

La formation pédagogique des enseignants du supérieur en Argentine

Présentation d'un dispositif de formation centré sur l'échange des savoirs de l'expérience ¹

Viviana Mancovsky

Présentation

« Je suis heureuse en faisant un cours pour 20, 30, 70 étudiants... Le nombre ? Cela ne m'inquiète pas... Il s'agit de capter l'attention de l'autre comme au théâtre. Je mets en place tous mes talents d'actrice. Je murmure avec une voix toute douce, je crie lorsque je le considère nécessaire... À la fin, lorsque quelques étudiants se rapprochent de moi et qu'ils font l'éloge de mon cours, je rentre chez moi en croyant que je suis Dieu... Alors, je reviens aux livres, il faut absolument que je me mette à étudier... Dans un cours, il se joue de tout : du pouvoir, de la séduction, de l'empathie, du refus... Je construis un personnage... »

(Sofia, professeure de chant lyrique.)

Est-on là en présence de ce qu'un·e enseignant·e déploie dans ses cours universitaires au-delà du registre de la transmission d'une connaissance disciplinaire spécifique ? Quelle conscience a-t-elle/il de sa façon « d'être enseignant·e » ? Comment vit-elle/il son métier au-delà de son rôle institutionnel reconnu ? Se pose-t-elle/il des questions sur sa manière de faire cours, celle qui « prend vie » dans sa pratique quotidienne ? Quels sentiments, quels vécus, quelles impressions, quelles réflexions personnelles, quels possibles registres de son corps et de ses gestes élabore-t-elle/il au fur et à mesure de son itinéraire en tant qu'enseignant·e universitaire ? Perçoit-elle/il des changements ou des évolutions dans son identité professionnelle ?

Le court extrait placé en exergue provient d'un texte écrit par une professeure de « chant lyrique » de la Licence Musique de chambre et symphonique de l'Université Nationale de Lanús (en Argentine) qui participe régulièrement aux rencontres d'échanges de savoirs dans le dispositif de formation que j'ai mis en place depuis 2017. Celui-ci a comme finalité principale de sensibiliser les enseignants aux dimensions subjectives et relationnelles qui traversent leur métier à partir de la réflexion collective

1. Cet article est issu de la conférence donnée par l'auteure comme professeure invitée à l'*Institute for advanced studies* (IAS) de l'Université de Cergy-Pontoise, le 26 novembre 2019, et qui avait pour intitulé : *La formation pédagogique des enseignants du supérieur en Argentine : présentation d'un dispositif de formation.*

menée autour de différents thèmes centrés sur l'identité professionnelle d'enseignant universitaire.

Ce dispositif s'insère dans le vaste domaine de l'analyse des pratiques professionnelles. Ce dernier comporte une variété de dispositifs qui se réfèrent à différents présupposés épistémologiques, théoriques et méthodologiques orientant les pratiques de formation, de recherche et d'intervention. Dans l'ouvrage pionnier de Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (1996) qui essaie d'éclairer et, en même temps, de systématiser les différents courants de l'analyse des pratiques professionnelles, on peut voir le développement de ce domaine spécifique dans différents champs, ceux de la santé, de la formation d'adultes, de la supervision et du travail social, de la formation d'enseignants, etc.

Je souhaite présenter ici le dispositif de formation que j'ai mis en place avec l'appui et le soutien du Secrétariat académique de l'Universidad Nacional de Lanús (UNLa) [1]² à l'intention des enseignants de l'université.

Cet article sera organisé en trois parties. Dans un premier temps, je ferai une brève introduction pour présenter les caractéristiques principales du système universitaire argentin et, plus particulièrement, de l'UNLa pour donner un aperçu du contexte dans lequel ce dispositif de formation a été créé. Ensuite, je tenterai de rendre explicite ma manière de concevoir la « pédagogie universitaire », au-delà d'une forme de pédagogie « modélisante et prescriptive ». Dans ce but, je proposerai une critique de cette dernière en m'inspirant de l'art cinématique et optique de l'artiste franco-argentin Julio Le Parc. En effet, le mouvement esthétique initié par ce créateur m'a aidée à penser une pédagogie universitaire alternative qui s'appuie sur la notion de « rencontre avec l'altérité ». Dans un troisième temps, je décrirai en détail ce dispositif de formation en exposant sa finalité, ses caractéristiques principales et quelques-uns des fondements théoriques qui le sous-tendent ; puis j'illustrerai mon propos en rapportant quelques-unes des interventions des participants. Pour terminer, je partagerai certaines des réflexions que j'ai conduites sur mon style d'animation dont j'estime qu'il a été inspiré par les principes de la démarche clinique d'orientation psychanalytique, mais que j'ai dû soutenir un peu « en cachette ».

Quelques traits significatifs du système universitaire argentin

La première université argentine – et l'une des premières d'Amérique latine – est l'Universidad Nacional de Córdoba, créée en 1613 par les jésuites pendant la colonisation espagnole. On pourrait dire qu'avec cette institution commence l'histoire de l'enseignement supérieur en Argentine. Pour résumer le long processus traversé par l'histoire socio-politique de mon pays, je voudrais indiquer deux points de repère très significatifs.

2. Les chiffres entre crochets renvoient aux notes en fin d'article.

En premier, le mouvement réformiste initié par les étudiants de l'Université de Córdoba en 1918 [2] et d'où découlent les traits principaux des universités nationales actuelles. À partir de cette réforme, certains principes considérés comme des « conquêtes universitaires » sont présents dans l'organisation de nos universités argentines actuelles. Il s'agit de l'autonomie universitaire, du co-gouvernement entre les enseignants, les étudiants et « les diplômés ex-étudiants », des modalités de concours de recrutement pour occuper un poste d'enseignant universitaire, de la liberté d'expression académique dans chaque chaire universitaire et des activités « d'extension universitaire » qui proposent un engagement avec la société et définissent ainsi une sorte de « fonction sociale » de l'institution. Dans ce sens, la « Réforme universitaire argentine de 1918 » a été caractérisée par un esprit démocratique mettant en question l'élitisme des étudiants qui accédaient aux institutions universitaires de cette époque-là. Actuellement, le système d'enseignement universitaire est public et gratuit et le fait d'être gratuit a aidé l'université à construire son prestige d'institution démocratique en Amérique latine. L'admission à l'université se fait donc sans avoir à passer d'examen sélectif.

Le second point de repère plus récent dans l'histoire du système universitaire argentin est la Loi nationale de l'enseignement supérieur de 1995. Celle-ci redéfinit quelques principes organisateurs des universités nationales, elle appuie la création d'universités privées et construit un organisme national de contrôle nommé Commission Nationale d'Évaluation et Accréditation Universitaire (CONEAU), dépendant du ministère national de l'Éducation. Dans ce contexte normatif, le ministère a soutenu la création de nouvelles universités nationales pour « rapprocher » l'université des étudiants des quartiers proches de Buenos Aires. Cela a permis l'inclusion de nouveaux secteurs sociaux à l'université et, en même temps, le fait de recevoir de nouvelles populations d'étudiants a fait apparaître de nouveaux problèmes et défis pour les universités.

Dans ce contexte du système universitaire national, l'UNLa est une institution nationale, publique et gratuite fondée en 1995 et située dans la banlieue sud de la Province de Buenos Aires. Son offre de formation comprend plus de 65 cursus répartis entre des licences, des masters et des doctorats dans différentes disciplines. En général, cette institution vise une formation pour des filières « non traditionnelles » : audio-vision, économie et entreprise, sciences politiques, relations internationales, tourisme, nutrition, traduction, éducation, etc. Depuis le recensement de 2017, on sait que 70 % des étudiants habitent dans la région sud des quartiers populaires de Lanús et que 65 % d'entre eux appartiennent à la première génération de leur famille à suivre des études supérieures ; la moyenne d'âge est de 27 ans et 60 % sont des étudiantes.

À partir de cet aperçu général, je vais avancer dans l'explicitation d'une manière alternative de concevoir la « pédagogie universitaire » et dans la

description détaillée du dispositif de formation que j'ai mis en œuvre avec des enseignants universitaires.

Qu'est-ce que j'entends par « pédagogie universitaire » ?

Je voudrais d'abord assumer le fait que j'adopte une attitude critique. D'après moi, il est nécessaire de reconnaître que la réflexion pédagogique n'a pas toujours permis de dialoguer de manière ouverte et productive avec les enseignants autour de leurs façons de faire leurs cours et de leurs styles d'enseignement. Cette prise de position concerne aussi bien le point de vue des enseignants que celui des pédagogues chercheurs en éducation, en France comme en Argentine.

Dès le début des années 90, les recherches de Marie-Françoise Fave-Bonnet (1994) ont montré que la préoccupation pour les questions pédagogiques n'a pas été (et je me permets d'ajouter « n'est pas encore ») prioritaire pour les enseignants chercheurs de l'université. Les résultats de son enquête auprès des enseignants qu'elle a interviewés montrent qu'ils se méfient des apports de la pédagogie. Celle-ci est considérée comme nécessaire et utile seulement pour l'école primaire et secondaire et la réticence vis-à-vis des questions pédagogiques du milieu universitaire est une idée très répandue, comme s'il suffisait de « *connaître la matière qu'on enseigne pour pouvoir l'enseigner* ».

Du point de vue des « pédagogues », une grande partie des spécialistes en sciences de l'éducation débattent pour trouver « la bonne formule » de ce que serait une classe idéale ou un cours idéal dans le but de l'imposer et de partir « à la conquête » des enseignants avec un discours prescriptif et modélisant. De cette façon, les pédagogues construisent un discours (parfois avec un jargon sophistiqué et pas très compréhensible) sur « le bon enseignement » et « la pratique efficace » en laissant entrevoir, de façon implicite, que les enseignants font mal ce qu'ils font dans leur classe.

Je considère qu'il est très difficile d'entamer un échange entre ces différentes perspectives qui, toutes deux, méconnaissent et dévalorisent les apports de l'autre. Il s'agit d'une sorte de dialogue de sourds qui traduit une impossibilité de considérer les autres et de « se » regarder. Alors, comment s'en sortir ?

À partir de mon « côté pédagogue », en tenant compte aussi de mon expérience comme enseignante-chercheuse et en soutenant cette posture critique et autocritique, j'envisage de présenter deux conceptions distinctes de la pédagogie ainsi que ma position par rapport à chacune d'elles.

En premier lieu, je prends de la distance avec une pédagogie qui soutient l'existence d'un savoir complet, fini et hégémonique qui supposerait de savoir à l'avance qui est l'étudiant qui arrive à l'université, ce dont il a besoin pour réussir dans sa performance universitaire et quelle intervention pédagogique mettre en place. Une pédagogie qui « croit savoir de façon

préalable et qui verra avant de regarder » aux dires de José Contreras Domingo (2008, p. 17). En d'autres termes, je m'éloigne d'une pédagogie qui se définit à partir d'un ensemble de savoirs sur des étudiants abstraits classés selon des critères objectifs (par exemple : l'âge, le genre, les études préalables, le niveau éducatif des parents, la classe sociale, etc.) et qui se détermine *avant* toute rencontre éducative, avant toute expérience. En résumé, je prends des distances avec une pédagogie qui pense l'acte d'enseignement seulement selon une logique rationnelle et instrumentale, en termes de *devoir être et devoir faire* de manière prédéterminée et prescriptive.

À l'inverse, dans le but d'envisager une conception pédagogique alternative qui soutient un autre rapport avec l'université, je me permets de mettre en relief une pédagogie qui exige un exercice de réflexion de la part du sujet qui enseigne à partir de sa rencontre avec l'altérité. Il s'agit d'un exercice qui ne supprime pas les différences et n'exclut pas la dimension affective et relationnelle de la situation d'enseignement. Une dimension qui généralement est éliminée au détriment de la seule dimension intellectuelle liée à la transmission d'un savoir disciplinaire spécifique. Je pense ainsi à une pédagogie habitée par une certitude : l'autre est toujours différent de ce que je suppose qu'il est. Une pédagogie qui pense et se pense en situation toujours ouverte à ce qui advient en acceptant de faire avec l'altérité et ses effets d'inattendu.

Cette autre conception de la pédagogie peut être proposée aux enseignants universitaires en dialoguant avec eux. Pour cela, il faut absolument avoir envie de savoir ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent au moment de « faire le cours ». Il deviendra alors possible de proposer une autre façon de considérer *le sujet qui enseigne*. Cette conception alternative est inspirée de l'art. Plus précisément, de l'œuvre d'un artiste argentin, Julio Le Parc, résidant en France depuis 1960 et reconnu comme l'un des représentants les plus importants de l'art optique et cinétique. Il est désigné comme *le poète de la lumière et de l'ombre*. Au-delà de ses œuvres et de son style de travail, je voudrais lui emprunter quelques-unes de ses idées sur sa conception de l'art, de l'artiste et, surtout, du spectateur [3].

Tout d'abord, Le Parc affirme que *l'œuvre artistique* n'est pas une construction visuelle faite pour être contemplée et observée de façon passive. Pour cela, il essaie de démystifier la place de l'artiste comme personnage sublime, génie ou créateur, qui attend l'inspiration pour créer. Il propose plutôt l'idée d'un artiste qui travaille et qui fait des recherches. Il ne fait pas référence à ses travaux comme à des *œuvres*, mais comme à des *expériences*. C'est ainsi qu'il expose aussi ses dessins *non réussis*, sans les terminer. Surtout, il soutient que « ses œuvres se complètent avec le spectateur ». Lorsqu'on observe ses installations et ses tableaux, il faut bouger autour d'eux, toucher des manivelles, tourner des boutons pour faire bouger certaines parties des tableaux, se déplacer pour les regarder et les comprendre... Le Parc soutient que son œuvre n'est pas un travail achevé

sans la participation du spectateur [4]. De plus, il explique que sa production artistique n'a pas comme destinataire exclusif un connaisseur d'art exigeant, expert et expérimenté. Il soutient que n'importe quelle personne peut établir une relation avec son œuvre. Dans ce but, ses œuvres sont très suggestives et elles cherchent à impliquer absolument le spectateur, à le plonger à l'intérieur d'elles. Le Parc utilise des effets d'optique, miroirs, reflets, mouvements et lumière artificielle pour que le spectateur participe et interagisse avec ses travaux.

Pourquoi ai-je été inspirée par cette façon de pratiquer son art et quelles analogies puis-je trouver avec ma recherche d'une conception pédagogique alternative ? Je pense avant tout que la pédagogie n'est pas un champ de savoirs *supérieurs* surplombant des enseignants qui doivent les *appliquer* pour mener à bien leur enseignement. Je conçois plutôt le savoir pédagogique comme toujours en mouvement, qui cherche, qui parfois réussit et parfois échoue. Comme pour les tableaux et installations de Le Parc où le protagoniste est le spectateur qui, s'il ne bouge pas pour regarder une installation, ne peut pas la comprendre. Dans cette conception d'une pédagogie universitaire « alternative », le « protagoniste » c'est l'enseignant, avec ses savoirs et ses expériences, et il ne doit pas être spécialiste ou expert en sciences de l'éducation pour réussir son enseignement. Je soutiens l'idée d'une pédagogie qui considère les enseignants comme des sujets actifs, ayant des savoirs sur la situation d'enseignement groupale, des savoirs intuitifs, réflexifs, répétitifs, mais aussi nouveaux. Et dans des situations toujours singulières, habitées par des sentiments, des émotions, des histoires, des anecdotes, des « recettes ». Ainsi, je fais émerger les « savoirs de l'expérience » des enseignants et je les mets au centre de la rencontre et de l'échange. Cette idée constitue l'axe principal du dispositif de formation que j'ai imaginé et que je présente maintenant.

Le dispositif de formation avec des enseignants de la première année universitaire de l'UNLa

Je souhaite décrire ici de manière détaillée l'expérience de la mise en place du dispositif que j'ai créé. Dans ce but, je vais exposer sa finalité, ses caractéristiques centrales ainsi que quelques éléments théoriques qui servent de fondement à sa création et les invariants qui définissent le cadre institutionnel de cette formation. Je partagerai aussi les thématiques et les consignes qui ont été proposées aux enseignants participant à ce dispositif ainsi que certaines de leurs interventions afin de transmettre la manière dont s'installe une forme de *co-pensée* entre eux. À partir des interventions que j'ai choisi de rapporter, je voudrais indiquer la densité émotionnelle portée par certains de leurs propos. Enfin, je proposerai de relever certains traits significatifs de mon style d'accompagnement du travail groupal dans ce dispositif ainsi que quelques-unes de mes préoccupations personnelles

sur la difficulté de faire accepter cette perspective de formation et de recherche par mes collègues enseignants dans le milieu universitaire.

La finalité visée par ce dispositif et ses caractéristiques centrales

Le dispositif est conçu comme un groupe de formation pour des enseignants universitaires à partir d'un style d'animation qui répond aux caractéristiques de la démarche clinique au sens large.

Lorsque j'utilise le terme *clinique*, je vais au-delà des usages de ce terme en médecine ou en psychologie. La clinique concerne *une relation en situation*, jamais isolée de son contexte (institutionnel, socio-culturel, etc.) visant à la co-construction de sens avec les sujets impliqués (que ce soit dans un travail de recherche ou dans celui d'une intervention) [5]. Le syntagme « *au sens large* », dans la première phrase de cette sous-partie, signifie que je prends en compte les apports de différentes perspectives théoriques : celles de la psychosociologie clinique, de la sociologie clinique et de la psychanalyse.

Dans ce dispositif de formation, cette expression *clinique au sens large* fait référence à la possibilité de construire un espace d'écoute dans le groupe entre les enseignants qui y participent afin de faire circuler la parole tout en évitant les jugements de valeur ; il s'agit de reconnaître la singularité de chaque participant et de me reconnaître à l'intérieur de cet échange afin de considérer et d'analyser ma propre implication. Autrement dit, cette perspective suppose une *position* et une *disposition* pour accueillir ce qui advient dans la rencontre avec autrui : il s'agit de « la subtile et délicate différence entre la recherche et la trouvaille, entre ce que l'on cherche et ce qui advient » (Mancovsky, 2019, p. 200).

Ce groupe de formation vise à initier une réflexion sur la construction de l'identité professionnelle de chaque enseignant universitaire participant, notamment dans sa façon de « faire cours ». Il offre les conditions pour favoriser l'analyse de sa propre posture professionnelle en tant qu'enseignant et ce, entre collègues. La notion de « geste professionnel » telle qu'elle est travaillée par C. Blanchard-Laville (2013) est l'un des fondements théoriques centraux pour comprendre cet enjeu. Plus précisément, je ne propose pas un dispositif thérapeutique et je ne fais pas un travail d'interprétation psychanalytique à partir de ce que les enseignants disent ou écrivent pendant ces réunions.

Pour expliciter mon propos, voici un exemple extrait d'une séance de formation. À la suite d'une consigne de réflexion centrée sur « le corps et le regard » que j'ai donnée au départ de cette séance, un participant dit au groupe : « *parfois le regard sérieux est nécessaire avec les étudiants plus jeunes / il ne faut pas avoir peur d'être sérieux / parfois j'ai un regard inquisiteur avec eux / je suis un peu inquisiteur* ». Je lui pose alors la question : « *Comment imagines-tu que ton regard puisse influencer l'échange avec tes étudiants ? Peut-il avoir un impact sur les savoirs que tu*

leur transmetts ? » Je suis aussi tentée de lui poser d'autres questions : être inquisiteur pour toi, qu'est-ce que cela signifie, avec quel aspect de ton histoire ou de ta vie présente peux-tu associer ce regard inquisiteur, etc. Or ce que je fais, c'est plutôt de le réinterroger pour mettre en relief sa description de lui-même et de son regard afin de l'inciter à réfléchir à l'impact de ce qu'il vient d'évoquer quand il est en situation de « faire cours » avec ses étudiants.

Je considère le dispositif que j'ai conçu comme un « espace-temps » permettant les interactions et les échanges de savoirs de l'expérience entre enseignants intervenant dans différents cursus de l'université. Je ne le pense pas comme un dispositif de formation continue, car beaucoup de participants n'ont reçu aucune formation initiale pour être enseignants à l'université [6]. Pour nombre d'entre eux, cet espace est la première opportunité de se poser des questions sur leur identité professionnelle à partir de la rencontre avec d'autres collègues. C'est pourquoi je parle de *sensibiliser* les enseignants aux dimensions subjective et relationnelle qui traversent les métiers du lien professionnel. J'utilise le terme *sensibilisation* dans le sens où Claudine Blanchard-Laville et Sophie Lerner-Seï (2017) le proposent dans leur texte où elles présentent leur dispositif de formation pour des étudiants-musiciens : un dispositif d'accompagnement clinique groupal au sein de la formation initiale des étudiants pour mener à bien un travail réflexif d'orientation psychanalytique qui cherche à permettre la construction d'une identité enseignante souple en essayant que chacun trouve son style propre.

Dans mon dispositif, la sensibilisation vise à faire faire un travail de découverte et d'identification des aspects subjectifs et affectifs (les intérêts, les émotions, les sentiments, les refus, les malaises, les conflits, les joies, les réactions imprévues, etc.) qu'un enseignant peut reconnaître dans l'exercice de son métier lorsqu'il transmet un savoir déterminé. Je mets en lien ce travail de découverte et de sensibilisation avec l'idée qu'il *n'est pas évident d'accepter qu'on enseigne ce qu'on est*. Je pars du présupposé selon lequel les aspects subjectifs et affectifs de la position d'un enseignant conditionnent tous les échanges entre les protagonistes de la situation d'enseignement alors que, d'habitude, on ne parle pas de cette dimension relationnelle. Également, ces aspects ont toujours une dimension consciente – reconnue – et une dimension inconsciente – en lien avec le sujet tel qui est conçu par la psychanalyse [7] – qui est davantage ignorée.

Cette finalité étant explicitée, je me permets de partager quelques réflexions provoquées par la lecture des « Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur » proposés en France par le ministère de l'Enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation en 2019. J'observe en effet un grand nombre de points communs avec ce qui est « attendu » d'un enseignant universitaire dans les documents ministériels de mon pays. Je relève ainsi que l'enseignant-chercheur doit « adopter une

posture réflexive » pour « développer une attitude critique et distanciée sur ses pratiques en recherche et en enseignement [...] mettre en œuvre une démarche qualité [...] évaluer et faire évoluer ses pratiques dans un but d'amélioration continue » et « partager ses réflexions avec ses pairs » (p. 13). Ces éléments me posent question. Que signifie « adopter une posture réflexive » si on considère le monde interne du professeur, ses préoccupations, ses angoisses, ses joies, ses peurs, ses désirs plus ou moins conscients ? Dans quelles conditions peut-on « partager » ses réflexions ? Dans quel contexte institutionnel ? Comment construire une attitude « distanciée » sur ses propres pratiques ? Comment élaborer une « attitude critique » avec ses pairs ? S'agit-il d'une critique de sa propre pratique ou de celle des autres ?

Depuis un certain temps et dans le contexte de mondialisation, on sait que des termes comme « démarche qualité » et « amélioration continue » appartiennent à une logique utilitariste [8] importée du champ du marketing et de l'entreprise pour améliorer la production, la qualité et les résultats des ventes et des services. Alors, pourquoi les accepter ici, si ce n'est pour banaliser les aspects personnels du métier d'enseignant et, dans un sens plus large, les rapports entre les sujets à partir d'un modèle utilitariste de la performance ? Dans mon dispositif de formation, je mets au centre du travail les aspects subjectifs du métier d'enseignant considéré comme un « métier du lien ». Métier toujours singulier, plein d'imprévus, incertain et traversé par une dimension affective qui prend une place constante dans la transmission des savoirs dans toutes les institutions d'enseignement et à tous les niveaux du système éducatif.

De quelques fondements théoriques

Je vais maintenant présenter quelques notions que j'ai sélectionnées pour servir de base à la construction du dispositif de formation que j'ai mis en place. Celles-ci concernent le groupe d'échanges, les savoirs de l'expérience et le geste professionnel.

À propos du « groupe d'échanges »

Lorsque j'utilise la notion « groupe d'échanges », je reconnais deux apports qui m'ont inspirée et guidée pour construire mon dispositif. D'une part, je fais référence à la création du « T Group » (Training group) de Kurt Lewin, très clairement présenté par Georges Lapassade et Ahmed Lamihi (2001) et par Eugène Enriquez (2011). D'autre part, je prends en considération l'apport du « Groupe Balint » analysé en détail par C. Blanchard-Laville dans ses différents articles.

G. Lapassade explique que « le Training Group est un dispositif inventé par hasard en 1946 par le psychologue Kurt Lewin pendant un stage d'été de formation sur les problèmes du groupe de Bethel aux États-Unis » (Lapassade et Lamihi, 2001). Le matin, K. Lewin faisait des cours sur la psychosociologie des petits groupes et la sociométrie de Moreno. L'après-

midi, lui et ses assistants formateurs utilisaient leurs savoirs pour analyser la vie des groupes dans les ateliers du matin. Un après-midi, les étudiants sont entrés dans la salle de travail sans y être invités, ils ont entendu ces échanges et ont dit : « *vous parlez de nous et ce que vous dites de nous nous intéresse* ». C'est ainsi que, les étudiants étant là pour se former à la dynamique des petits groupes, leur propre expérience vécue dans la formation a été utilisée pour leur faire découvrir les lois de fonctionnement des petits groupes.

Pour sa part, E. Enriquez (2011) raconte comment cette méthode du T Group a été importée en France par une équipe de psychosociologues français (Max Pagès, Robert Pagès, Claude Faucheux) envoyés par le Commissariat français de la productivité en 1955 aux États-Unis. Ils sont revenus avec une idée fondamentale : « Les Américains sont en avance parce qu'ils ont réfléchi à la manière de développer la démocratie dans les petits groupes à partir des travaux de Lewin. » (Enriquez, 2011, p. 24.) [9]

Les aspects que je peux importer de ces premières expériences de travail en groupe sont, d'une part, l'inclusion et la participation des sujets eux-mêmes dans la réflexion à partir de leur propre expérience vécue et, d'autre part, la place donnée au registre émotionnel des sujets dans un cadre de travail qui vise à une vie plus démocratique à un moment qui pourrait ressembler à l'époque déshumanisante d'après-guerre.

Concernant le « groupe Balint », il faut rappeler ce que le psychanalyste Michael Balint expose de son expérience menée à la Tavistock Clinic (Balint, 1960). Il indique que ses séminaires « l'avaient convaincu que le médicament le plus utilisé est le médecin lui-même, mais qu'aucun manuel n'indique la dose à prescrire » (*Id.*, p 3). À partir de ce constat, il anime régulièrement les réunions d'un groupe de médecins qui analysent des cas cliniques présentés par l'un d'entre eux. L'analyse de ces cas avait pour but de mieux comprendre les patients et ainsi de mieux les soigner en reconnaissant la dimension relationnelle développée dans le travail auprès d'eux. À partir de cette approche, C. Blanchard-Laville a construit différents dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles des enseignants depuis 1982 en adoptant un style de plus en plus personnel. Elle indique que sa préoccupation centrale est « l'étude du registre psychique dans l'acte d'enseigner » afin de « faire élaborer au sujet enseignant ses enjeux psychiques engagés sur la scène professionnelle » (Dubois, Lerner-Seï et Blanchard-Laville, 2017, p. 10).

Les aspects que je peux emprunter ici pour le travail en groupe dans mon dispositif sont précisément ces apports qui mettent l'accent sur la possibilité d'éclairer la dimension relationnelle du professionnel de la santé ou de l'éducation à partir de l'échange des vécus entre collègues.

À propos de la notion de « savoirs expérientiels » ou « savoirs de l'expérience »

Cette notion sert à nommer les savoirs que les enseignants construisent à partir de leur expérience de « faire cours ». Je reprends les apports très précis de J. Contreras de l'Université de Barcelone en Espagne. Il soutient que les savoirs de l'expérience ne deviennent pas facilement des connaissances pouvant s'énoncer de façon théorique. Le trait particulier de ces savoirs est leur singularité, car ils se construisent à partir de schèmes de compréhension et d'action toujours singuliers ainsi que de multiples composantes théoriques et expérientielles, rationnelles et affectives. Plus précisément, les savoirs de l'expérience sont liés aux situations vécues et à la possibilité d'analyser ces vécus. Il s'agit de savoirs personnels dont la nature est liée à la propre histoire du sujet, aux situations qu'il a vécues, aux traces laissées par sa formation et son éducation, aux événements qui l'ont touché, etc. Ainsi, J. Contreras affirme :

« Le savoir de l'expérience se nourrit du vécu et du travail sur soi. Il suppose une façon d'élucider les sens singuliers à partir du faire, du savoir et de l'être enseignant. Il s'agit d'un savoir qui se déploie à partir de ce que nous vivons, de ce que nous pensons et de comment nous agissons. » (Contreras, 2012, p. 448.)

Ce type de savoir est difficile à délimiter et à encadrer en termes de connaissance pédagogique et didactique. Il va au-delà des propositions théoriques ou pratiques qui figurent dans les maquettes ou les plans d'étude puisqu'il s'agit « d'un savoir qui est toujours en mouvement, dans un état qui est toujours naissant » (Contreras, 2012, p. 455). C'est précisément à ce type de savoir issu de la vie professionnelle quotidienne, personnel, singulier et davantage lié à l'intuition qu'à la réflexion préméditée que je m'intéresse. Et je le mets en discussion avec des enseignants à partir de leurs situations d'enseignement, que ce soit pour un cours magistral dans un amphithéâtre, un séminaire, la conduite de travaux pratiques ou un cours à un groupe.

À propos de la construction du geste professionnel

Lorsque C. Blanchard-Laville considère l'expression *geste professionnel*, elle différencie ce geste de la simple capacité technique d'agir et de faire. « Le geste suppose », écrit-elle, « l'expérience et la responsabilité de son action » (Blanchard-Laville, 2017, p. 171). Plus précisément, il désigne la posture à trouver pour qu'un enseignant assume progressivement de pouvoir tenir sa place professionnelle. Cette auteure pointe le fait qu'un enseignant peut avoir les connaissances et les savoirs nécessaires et pertinents pour « enseigner », mais qu'il peut ne pas oser s'animer dans son geste professionnel qui lui permettrait de faire avec ces connaissances.

Cette notion est très significative pour moi et me sert de base pour favoriser les échanges et les analyses avec les enseignants sur leurs manières singulières de devenir enseignants et sur les processus de construction de leur identité professionnelle. C'est alors dans le cadre du travail groupal que

la possibilité de sensibiliser les participants aux dimensions personnelles et affectives de leur métier peut être envisagée dans toute son épaisseur.

Les invariants du dispositif et sa mise en place

Je me propose ici de transmettre le côté vivant de ce dispositif mis en œuvre dans le contexte institutionnel spécifique de l'UNLa en rapportant quelques éléments factuels de cette expérience formative.

Comme je l'ai déjà mentionné, il s'agit d'un « espace-temps » qui construit des conditions de rencontre et d'échange entre des enseignants collègues des différents cursus de l'université. Ce dispositif est basé sur des invariants qui visent à créer des conditions favorables à la prise de parole, l'écoute sensible, le sentiment de confiance et le refus des jugements de valeur dans les commentaires apportés par les participants.

La population destinataire

Le groupe est formé par des enseignants qui œuvrent en première année dans les divers cursus de formation de l'UNLa. Ils sont informés de l'existence du dispositif par le directeur de chaque cursus et leur participation est volontaire. Ils ont des parcours et des expériences d'enseignement très variés qui vont du début de leur carrière d'enseignant universitaire à leur presque fin et ils appartiennent à des champs disciplinaires variés (sciences humaines, sciences de la santé, sciences exactes, etc.).

La durée et la fréquence des réunions

Le dispositif inclut six rencontres, espacées de quinze jours, qui se déroulent le mercredi de 14 h 30 à 17 h. Nous choisissons ce créneau, car c'est une sorte d'horaire du « goûter » où on partage du café et des petits gâteaux et c'est pratique pour tous ceux qui vont ensuite faire leurs cours qui commencent à 18 h.

En 2019, le dispositif s'est déroulé d'avril à juin [10]. À la fin de la sixième rencontre, les enseignants nous ont demandé de maintenir cet espace d'échange entre collègues après les vacances d'hiver [11]. C'est ainsi que nous avons proposé une « deuxième étape » comportant six nouvelles réunions avec le même groupe d'enseignants, du mois d'août jusqu'au début de novembre.

L'assistance des six premières rencontres a oscillé entre 15 et 22 enseignants et, dans la deuxième série de rencontres, l'effectif s'est situé entre 10 et 15 participants.

Les thématiques abordées et les consignes d'écriture

À chaque rencontre, nous proposons un thème pour ouvrir l'échange et l'approfondir selon une consigne de travail spécifique. Généralement, cette consigne est donnée par écrit dans un premier moment que nous appelons « la pause ». Tous les thèmes choisis ont à voir avec le métier d'enseignant et sa dimension subjective et relationnelle selon la finalité générale du

dispositif déjà énoncée. Nous n'abordons pas de questions de didactique générale ou de contenus disciplinaires. Bien évidemment, ces questions apparaissent souvent, mais nous essayons de les éloigner du cœur de l'échange. Voici les thématiques des six premières rencontres.

- *Du diplôme professionnel obtenu au travail comme enseignant universitaire : décision, vocation, hasard, opportunité ?* Consigne d'écriture : lire cette liste de mythes ou proverbes du savoir populaire et en choisir un ou deux qui parlent de vous et de votre manière de devenir enseignant universitaire : « on naît enseignant (du verbe "naître"), on ne le devient pas » ; « pour enseigner, il suffit de connaître les contenus de sa discipline » ; « pour enseigner, il ne faut que de la volonté ».

- *Les débuts dans la vie universitaire comme enseignant.* Consigne d'écriture : une écriture « à mettre dans l'enveloppe » qui sera partagée si l'enseignant le souhaite, mais tous les textes individuels seront gardés dans une enveloppe fermée. Chacun pourra l'ouvrir et relire les textes à la fin de la dernière rencontre. Réfléchir sur ces trois questions : comment mes étudiants me voient-ils ? Comment je me vois ? Comment j'aimerais qu'ils me voient ?

- *La première année dans la vie universitaire : les attentes mutuelles, l'hospitalité et la bienvenue.* Consigne : observer les photos des portes prises dans différentes parties du monde et affichées sur les murs de notre salle [12] et en choisir une ou deux pour réfléchir sur vos expériences personnelles de bienvenue.

- *Les préparatifs d'une classe d'un point de vue personnel : les rituels, les routines, le « micro » registre des moments avant de « faire cours », le registre des sensations préalables.* Consigne d'écriture : le sac à dos de l'explorateur. Si l'on peut imaginer ce qu'un explorateur met dans son sac à dos pour préparer son voyage-aventure, pouvons-nous imaginer les choses nécessaires que nous choisissons pour nous préparer au quotidien avant d'aller faire un cours ? Quelles sont nos routines, nos préférences, nos manières de vivre les moments préalables à la rencontre avec les étudiants ?

- *La situation d'enseignement en elle-même : imprévu, temporalité singulière d'une situation au-delà des temps organisés et planifiés.* Consigne d'écriture : le train fantôme. Pourriez-vous raconter quelles sont les situations qui vous « surprennent » ou qui vous font peur pendant le déroulement d'une situation d'enseignement ?

- *Du professeur idéal au professeur réel : comment les étudiants me voient-ils ? Comment je me vois ? Comment j'aimerais qu'ils me voient ?* Consigne d'écriture : reprise de l'écriture mise dans l'enveloppe de la deuxième rencontre pour observer de possibles changements de points de vue personnels et favoriser une réécriture de ce texte déjà écrit.

Il faut signaler qu'à partir des échanges, d'autres thèmes surgissent et qu'ils demandent une autre temporalité plus longue que celle prévue pour chaque

réunion. Nous écoutons les interventions dans le but de prolonger le temps consacré pour ce thème spécifique et ainsi, nous analysons la possibilité de modifier notre planning. D'ailleurs, nous donnons une place importante à la présentation des thèmes par l'intermédiaire de l'art (la musique, les tableaux, le théâtre, le cinéma). Cet enjeu nous aide, d'une part, à construire un climat différent qui vise à nous placer en parité entre collègues, en nous distinguant d'un format de cours avec des positions déjà instituées et attendues dans une institution éducative. D'autre part, cela nous aide à faire apparaître des émotions et des sentiments en évitant la rationalisation directe à propos des thèmes proposés. Autrement dit, l'art nous permet une sorte de détour pour aborder la dimension subjective et affective.

Les différents moments de chaque rencontre

La consigne d'écriture de chaque thématique est donnée au début de la séance. Ce temps d'écriture individuelle a pour but de permettre à l'enseignant de se centrer sur lui-même en lui proposant de sortir de la routine de la vie institutionnelle. Cela coupe en même temps des différents problèmes quotidiens du métier que les participants amènent à la réunion. Cet exercice écrit a également pour objectif de faciliter le regard que l'enseignant porte sur lui en essayant de s'auto-observer.

À partir de la deuxième séance, avant l'énoncé de la thématique et de la consigne, nous procédons à une évocation de ce qui a circulé durant la séance précédente, dans un moment que nous avons qualifié de « discours récurrent et collectif ». Parfois la rencontre est initiée par quelques étudiants en musique qui nous offrent quelque petit moment de musique classique. Cette transition permet de « couper » avec l'extérieur, d'arrêter le rythme intensif du travail institutionnel et de « surprendre » les participants pour construire le climat de notre rencontre groupale. La musique aiguise notre sensibilité.

Après le temps du « discours récurrent-collectif » et celui de l'écriture individuelle qui dure une quinzaine de minutes, nous invitons tous les participants à partager leur texte. L'échange commence à partir de questions, de commentaires associés, de réflexions à partir de la consigne donnée. Parfois, cet échange est collectif et, d'autres fois, nous le proposons en sous-groupes. Dans ce dernier cas, nous faisons une mise en commun finale.

Pendant tout le déroulement de la rencontre, nous prenons des notes. Cela nous aide à réaliser une collecte des interventions qui nous permet de construire « le discours collectif » pour la séance suivante. Également, ce texte permet de créer une communauté de travail qui garde les traces des pensées partagées. Les participants valorisent cette écriture qui permet de représenter des « réflexions témoins de la co-pensée ». Autrement dit, ce texte nous aide à « construire » quelque chose en commun, un « entre nous », une communauté d'idées. Il invite à suivre la pensée des autres et à

ne pas se fermer sur ses idées propres. Il vise un travail qui met en résonance les idées partagées et conservées par écrit d'une rencontre à l'autre. Il sert aussi à aider ceux qui ont été absents lors de la rencontre précédente.

La place donnée à l'écriture

C'est en étant inspirée par les travaux d'Arnaud Dubois sur l'écriture monographique – en tant que « récits écrits d'expériences professionnelles vécues, envisagées comme des traces d'un passé, plus ou moins lointain » (Dubois, 2017b, p. 13) – que je propose le premier moment d'écriture. L'écriture est valorisée pour sa capacité d'exprimer des idées personnelles, d'évoquer des souvenirs et de transmettre des sentiments et des émotions. L'écriture personnelle est vue comme un moyen d'exploration, de prise de recul, d'imagination, de création, d'expression entre humour et sérieux. Le moment d'écriture individuelle vise à se mettre en contact avec soi-même et aussi à construire un espace d'échange collectif.

Une modification proposée dans le cadre du dispositif

À la fin de la sixième rencontre, les enseignants participants ont souhaité poursuivre ces réunions. Les arguments ont été qu'il s'agissait d'un espace leur permettant de réfléchir, de se rencontrer et ne pas se laisser prendre par la « folie de l'université ». Nous avons donc commencé une deuxième série de six rencontres avec ce même groupe de participants. Exceptionnellement, deux enseignants nouveaux nous ont demandé d'entrer dans le groupe. Nous avons discuté de cette possibilité et nous avons accepté en priorisant la volonté de participer et en évitant le risque de constituer un groupe « fermé » dans l'institution. Les thématiques travaillées ont été moins nombreuses qu'auparavant et elles ont été abordées pendant deux rencontres chacune en envisageant de les travailler davantage en profondeur. Il s'est agi de la relation avec la connaissance du champ professionnel choisi, du corps et du regard dans le cours, et des imprévus pendant la situation d'enseignement.

Propos des enseignants

Je voudrais maintenant faire part de mes réflexions à propos des interventions des enseignants afin d'illustrer ce travail de sensibilisation aux dimensions personnelles liées aux aspects relationnels et affectifs de l'identité professionnelle d'enseignant universitaire.

J'ai choisi de rapporter ici des éléments issus du travail effectué à partir de la consigne de la première rencontre qui faisait référence aux mythes et proverbes sur le devenir enseignant. J'y ajouterai des extraits des commentaires sur la première réunion de la deuxième étape du travail centrée sur le rapport à la connaissance du champ professionnel choisi.

1) En relation au travail sur les mythes du devenir enseignant, Marianela, professeure d'économie, énonce :

« on naît enseignant ou on le devient // je ne sais pas s'il est important de se poser cette question / la naissance peut te donner quelque chose mais on se construit comme enseignant tous les jours / les apprentissages sont permanents ».

Sergio, professeur d'histoire, ajoute :

« moi je me sens enseignant au-delà de l'université / je vis ma vie comme un enseignant / pour cela j'ai une attitude permanente d'apprentissage // enseigner est un métier que se construit en se faisant / ce n'est pas un point d'arrivée ».

Ces premières réflexions ont donné lieu à une suite de commentaires du type : *« moi j'ai choisi l'enseignement pour être différent de mes professeurs », « je suis tombé dans l'enseignement en cherchant du travail mais je n'avais pas d'aptitudes pour enseigner », « je voulais être enseignant pour ne pas quitter la fac ».*

L'étape du « discours récurrent et collectif » a montré que les enseignants ont éprouvé beaucoup de surprises vis-à-vis des motivations des autres : place du hasard parfois, mais aussi véritable choix vocationnel ; raisons économiques et aussi attirance pour un métier permettant une organisation personnelle plus régulière. Enfin, nous avons construit une idée collective : être enseignant est un devenir.

2) La consigne individuelle d'écriture pour travailler le thème de « la relation avec la connaissance du champ professionnel choisi » comprenait un ensemble de questions dont certaines se centraient sur le choix disciplinaire en évoquant une rencontre amoureuse ou un voyage.

Tous les écrits des enseignants ont atteint un niveau de profondeur très touchant. La plupart d'entre eux ont parlé de leur enfance, de leurs parents, des moments familiaux qui les ont marqués. Ils ont partagé des moments marquants de leurs histoires de vie pour répondre à ces questions concernant leur choix professionnel. Je pense, par exemple, au récit d'un professeur uruguayen sociologue qui a raconté son histoire d'exil en Argentine. Il a commencé par signaler la perte de ses repères quotidiens, sa vie dans les champs avec son chien, les poules, ses habits, ses jouets et il a ajouté : *« tout à coup on a dû quitter l'Uruguay car mon père était recherché par les militaires ».* Il nous a indiqué que lorsqu'il était petit, il posait tout le temps des questions à son père pour essayer de comprendre l'exil et son père ne voulait pas en parler. Mais, au moment de son choix d'avenir à la fin des études secondaires, son père lui a dit : *« toi qui aimes poser des questions pour entendre la société / il existe une formation qui est la sociologie que tu vas aimer ».* Il a ainsi raconté l'histoire de sa rencontre avec cette discipline d'une façon très émouvante et authentique.

Je pense aussi à Carmen, nutritionniste, d'origine chilienne. Elle a dit au groupe : *« vos questions de la consigne m'ont aidée à me souvenir ».* Puis elle a poursuivi : *« j'ai connu l'existence du cursus de nutrition par le guide de présentation de tous les cursus de licence // mon père était maçon ma*

*mère était femme au foyer / ils ont exigé que je fasse des études pour avoir une meilleure vie que celle qu'ils avaient eue / il n'y avait pas de livres à la maison car il était dangereux de garder chez soi des livres d'un certain type / on discutait tout le temps / notre capital culturel était constitué de ces conversations et également de la musique et de la danse folkloriques / mon père jouait de la guitare et il chantait des cuecas [13] ». En disant cela, Carmen s'est mise à fredonner doucement, comme si, par cette musique, elle présentifiait sa famille dans le groupe. Elle a ajouté : « *ma mère faisait des travaux manuels essentiellement de la couture* » et a conclu : « *tout cela constitue le contexte du moment du choix de ma profession de nutritionniste* ».*

J'ai sélectionné ces exemples afin de donner une idée de la densité émotionnelle et du climat d'échange que ce type de travail engage chez tous les participants, moi y compris.

Mon style d'animation du groupe et la construction d'une équipe de co-animation

Comment faire une place au récit d'un enseignant qui ose se regarder et parler de lui-même en évoquant certains aspects de son métier ? Comment créer un climat groupal de confiance et d'écoute pour favoriser ces récits ? Quels traits mettre en relief dans l'accompagnement proposé pour créer un espace-temps institutionnel dans lequel on ne parle pas de la pratique du « bon enseignement » ni de résultats de recherches académiques concernant une connaissance plus actualisée ? Comment accompagner les processus singuliers de sensibilisation des enseignants qui leur permettent de « s'arrêter et faire une pause » afin de réfléchir sur leur « devenir enseignant universitaire » et de se poser des questions sur les aspects personnels, affectifs de ce métier ? À partir de ces questions, je voudrais transmettre quelques éléments de mes modalités d'accompagnement du groupe.

En ce qui concerne le terme *d'accompagnement*, je reprends les propos de Bernard Pechberty : « On accompagne un processus intersubjectif [...] dans lequel on est soi-même inclus. Accompagner signifie alors qu'on ne maîtrise pas le processus, mais qu'on soutient ses conditions de possibilité, on assume une position, une place à partir d'un savoir qui ne donne aucune garantie de réussite, mais qui s'appuie sur une expérience. » (Pechberty, 2010, p. 99.) Arnaud Dubois ajoute que « pour les chercheurs cliniciens, ce processus est généralement examiné *a posteriori*, lorsqu'il est terminé ou au moins très engagé, c'est-à-dire après en avoir fait l'expérience » (Dubois, 2017a, p. 59). Les propos de ces deux auteurs m'aident à caractériser les aspects significatifs de mon style d'animation du groupe : la nécessité d'un cadre qui permet le déploiement de certaines conditions de faisabilité et un travail intersubjectif où on est toujours impliqué et où l'expérience est vécue en tant que travail d'élaboration qui s'effectue *a posteriori*.

Je m'appuie aussi sur les réflexions de Mireille Cifali qui a beaucoup travaillé sur la notion d'accompagnement. Elle explique d'abord que « la démarche clinique n'appartient pas à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique, c'est un art de la recherche et de l'intervention qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité » (Cifali, 2018, p. 26). Elle distingue ensuite la position d'un formateur qui est dans un contexte d'enseignement ou de formation, de celui qui est dans un contexte d'accompagnement d'analyse des pratiques. Le premier met ses savoirs à portée des sujets en formation ; pour le second, l'enjeu du savoir se déplace : « Les situations du vivant remettent en question notre savoir : nous avons à inventer sur le moment. Nous avons à accepter l'incertitude inhérente à l'action et à développer une capacité de jeu avec l'imprévu. » (*Id.*, p. 206.) Dans la perspective clinique, nous sommes dans « la prise en compte de l'altérité, une manière particulière de construire des connaissances à même le vivant, avec la nécessité d'une intelligence particulière : intelligence des situations, "sagesse pratique", intelligence de l'action » (*Id.*, p. 26). M. Cifali soutient que « la sagesse pratique » à atteindre de la part d'un formateur en position d'accompagnement clinique dans l'analyse de pratiques exige qu'il quitte certaines de ses postures, « comme celle de transmettre un savoir *a priori* ; celle de plaquer ses théories sur ce qui vient ; celle de maîtriser le cours du séminaire en l'ayant à l'avance programmé ; celle de vouloir que l'autre pense avec les bons concepts » (*Id.*, p. 205).

Bien qu'elles viennent d'autres champs disciplinaires de la formation professionnelle – l'une est docteure en médecine et l'autre a une formation en sciences de la communication et en philosophie – les deux collègues avec qui je co-anime ce dispositif adhèrent à cette perspective et aux principes qui soutiennent ce travail.

En guise de conclusion

Pour ce qui me concerne, au niveau personnel, je peux soutenir qu'accompagner ce processus d'échange de savoirs et d'expériences des enseignants au cours des deux étapes que j'ai décrites a constitué pour moi une activité intense et très coûteuse en énergie. Surtout au cours de la deuxième étape, celle où les enseignants ont eu envie de parler d'eux-mêmes, de se montrer davantage et de s'ouvrir. Je crois que le fait de nous connaître depuis la première étape, de savoir que le climat de travail était éloigné des jugements de valeur et d'avoir construit un sentiment de confiance entre tous a permis ce niveau plus profond d'échanges. Dès les premières rencontres, les participants se sont sentis touchés et émus par les histoires de vie que chacun a voulu raconter au groupe. Quelques-uns ont raconté la perte d'un enfant, l'exil pendant la dictature, la pauvreté vécue pendant l'enfance dans une ville de l'intérieur du pays. Il faut noter

cependant que tous n'ont pas pu soutenir dans la durée ce niveau d'implication personnelle et certains ont quitté le groupe.

Concernant les difficultés, je dois faire face à des manifestations de « résistance » de la part de certains collègues. Il s'agit notamment de celles exprimées par des collègues du champ de la pédagogie qui sont centrés sur un paradigme de la prescription, de la « modélisation » de la « bonne pratique d'enseignement » et du refus d'inclure tout travail d'élaboration sur leur propre pratique d'enseignant. Pour eux, on peut évaluer le travail de l'autre sans faire un travail de remise en question de soi-même (de son propre discours, de sa façon de parler aux autres, de ses enjeux, de ses objectifs plus ou moins latents). Sur ce point, je ne peux pas obtenir leur adhésion et je n'insiste plus.

D'autres résistances viennent des enseignants qui n'acceptent pas l'approche clinique et psychanalytique. Il semblerait que cette perspective fasse peur à l'université. Il s'agit d'une résistance qui s'exprime par un refus et je trouve là un paradoxe que je n'arrive pas à résoudre. Dans le *Dictionnaire amoureux de la psychanalyse* écrit par l'historienne Élisabeth Roudinesco, à l'entrée « Buenos Aires », la ville où je suis née et où j'habite actuellement, on trouve : « Quand on parle de l'Argentine, on parle d'abord de Buenos Aires et on aime Buenos Aires, car c'est là que s'est réalisé le miracle argentin de la psychanalyse, dont on sait que, de tous les pays, elle est d'abord un phénomène urbain qui touche les classes moyennes urbanisées. » (Roudinesco, 2017, p. 105.) Or je constate qu'au sein de l'institution universitaire, il est difficile de proposer une formation avec une perspective clinique d'orientation psychanalytique, cela étant vécu comme une intervention directe dans la vie privée. Voilà donc le paradoxe dans lequel je me trouve : dans une ville qui semble être très ouverte à ce courant, les étudiants entrent à l'université « sans inconscient ». On peut étudier les théories de Freud et de ses successeurs, mais on ne s'analyse pas, on n'élabore pas ses réactions, on ne se trompe pas, on ne commet pas d'actes manqués, etc. [14].

Je crois que le repérage de ce paradoxe décrit bien le type de difficultés que je rencontre dans la mise en place de mon dispositif pour les collègues universitaires et ma sensation de soutenir ce travail de formation comme « en cachette ». J'utilise cette expression à la suite d'un commentaire récent d'une collègue qui, après avoir lu un chapitre où j'expose la mise en place de ce dispositif [15] et un texte sur l'approche clinique d'orientation psychanalytique traduit en espagnol [16], m'a dit : « *je comprends de mieux en mieux ce que tu proposes aux enseignants et je suis d'accord avec ton style d'animation / mais le problème c'est le mot clinique / il ne faut pas l'utiliser* ».

Pour terminer, j'aimerais dire que mon accompagnement relève d'une écoute sensible qui autorise la prise de parole des autres afin d'accueillir *les aspects humains* du métier d'enseignant. À partir de ce cadre de travail, les

échanges adviennent, mais je ne sais pas à l'avance la profondeur que le groupe va vouloir donner à ces interactions. Pour moi, et en lien avec un travail d'élaboration permanente de mon implication dans la mise en place de ce dispositif, je me reconnais dans une tension légère et à la fois très puissante. Je fais l'hypothèse que cette tension favorise, dans le dispositif, une forme de porosité des frontières entre une pédagogie alternative et un éclairage clinique dans un contexte institutionnel particulier. Ne pas avoir peur de marcher sur « ce bord » est un défi qui me fait ressentir du plaisir et, à la fois, exige de moi une vigilance permanente par un travail sur moi-même.

Références bibliographiques

- Balint, M. (1960). *Le médecin, son malade et sa maladie*. Paris : Éditions Payot.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (Coord.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. Dirección General Editorial Universidad Veracruzana. México.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2014). Psychanalyse et enseignement. Dans J. Beillerot et N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 121-133). Paris : Dunod
- Blanchard-Laville, C. et Lerner-Seï, S. (2017). Sensibiliser des professeurs de musique à l'analyse clinique de leur pratique. Dans A. Dubois (dir.), *Accompagner les enseignants. Pratique cliniques groupales*. Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : Puf.
- Contreras, J. D. (2008). *Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educativas: ¿una pedagogía de la singularidad?* Universidad de Barcelona.
- Contreras, J. D. (2012). *El saber de la experiencia en la formación*. Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Valladolid.
- Chaussecourte, P. (2016). *Un abordaje clínico de orientación psicoanalítica en el campo de las ciencias de la educación. El caso particular de nuestras investigaciones y de nuestras prácticas formativas relacionadas con los docentes*. (Documento interno de trabajo. Traducción: V. Mancovsky).
- Dubois, A. (2017a). Institution et mésinscription : l'accompagnement d'une équipe d'enseignants d'un microlycée. Dans A. Dubois (dir.), *Accompagner les enseignants* (p. 55-74). Paris : L'Harmattan.
- Dubois, A. (2017b). *Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation : le groupe d'écriture monographique d'un dispositif de médiation à un dispositif à médiation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université de Cergy-Pontoise.
- Dubois, A., Lerner-Seï, S. et Blanchard-Laville, C. (2017). Groupes d'analyse de pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du « Groupe Balint ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 68, 115-130.
- Enriquez, E. (2011). *Désir et résistance : la construction du sujet*. Paris : Ed. Parangons.

- Fave-Bonnet, M-F. (1994). Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ? Le métier d'enseignement-chercheur : des missions contradictoires ? *Recherche et formation*, 15, 11-34.
- Goergen, P. (2013). Da formação ao ensino: um ponto cego nas políticas de pós-graduação. Avaliação, *Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 18, 1, 45-68, Universidade de Sorocaba. Sorocaba, Brasil.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*. Paris : Éditions Téraèdre.
- Lapassade, G. et Lamihi, A. (2001). *Las fuentes del análisis institucional*. Entrevista realizada por la "Asociación para el estudio de temas grupales, psicosociales e institucionales". N° 8. Verano. On line : <http://www.area3.org.es/sp/item/28/Las%20fuentes%20del%20an%C3%A1lisis%20institucional.%20Entrevista%20entre%20G.%20Lapassade%20y%20A.%20Lamihi>
- Le Parc, J. (2019). *Transición. Buenos Aires-Paris*. Museo Nacional de Bellas Artes. Folleto informativo.
- Mancovsky, V. (2019). Épilogue : mise en perspectives. Dans L.-M. Bossard, S. Lerner-Seï et P. Chaussecourte, *Éducation, formation et psychanalyse : une insistance actualité* (p. 197-200). Paris : L'Harmattan.
- Mancovsky, V. y Mas Rocha, S. (dir.) (2019). *Por una pedagogía de los inicios. Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Buenos Aires : Ed. Biblos.
- Pechberty, B. (2010). L'accompagnement thérapeutique et formatif. Dans M. Cifali, M. Theberge et M. Bourassa, *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 99-114). Paris : L'Harmattan.
- Roudinesco, E. (2017). *Dictionnaire amoureux de la psychanalyse*. Paris : Éditions Plon et Le Seuil.
- Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur (2019). Ministère de l'Enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation.

Notes

[1] Actuellement, ce dispositif est co-animé par la Prof. Valeria Suarez et la Prof. Berta Gagliano du Secrétariat académique de l'UNLa. Je décrirai ce travail de co-animation dans le paragraphe concernant le récit détaillé de cette expérience de formation dans le contexte spécifique de l'UNLa.

[2] Ce mouvement organisé par les étudiants a eu des demandes semblables et communes avec celui de mai 1968 en France.

[3] Ce sont des idées que j'ai eues lors de visites guidées de ses expositions et lors de plusieurs entretiens de cet artiste que j'ai étudiés et analysés et qui sont accessibles sur internet en français.

[4] Dans une vitrine de la première salle du Musée des Beaux-Arts de Buenos Aires, on trouve cette phrase : « Mon point de départ est toujours l'œil du spectateur... Toujours, j'ai eu envie de m'éloigner d'un tableau fixe, définitif, stable (Le Parc, 2019). »

[5] Je reprends ici les apports de Florence Giust-Desprairies qui soutient que « La démarche clinique pose comme objet la co-présence ; c'est-à-dire que les contenus (ce dont on parle) sont parlés à l'intérieur d'une rencontre dans laquelle chacun (chercheur/interviewé) est mis en risque. La clinique comme théorie pose la connaissance non seulement au niveau du contenu, mais dans la prise en compte du contenant » (Giust-Desprairies, 2004, p. 52).

[6] Dans le système universitaire argentin, il s'agit d'obtenir un diplôme de niveau « bac+5 » dans un champ disciplinaire spécifique et cette accréditation est une des conditions pour devenir enseignant à l'université.

[7] Plus spécifiquement, « Lorsqu'il est question d'une clinique d'orientation psychanalytique, le sujet considéré est avant tout un sujet aux prises avec son psychisme inconscient. [...] Ce sujet est alors une construction théorique issue de la psychanalyse : un sujet dont l'inconscient empêche qu'il soit totalement "maître dans sa maison" » (Blanchard-Laville, 2014, p. 125).

[8] Cette logique s'appuie sur une conception d'obsolescence des connaissances et un sens instrumental ou utilitariste de celles-ci. Cela suppose un modèle de formation centré exclusivement sur la transmission des connaissances « utiles » et sur la performance dans l'exercice de la profession (Goergen, 2013).

[9] Enriquez (2011) met en relief le fait que Kurt Lewin a dû quitter l'Allemagne au moment de la montée du nazisme. Plus spécifiquement, il soutient que le psychologue tente de démontrer que le modèle démocratique de leadership était supérieur au modèle autoritaire ou totalitaire habituel. Il écrit : « Les Américains ont mis sur pied des méthodes facilitant le développement de capacités démocratiques non pas *in abstracto*, mais dans les organisations et les groupes réels en travaillant à l'occasion de séminaires avec des individus avec leurs sentiments, leurs émotions, leurs perceptions, leurs modes de raisonnements. » (p. 25.)

[10] Il faut dire que la fréquence et la quantité des séances de chaque séquence ont été modifiées depuis la création en 2017 du dispositif pour différents motifs. Dans le cadre de cet article, j'ai choisi de décrire sa dernière mise en place au cours de l'année 2019, car elle inclut deux étapes de travail avec un même groupe d'enseignants.

[11] Les vacances d'hiver selon le calendrier universitaire en Argentine ont lieu vers la deuxième quinzaine du mois de juillet.

[12] On peut regarder ces images de portes à l'adresse : https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_enAR863AR863&sxsrf=ACYBGNQQPZeioI07U-MET9zxzmoP93FEIQ:1574673641578&q=las+puertas+mas+hermosas+del+mundo&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKewiJi6y4hIXmAhUWDM MBHUaMBZwQsAR6BAGKEAE&biw=1366&bih=625

https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_enAR863AR863&sxsrf=ACYBGNQQPZeioI07U-MET9zxzmoP93FEIQ:1574673641578&q=las+puertas+mas+hermosas+del+mundo&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKewiJi6y4hIXmAhUWDM MBHUaMBZwQsAR6BAGKEAE&biw=1366&bih=625

[13] Il s'agit de danses folkloriques très typiques du Chili.

[14] Je fais une exception pour les institutions qui forment des psychologues où un travail d'analyse est exigé et obligatoire pendant la formation.

[15] Il s'agit du chapitre intitulé *Más allá de la pedagogía universitaria: un dispositivo de formación centrado en el intercambio de experiencias docentes. Encuentros entre profesores de primer año de la Universidad Nacional de Lanús* (Mancovsky y Mas Rocha, 2019, p. 141-158).

[16] Ce texte comprend deux traductions : d'une part, un matériel de lecture élaboré par Philippe Chaussecourte et traduit par moi dans le but de favoriser l'échange avec les étudiants de la licence en Sciences de

l'éducation de l'Universidad Nacional de San Martín pendant sa visite en Argentine en avril 2016. Il a comme titre : *Un abordaje clínico de orientación psicoanalítica en el campo de las ciencias de la educación. El caso particular de nuestras investigaciones y de nuestras prácticas formativas relacionadas con los docentes*. Ce texte comporte, d'autre part, une sélection de paragraphes du livre *Los docentes, entre placer y sufrimiento* de Claudine Blanchard-Laville, traduction faite par l'Universidad Veracruzana de México en 2009.

Viviana Mancovsky

Université Nationale de Lanús (UNLa)
Argentine

Pour citer ce texte :

Mancovsky, V. (2020). La formation pédagogique des enseignants du supérieur en Argentine. Présentation d'un dispositif de formation centré sur l'échange des savoirs de l'expérience. *Cliopsy*, 23, 79-101.