrefour disciplinaire, les sciences de l'éducation n'échappent pas aux grands conflits qui traversent les sciences sociales : « la croyance si commune que la science peut commander l'action [est] une gageure ! Lorsque le savant commande, il le fait au nom de finalités, il n'est plus scientifique, il devient expert. La science et les scientifiques deviennent alors les alibis des pouvoirs » (p. 28). D'où la nécessité de « construire un savoir sur le pouvoir » (p. 41) fondée sur la précision des termes et des concepts employés. En cela, les sciences de l'éducation tout comme les sciences politiques ont connu des destins similaires. Définies par les apports spécifiques des disciplines constituées, elles s'engagent

dans la voie de « la prophylaxie de l'ignorance » (p. 49). « Les sciences de l'éducation sont donc particulièrement confrontées à la quête d'un impossible objet, ce qui les conduit à chercher un champ de phénomènes spécifiques ou d'invariants relatifs à l'éducation. La quête d'identité traverse alors tous les débats, même si la plupart des auteurs, certes avec des nuances, s'entendent sur le constat suivant : les sciences de l'éducation n'ont pas de spécificité épistémologique de champ ou de méthodes ; elles n'ont pas d'objet unique et sont plurielles par leur détermination ; elles empruntent aux savoirs et aux méthodes des autres sciences humaines. Les conséquences de cet état de choses ne sont pas minces : la recherche d'appartenance à une communauté scientifique devient pour ceux qui se recommandent de cette discipline plus importante que le souci de se faire comprendre par un large public ou de se situer en prise directe sur la réalité sociale » (p. 50). Paraphrasant Suzanne Mollo, Jacky Beillerot estime ainsi que « le chercheur est condamné à devenir expert pour se faire connaître et reconnaître » (*Ibid.*). Par ailleurs, imbriqué, parfois même confondu dans ceux des autres sciences humaines et sociales, le discours des sciences de l'éducation ne représente qu'une faible partie du discours sur l'éducation. Cet état de fait constitue un obstacle fondamental à la construction de l'identité de cette discipline. Au-delà de ces différentes instances productrices de discours sur l'éducation, Jacky Beillerot porte un regard sans concession sur l'association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE). Pour en avoir été l'une des têtes de pont, il estime en 1987 que ces « assemblées

[...] sont des réunions où s'intriquent et se masquent les appartenances, les intérêts, les enjeux. À la défense des postes, des destins de carrière, des cursus, des étudiants, s'ajoute la recherche de la place collective des sciences de l'éducation, de leur rôle de groupe de pression. Ainsi se produit le principal discours idéologique (et théorique) de la discipline. L'association est un véritable *melting pot*, qui fonctionne comme un groupe projetant sa propre dispersion pour trouver son identité ; mais groupe-association sans réel partenaire, et donc condamné à vivre en vase clos. Ni instance d'analyse, ni instance de pouvoir, l'association est une sorte d'académie sans légitimité. À défaut d'avoir été soutenues dans leur institutionnalisation, les sciences de l'éducation n'ont d'autre choix que de s'autoriser elles-mêmes, c'est à dire de trouver comment rendre le service pour lequel ses mandataires sont rémunérés par le service public » (p. 53). Enfin, Jacky Beillerot constate, amère, vingt ans après la naissance de cette discipline (1967), que si le débat se poursuit, il ne se renouvelle pas ; une meilleure intelligence scientifique ne garantissant pas une évolution positive des pratiques (p. 64).

Dans un texte plus contemporain lié à son départ à la retraite en 2002 intitulé « Droits et devoirs d'une discipline ou l'histoire d'une institution sans institution » (p. 67-77), il rappelle avec force qu'« une discipline est d'abord et avant tout une réalité politique » (p. 69) et qu'à ce titre, ce n'est pas la dimension épistémologique qui prime mais bel et bien la nature de son action tant au niveau national que dans son environnement local. Sur la base de cette double

fonction, il invite les instances représentatives de cette discipline à remplir, dans l'ordre de priorités, les quatre fonctions sociales primordiales suivantes : 1° Proposer des formations avec des dispositifs pédagogiques innovants ; 2° Répondre aux demandes sociales variées et multiformes en lien avec les attentes professionnelles de terrain ; 3° Participer à toutes les recherches et les pratiques relatives à l'évaluation des formations et de leurs dispositifs ; 4° Assurer une fonction de capitalisation, de patrimoine des savoirs *en* et *sur* l'éducation (p. 72). Il nous appartient par nos œuvres et non par nos mandats de prouver ce que nous valons à nos partenaires afin de créer de nouvelles alliances sur la base d'une reconnaissance avérée de notre expertise.

Dans le chapitre suivant (p. 79-90), Jacky Beillerot ne dit pas autre chose lorsqu'il s'interroge sur la manière dont nous pouvons nous faire homologuer par nos pairs (les autres disciplines rangées sous l'étiquette de « Sciences humaines et sociales ») comme une discipline hors pair. À cet effet, il nous invite à travailler sur la visibilité sociale de nos travaux afin de participer au décryptage et ainsi à une meilleure compréhension de cette réalité humaine dont la complexité ne cesse de dérouter les membres d'une société. Apporter les garanties de notre scientificité, telle est l'exigence qui doit conduire notre engagement.

Dans la deuxième partie dédiée à « La recherche en éducation » (p. 91-168), quatre textes abordent la manière dont les sciences de l'éducation peuvent œuvrer à cette reconnaissance scientifique. À leur lecture,

nous percevons ce souci, cher à son auteur, de distinguer clairement les différents savoirs en éducation et son intérêt pour une épistémologie que Nicole Mosconi qualifie d'« œcuménique » (p. 15). Épistémologie dont la finalité serait de permettre à notre discipline de sortir d'une perspective étroitement positiviste fondée sur des recherches majoritairement quantitatives et qui accueillerait des études fondées sur des approches qualitatives au sein desquelles la clinique notamment aurait toute sa place. Cette appétence pour ne pas dire cette propension chez Jacky Beillerot à travailler sur la définition des termes et des concepts traverse l'ensemble de ce chapitre. Son ouvrage *La Société pédagogique* (Puf, 1982) annonce en même temps qu'il confirme cet engagement au service des mots. Non réductibles aux seuls apprentissages (et donc à la didactique !), les sciences de l'éducation ne peuvent prétendre à l'objectivité, selon lui, car les théories ne sont pas objectives « même si les données qu'elle recouvre peuvent être vérifiées ou falsifiées. Une théorie est une construction de l'esprit. L'objectivité, quant à elle, n'est pas une qualité propre à l'esprit du savant ; elle est le résultat d'un processus critique développé par une communauté scientifique qui joue un jeu dont elle assume pleinement les règles » (p. 120). Dans le même ordre d'idées, il écrit en 1989 : « Je ne crois pas que l'expression souvent en usage d'« administration » de la preuve soit très pertinente, sauf à supposer que la preuve devrait être donnée comme un sacrement, ou une potion, ou s'imposer comme le résultat d'un rapport de gestion ou de forces. Mais prouver ce que l'on avance est toujours une nécessité » (p. 123). Sur cet aspect, Ja-

cky Beillerot conclut : « l'unité de la science ne se repère pas alors par l'unité de l'objet (il y a, au contraire, un polymorphisme des sciences) ; elle se repère en ce qu'il s'agit de la production de schèmes abstraits comme représentation du vécu. Cette production prend la forme de modèles » (*Ibid.*). Il s'agit là certainement d'une des limites qui expliquent la faible prise en compte des résultats de la recherche en éducation dans les discours sur les changements à opérer. Montrer la complexité du réel incite à l'immobilisme afin de ne pas l'aggraver. Quant à l'utilité sociale des rapports produits par les experts sur le fonctionnement des institutions éducatives, Jacky Beillerot estime qu'ils participent à la construction d'« un discours dominant sur l'éducation ; ils ne sont pas tant faits pour être pourvoyeurs de mesures d'application, que, par l'intermédiaire des médias sans lesquels leur réalité et leur nombre seraient quasiment nuls, d'exposer et d'imposer ce qui pourra s'appeler le consensus sur l'éducation » (p. 137).

Le chapitre suivant (p. 145-168) revient sur une étude menée au sein du *Comité national de coordination de la recherche en éducation* (CNRE) en 1997 intitulée « La recherche en éducation en France : résultats d'enquêtes sur les centres de recherches et les périodiques ». Publiée en 2000 dans la *Revue suisse des sciences de l'éducation*, nous devons remercier Nicole Mosconi d'avoir rendu accessibles les résultats de ces investigations. On y apprend notamment qu'en matière de recherches en sciences de l'éducation, les relations avec le terrain sont alors surtout centrées sur le système scolaire. Des écarts sensibles sont toutefois observables. Les deux

tiers des études menées à la fin des années 1990 par les personnes interrogées dans le cadre de cette enquête (majoritairement des universitaires) portent sur les lycées et les collèges. Celles réalisées sur l'enseignement supérieur viennent avant celles centrées sur l'enseignement technique alors que l'école maternelle et la formation des adultes font figure de parent pauvre. Quant aux recherches sur les contenus publiés par la presse pédagogique à cette époque, force est de constater que le poids des administrations et des associations de militants est décisif dans leur gestion et leur faible diffusion « comme si l'éducation demeurait un domaine investi par les tutelles publiques et les idéologies » (p. 162). À travers ces deux études, Jacky Beillerot constate que les sciences de l'éducation s'inventent parfois des demandes sociales dont les objets et leurs résultats n'échappent pas aux « chimères du corporatisme et du messianisme réunis » (p. 166).

Avec le chapitre 9, on entre de plein pied dans la troisième et dernière partie de l'ouvrage (p. 169-200). Dédiée à la « Pédagogie », on peut être déçu de n'y trouver que deux contributions laissant penser que cet aspect occupe une place secondaire dans l'œuvre de Jacky Beillerot. Dans la « contribution à l'analyse de la notion de pédagogie » (p. 171-184), l'auteur s'intéresse aux proximités successives de cette notion avec celles d'enseignement, d'instruction, de didactique, d'éducation et de formation. Une nouvelle fois, Jacky Beillerot cherche à débusquer au sein de la famille morphologique « pédagog » (les vocables de pédagogie), les évolutions em-

pruntées par cette notion en même temps que sa transformation dans l'expression « action pédagogique ». Les résultats obtenus mettent en évidence des représentations sociales fortes davantage centrées sur la personne que sur sa fonction au sein d'une institution. Cette perception essentialiste de la pédagogie est toutefois à corriger dès lors qu'elle est définie comme une action sociale impliquant, d'une part, des moyens généraux au sein d'une société et, d'autre part, des moyens spécifiques liés à sa réalisation.

Le dixième texte sélectionné par Nicole Mosconi (« Sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange manège ») correspond à l'article publié par Jacky Beillerot dans le numéro 120 de juillet-août-septembre 1997 (p. 75-82) de la *Revue Française de Pédagogie* intitulé « Penser la pédagogie ». Sa présence aux côtés des auteurs de ce dossier (J.-C. Forquin, D. Hameline, G. Avanzini, P. Meirieu, L. Legrand, M. Fabre, M. Develay, J.-P. Astolfi, J. Houssaye et M. Soëtard) est un indice quant à la place qu'il occupe alors au sein de cette communauté universitaire. Quant au contenu du texte, il s'agit, à s'y méprendre, d'une tentative de note de synthèse, sorte d'état de l'art, de cette relation épistémologique tumultueuse entre les deux notions convoquées dans le titre, à partir d'une sélection d'écrits sur le sujet depuis 1967. Le parti pris de déconstruire ce lien est à mettre au profit de son auteur qui considère qu'il s'agit, comme toujours dans pareil cas, d'un « combat permanent [...] qui [...] possède sa grandeur mythique » (p. 187). Ce postulat pourrait être interrogé à l'aune du nombre considérable d'écrits parus ces vingt dernières années qui ont tenté d'éta-

blir des liens institutionnels forts entre ces deux notions qui recouvrent chacune des acceptions diverses.

Cette étude permettrait, peut-être, d'évaluer si l'appel « Du "bon usage" des sciences de l'éducation » (p. 201-206), lancé par Jacky Beillerot au début des années 1990, a été entendu. Rien n'est moins sûr. En effet, est-il admis qu'en matière d'éducation, les résultats issus des recherches contribuent à comprendre, à donner du sens aux pratiques au-delà de ce qui apparaît comme immédiat ? Peut-on partir de l'idée que les connaissances acquises fondent la culture professionnelle de l'exercice enseignant et que, de fait, elles ne peuvent servir à édicter des conduites mais à les interroger ? Peut-on admettre en 2018 que l'enseignement ne peut pas être réduit à un simple processus de transmission et qu'acquérir des capacités d'observation, de questionnement, de confrontation des résultats, de mise en perspective de plusieurs points de vue disciplinaires est nécessaire dans une formation qui vise à éclairer la complexité de l'acte éducatif ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles il convient de savoir répondre afin que « la pratique réfléchie des modalités "d'usage" de tous ces savoirs » (p. 206) continuent d'alimenter, selon le vœu de Jacky Beillerot, notre réflexion sur les sciences de l'éducation.

Mireille Cifali, Sophie Grossmann et Thomas Périlleux

Présences du corps dans l'enseignement et la formation

Pascaline Tissot

Cifali, M., Grossmann, S. et Périlleux, T. (2018). *Présences du corps dans l'enseignement et la formation. Approches cliniques*. Paris : L'Harmattan.

Depuis le travail débuté en 1983 par Claude Pujade Renaud sur le corps de l'enseignant et de l'élève dans la classe, assez peu d'ouvrages se sont intéressés à la place du corps dans l'enseignement et la formation. La situation de transmission scolaire et universitaire s'adresse le plus souvent à un corps immobile, voire absent, alors que l'enseignement professionnel s'adresse de son côté à un corps contraint par l'apprentissage de gestes techniques ayant pour objectif l'acquisition d'un savoir-faire. En revanche le corps propre, sensible, celui qui est traversé par les affects, est généralement nié.

Ici, cet ouvrage collectif annonce dès son titre le projet de remettre le corps en mouvement dans les processus d'apprentissage. Il s'adresse autant aux chercheurs, qu'aux formateurs, enseignants ou éducateurs, à tous ceux qui désirent réengager la présence des corps dans la relation pédagogique.

Ce livre est le septième volet d'une suite de publications retraçant les

rencontres de chercheurs cliniciens dans le cadre du réseau Éducation et Formation (REF) débuté en 2003 à Genève et ayant lieu tous les deux ans. Il est coordonné par Mireille Cifali, Sophie Grossmann et Thomas Périlleux qui ont coécrit l'introduction et la conclusion. L'ouvrage prend sa source dans le symposium tenu à Montréal en 2015 autour de la thématique suivante : « Théâtre du corps dans la formation et l'enseignement : effractions cliniques ». Cette formulation semble être à entendre davantage comme le déplacement du corps sur une autre scène que comme une mise en scène du corps dans une dimension de maîtrise. Certains chapitres, en articulant la question des corps dans l'enseignement et la formation avec l'intervention d'artistes chorégraphiques et de metteurs en scène, entrent en résonance avec la précédente publication intitulée *Processus clinique et processus de création* en 2015, sous la direction de Mireille Cifali, Florence Giust-Desprairies et Thomas Périlleux. En effet, plusieurs dispositifs s'appuient sur la danse ou le théâtre et proposent ainsi un travail de création mettant le corps en lien avec l'espace extérieur et l'ouverture à l'autre, mais également avec une intériorité singulière à chaque participant. Il s'agit alors d'un corps « qui pense et écrit, qui danse et chante » (p. 8).

À partir de la question de la présence / absence des corps dans les situations d'enseignement, les contributions, loin de remettre en question la nécessaire acquisition de savoirs académiques et/ou techniques, proposent d'interroger l'incarnation de ces savoirs au regard de la question de la singularité et de la subjectivité des corps.

À partir de son propre point d'entrée, chaque auteur s'appuie sur un terrain de recherche ou d'enseignement singulier resituant ainsi la clinique au cœur de la situation de transmission. C'est alors l'écoute du corps dans ses dimensions subjective et intersubjective qui est mise au travail. Nous voyageons d'un enseignement universitaire en gestion (Lagase-Vandercammen, Périlleux) à un cours de criminologie (Masson), en passant par une expérience chorégraphique auprès de futurs professeurs des écoles (Théberge) ou encore le récit d'une conférence à un large public (Bourassa). La formation professionnelle à l'université (Grossmann, Hamisaltune), l'enseignement à l'université (Cifali, Roiné) et la recherche en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville) sont également abordés. Il est question, dans les différents textes, de la présence corporelle comme d'une présence incarnée, mais également d'une présence fantasmatique (voire fantomatique) qui tend à regarder la problématique du rapport au savoir sous l'angle des corps marqués par le signifiant. Plusieurs chapitres s'appuient sur un travail avec un chorégraphe et soulèvent également la question du travail partenarial entre un artiste et un enseignant et de l'influence d'un dispositif artistique sur l'intimité des corps dans la situation d'enseignement et de formation. Étant, pour ma part, danseuse contemporaine et ayant participé à l'expérience portée par le chorégraphe Daniel Dobbels décrite par Antoine Masson, il me semble qu'il existe une grande porosité entre la démarche de création en danse contemporaine et la démarche clinique en recherche. De mon expérience personnelle avec le choré-

graphe Daniel Dobbels, je pourrais dire ceci : un geste surgit, naît, sans qu'on ne sache vraiment d'où il vient dans une sensation au plus juste de son éprouvé, comme une parole midite gardant sa part de mystère. Il me semble que c'est de cette évocation d'un geste insu laissant place à la surprise et à la création dont nous parle ce livre.

Le fil rouge de cet ouvrage s'attache à questionner les conditions de la rencontre, de la présence à l'autre et à soi, de l'adresse et de l'accueil d'une parole, non pas par la recherche d'un geste idéal, mais au regard de la sensibilité avec laquelle chacun et chacune habite son corps dans une situation d'enseignement. Les réflexions amènent ainsi les auteurs à utiliser différentes déclinaisons syntagmatiques du corps telles que corps dressé, corps voilé, faire corps avec un métier, engager son corps dans un acte de formation ou d'enseignement, entrer dans un corps de métier. Il me semble que l'originalité de cet ouvrage tient dans la volonté des auteurs à réinjecter du sujet dans un corps souvent considéré comme un corps objet du seul point de vue biologique ou organique. Au-delà des considérations sur le corps-sujet du formateur et du formé, il est également question de l'appartenance institutionnelle à un corps de métier (Grossmann) et de l'appartenance à un corps social, notamment au travers de l'interculturalité (Hamisultane).

Le premier chapitre, écrit par Thomas Périlleux, professeur à l'Université catholique de Louvain, s'appuie sur le constat de l'uniformisation des corps et de leur passivité dans la formation

pour interroger la souffrance du corps sous l'angle du symptôme comme « une énigme qui appelle une décision » (p. 19). Dans un cours de gestion universitaire, il intègre un travail sur le corps avec le chorégraphe philosophe Daniel Dobbels dans le but de faire découvrir aux étudiants la démarche clinique. Cette démarche pédagogique vise à recentrer la situation d'enseignement sur l'éprouvé corporel afin de démontrer la nécessité de lieux d'élaboration psychique au côté des moyens de communications technologiques. C'est alors dans l'interaction d'une démarche universitaire et d'une démarche artistique qu'il tente de sortir des trajectoires classiques de l'apprentissage pour que chacun puisse cheminer dans les connaissances à acquérir.

Dans le deuxième chapitre, Antoine Masson, professeur à l'école de criminologie de l'Université catholique de Louvain, posant le corps à l'intersection d'une expérience artistique et d'une réflexion philosophique et psychanalytique, pense la situation de transmission à partir de la résonance d'une pluralité de corps subjectifs. C'est dans l'articulation du corps de l'enseignant lui-même pris dans le *corps enseignant*, du corps du formé se faisant *corps-apprenant* et du corps des savoirs comme *corps tiers* qu'il ouvre une réflexion sur ce qu'Alain Badiou nomme « corps de vérité » (p. 45).

Mariette Théberge, professeure à l'Université d'Ottawa, nous fait partager, dans le troisième chapitre, son expérience d'enseignement auprès des professeurs des écoles en formation dans le domaine des arts. Partant du constat de l'immobilisme des corps à l'université, elle interroge la mise en

mouvements des corps dans un processus de création par l'utilisation du théâtre et de la danse. Le travail proposé aux étudiants tend à ouvrir des espaces de rencontre avec l'autre, mais aussi avec soi-même, ou plus exactement selon ses propos « une rencontre de soi à l'autre » (p. 49). En posant le corps comme nouveau moyen d'expression, elle amène les étudiants à traverser différentes qualités de présence et interroge ce que veut dire « être là » (p. 62) dans la situation d'enseignement. Loin du travail de posture ou de gestes professionnels sous-tendu par un savoir-faire, elle propose une réflexion sur le sensible, les émotions, l'énergie intrinsèque amenant à une qualité de présence singulière.

Le quatrième chapitre, rédigé par Sophie Grossmann, professeure à l'Université de Montréal (UQAM), déplie trois niveaux d'analyse pour étudier comment « le métier s'inscrit dans le corps » (p. 67) à travers une réflexion triangulaire sur le formateur, les formés et la formation. La question du geste professionnel est ainsi abordée en demandant aux étudiants de présenter de façon libre le corps de métier auquel ils appartiennent. La lecture de Sophie Grossmann qui fait suite à ces propositions étudiantes met en lien la rigueur du geste technique et son intériorisation dans un corps de métier au regard de la disponibilité à l'autre.

Dans le chapitre cinq, Sophie Hamisultane, professeure au département de sociologie à l'Université de Montréal (UQAM), propose un itinéraire qui questionne les relations interculturelles dans une recherche concernant les processus de construction identitaire des descendants de migrants

nés dans le pays d'accueil (France, Canada – Québec). Dans une mise en tension du rapport social et du désir, elle mène une réflexion sur « le désir d'appartenir » et sur « le désir d'être reconnu pour appartenir » (p. 83). C'est à partir des propos de Merleau-Ponty sur le visible et l'invisible, qu'elle interroge la représentation de soi dans l'interaction sociale.

Dans le sixième chapitre, Claudine Blanchard-Laville, professeure des universités émérite à l'Université Paris Nanterre, reprend le fil de ses travaux en s'attachant à identifier des éléments significatifs concernant l'engagement du corps de l'enseignant dans la situation d'enseignement. Elle questionne la façon dont les messages verbaux et non verbaux de l'enseignant traversent le message principal portant sur les savoirs enseignés. Elle s'appuie pour cela sur plusieurs exemples d'observations d'enseignants et interroge les mouvements contre-transférentiels du chercheur en parlant d'une « écoute contre-transférentielle corporelle » (p. 108).

Christophe Roiné, directeur de la Mission d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation (MAPI) à l'Université de Bordeaux, propose dans le septième chapitre une contribution qui traite de la présence des corps dans l'enseignement à distance. Il présente une analyse clinique d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'étudiants de licence sur la question de la présence, de la voix des enseignants lors de cours en présentiel pour interroger une possible transposition de ces analyses dans l'enseignement à distance.

Dans le huitième chapitre, Dominique Lagas-Vandercammen, enseignante à l'Institut des Hautes études des communications sociales (ICHEC) à

Bruxelles et à l'Université catholique de Louvain, aborde la question de la présence par le récit d'un cours d'économie qu'elle donne en amphithéâtre. Le corps devient alors vecteur de cette présence à l'autre (les étudiants), mais également d'une présence à soi passant par le désir de l'autre / Autre. Son expérience d'actrice entrant en interaction avec son positionnement d'enseignante lui permet d'accueillir l'inattendu et de saisir ces opportunités dans la situation d'enseignement pour élaborer une pédagogie qu'elle qualifie « d'engagée ». « Un artiste met en scène le corps, un enseignant, sa négation » (p. 137). C'est ainsi que Michelle Bourassa, enseignante à l'Université de Québec en Outaouais, commence le neuvième chapitre. Elle déplie la notion de « corps pensée » en définissant le corps comme l'axe sur lequel s'organise la pensée dans la relation d'enseignement et nous invite à accepter de rencontrer cet « autre en soi » (p. 140) pour aller à la rencontre de l'autre et l'accompagner sans l'assujettir. Elle revient également sur l'inscription des émotions à même le corps en analysant au croisement des neurosciences et de la psychanalyse une de ses prestations lors d'une conférence faisant l'objet d'une captation vidéo.

L'écriture du dernier chapitre revient à Mireille Cifali, professeure honoraire à l'Université de Genève. Ancrant sa réflexion dans son expérience personnelle de professeure à l'université, elle interroge l'acte de transmission à partir de la voix. La contribution porte sur la présence du corps dans la situation d'enseignement en gardant comme boussole la voix, cette voix qui adresse une parole et qui est

écoutée en retour. C'est alors à partir du souffle et du rythme d'une voix véhiculant des affects que la parole adressée devient vivante. Il est question de la voix comme signature de soi à l'autre, mais également comme voix intérieure de soi à soi dans le processus de création et d'écriture.

Les auteurs ayant coordonné l'ouvrage (Cifali, Grossmann, Périlleux) insistent en conclusion sur l'importance de l'incarnation des savoirs académiques à l'université qui passe notamment par les inflexions de la voix ou l'intensité du regard et nous mettent en garde quant à une uniformisation de techniques d'enseignement qui nierait la présence des corps dans la formation. Se risquer à enseigner consiste donc à « prendre corps » non pas dans une maîtrise absolue d'un corps qui se met en scène, mais par le passage d'un corps-objet à un corps-sujet « toujours divisé entre ses intentions claires et ses motifs insus » (p. 169).

Les auteurs ne nous encouragent-ils pas à nous laisser surprendre par la situation d'enseignement à même notre corps pour nous rendre disponibles à une relation intersubjective en acceptant de quitter une situation de maîtrise absolue dans laquelle l'enseignant mettrait son corps en scène ou s'absenterait de la scène ? L'introduction de processus artistiques dans l'acte d'enseignement et de formation soutenue par plusieurs auteurs amorce peut-être un travail possible sur une corporéité favorisant la circulation de la pensée.

Entre corps et pensée, c'est une clinique de l'entre-deux qui est proposée dans cet ouvrage, de « l'entre-corps » (entre corps du formateur et

du formé, entre corps du savoir et corps du sujet) qui nous incite à réfléchir sur les conditions d'émergence de la rencontre. Les différentes contributions proposent des chemins inattendus d'apprentissage en créant des espaces de circulation de la pensée dans une corporéité intersubjective. Le corps présent dans cet ouvrage est parfois un corps qui trahit, parfois un corps qui souffre ou encore un corps qui échappe, mais c'est toujours un corps qui parle et que chaque auteur tente d'écouter à sa manière.