

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

Arnaud Dubois

## Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Praticien et chercheur

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

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

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

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

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

## **Monographies et récits de cas**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## L'analyse clinique de micro-monographies

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Milène

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

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

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

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

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

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

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

## Écroulement du sol des évidences

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

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

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

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

## **Remaniements identitaires**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Références bibliographiques

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs, et reconfiguration des savoirs professionnels des stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Pacquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- Beillerot J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique, enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2000). Au-delà de l'analyse des besoins en formation. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.) *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 45-58). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Psychanalyse et enseignement. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 121-144). Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. et Toux-Alavoine, B. (2000). Le temps de formation. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 167-184). Paris : L'Harmattan.
- Chiantaretto, J.-F. (1999). *L'écriture de cas chez Freud*. Paris : Anthropos.
- Dubois, A. (2005). Le travail monographique comme avènement d'une nouvelle histoire. J'ai toujours rêvé d'écrire. Dans F. Giust-Desprairies (dir.), *Analyser ses pratiques professionnelles en formation* (p. 137-156). Créteil : Crdp-Scéren.
- Dubois, A. (2010). Les monographies de la pédagogie institutionnelle : texte militant ou méthodologie de recherche en sciences de l'éducation ? Communication orale au Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève. En ligne : <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-d/Les%20monographies.pdf/view>
- Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants aujourd'hui*. Université Paris Ouest Nanterre La Défense (thèse non publiée).
- Dubois, A. et Geffard, P. (2013). Monographies et approche clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation. Communication orale dans le symposium « Actualité des dispositifs méthodologiques pour la recherche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ». Congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Montpellier, août 2013. En ligne : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/195-actualité-des-dispositifs-méthodologiques-pour-la-recherche-clinique-d'orientation>
- Dubois, A. et Guignard, M. (2013). Travailler en pédagogie institutionnelle. Dans B. Robbes (dir.), *L'autorité éducative. La construire et l'exercer* (p. 99-103). Amiens : Scéren.
- Freud, S. (1908/2007). Des théories sexuelles infantiles. Dans *Œuvres complètes de Freud, psychanalyse*. (Vol. VIII , p. 225-242). Paris : PUF.



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

**Arnaud Dubois**

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

**Pour citer ce texte :**

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