

La correspondance : une expérience de la rencontre de l'altérité avec des enseignants en formation

Correspondence: an experience of encountering otherness with trainee teachers

Sandrine Benasé-Rebeyrol¹, Élisabeth Colay²

¹ Laboratoire CIRCEFT-A2C, Univ. Paris 8 et Univ. Paris-Est-Creteil, Sorbonne-Université, Inspé-Paris

² Laboratoire CIRCEFT-A2C, Univ. Paris 8 et Univ. Paris-Est-Creteil, Formatrice, Inspé-Upec

Auteur pour la correspondance : Sandrine Benasé-Rebeyrol, sandrine.benase@gmail.com

Date de soumission : 31/10/2023

Date de publication : 16/01/2024

Mots-clés : Correspondance – Pédagogie institutionnelle – Formation des enseignants – Subjectivité – Réflexivité

Keywords: *Correspondence – Institutional pedagogy – Teacher training – Subjectivity – Reflexivity*

Résumé

En tant que formatrices d'enseignants du secondaire, nous avons proposé aux groupes d'étudiants-stagiaires que nous accompagnions en 2022-2023 de participer à une correspondance dans le cadre des séances d'analyse de pratiques et de suivi de stage. Respectivement en poste à l'Inspé de Paris et de Créteil dans des champs disciplinaires différents (espagnol et sciences économiques et sociales), nous souhaitions faire l'expérience de cette institution de la Pédagogie Institutionnelle. L'expérience de l'altérité dans cette institution repose sur la figure du correspondant, « cet autre, lointain, imaginaire et réel à la fois » (Vasquez & Oury, 1997, p. 37) auquel chacun des membres de nos groupes a adressé questions et réponses dans la découverte du monde de l'autre.

En tant que chercheuses en sciences de l'éducation et de la formation, nous avons analysé, à partir des matériaux recueillis lors de la dernière séance (leur parole et un bilan personnel rédigé par chacun) et de nos observations réalisées au fil des séances de correspondance, comment, au-delà d'un travail de clarification didactique, la correspondance a fait soutien pour l'élaboration de la position subjective des stagiaires et étudiants et pour la construction de leur identité professionnelle tout en instaurant l'entité groupale autour d'une expérience commune.

Abstract

As trainers of secondary school teachers, we suggested to the groups of student trainees we were accompanying in 2022-2023 that they take part in a correspondence as part of their practice analysis sessions and traineeship follow-up. Working at the Inspé in Paris and Créteil respectively, in different subject areas (Spanish and economic and social sciences), we wanted to experience this institution of Institutional Pedagogy. The experience of otherness in this institution is based on the figure of the correspondent, "this other, distant, imaginary and real at the same time" (Vasquez & Oury, 1997, p. 37) to whom each of the members of our groups addressed questions and answers in the discovery of the world of the other.

As researchers in education and training sciences, we analyzed, based on the material collected during the closing session (their words and a personal report written by each) and our observations made during the correspondence sessions, how, over and above the work of didactic clarification, the correspondence was able to support the development of the subjective position of the trainees and students and the construction of their professional identity, while at the same time establishing the group entity around a common experience.

Introduction

Extraits de la correspondance entre les deux formatrices en 2022 :

Le 29 septembre, Sandrine à Élisabeth

« Un étudiant m'a demandé quels étaient les enjeux d'une correspondance. Je lui ai donné quelques pistes, mais sans trop dévoiler. »

Le 20 octobre, Élisabeth à Sandrine

« Quelle expérience étrange par sa nouveauté. Questionnement du comment s'y prendre ? Comment faire ? Jusqu'où laisser vaciller ? Regarder comment ça se passe entre eux et comment nous prenons place ? »

24 novembre, Sandrine à Élisabeth

« Je me pose aussi beaucoup de questions quant à cette expérience. Quoi en tirer ? Quels apports pour chacun ? Pour les groupes ? Pour nous ? Qu'est-ce qui se joue ? »

Ces interrogations ont émaillé nos échanges épistolaires et ont été reprises par Colay lors d'un stage sur la pratique de la Pédagogie institutionnelle (PI) :

« Qui répond à qui ? Les réponses font-elles écho aux questions ? Les questions formulent-elles des demandes qui ne se disent pas ailleurs ? Qu'est-ce qui fait "co" dans cette correspondance [...] ? Comment le dispositif qui ouvre sur l'imaginaire et redessine le groupe peut-il créer du doute, voire de l'angoisse, et du plaisir en même temps ? » (dans Boutrais et al., 2023, p. 12-13).

Nous proposons ici une analyse des processus à l'œuvre qui ont permis d'atteindre les trois objectifs visés :

- Expérimenter une pratique de la PI que nous n'avions encore jamais tentée qui soit « l'occasion d'entretenir des liens avec un/e absent/e qui existe pourtant ailleurs, pair mais membre d'un autre groupe, faisant de cette technique l'occasion d'une relation entretenue à la fois dans la réalité et dans une dimension imaginaire » (Geffard & Dubois, 2016, p. 47).

- Tirer parti des effets produits, observés et analysés par Vasquez et Oury (1997) : créer un lien avec son propre groupe, dans une « communauté de but, d'intérêt et d'action » (p. 36) et créer un lien avec d'« autres, lointains, imaginaires et réels » ; s'appuyer sur le sens de l'écrit épistolaire en ayant « la certitude d'être lu par autrui », « cet autre [qui] attend et désire sa lettre » (p. 36) ; s'appuyer sur la « dimension affective » qui se trouve engagée dans la correspondance manuscrite « qui peut jouer un rôle psychologique important » (p. 37), parce que l'échange porte sur « des objets symboliques ayant une valeur affective » (p. 42).
- Développer les capacités réflexives des formés, avec des effets (trans)formateurs : chaque correspondant « se trouve mis en situation d'écrire sa pensée » ; « ce qui le pousse à s'exprimer se trouve utilisé dans un but d'apprentissage » (Vasquez & Oury, 1997, p. 36). Écrire établit un dialogue entre soi et un autre – un destinataire – mais pas seulement : « en s'adressant à soi, [l'écriture] s'adresse aux autres internes en soi » (Darchis, 2019, p. 51). Et, en retour, elle opère une transformation de soi : « elle travaille en retour pour soi dans un travail d'extension de soi et de transformation de l'identité de soi » (Darchis, 2019, p. 51).

1. Description du dispositif

En septembre 2022, nous avons élaboré un projet de correspondance entre nos groupes respectifs d'étudiants : un groupe de huit étudiants en Master MEEF SES¹ à l'INSPE de Paris et un groupe de quatorze enseignants d'espagnol stagiaires en DIU², à l'INSPE de Créteil. Nous les nommerons respectivement les « étudiants parisiens » et les « stagiaires cristoliens ». Ce projet est basé sur un contrat qui stipule un planning de quatre séances consacrées à la correspondance, une annonce commune et une modalité de remise des lettres (une remise en mains propres quelques jours après leur rédaction). L'annonce commune à nos groupes respectifs se voulait volontairement vague pour déclencher de la curiosité : « un projet de correspondance avec un groupe de stagiaires / d'étudiants en Master d'une autre académie et d'une autre discipline ». Un prévisionnel des quatre séances est établi. Lors de la première séance, les étudiants parisiens qui entament la correspondance, ont pour consigne de rédiger une lettre individuelle adressée à un stagiaire ou à un binôme avec une présentation de soi, les raisons pour lesquelles ils veulent être enseignants et des souhaits concernant cette correspondance ; réaliser une lettre collective qui présente leur groupe et pose des questions à l'autre. Si l'envoi d'une photo de soi ou du groupe est proscrite, le choix du format est libre. La deuxième séance est consacrée à la lecture des lettres et à la rédaction de réponses individuelles ; la troisième séance introduit en outre une lettre collective permettant de proposer une rencontre physique entre les deux groupes lors de la quatrième séance, consacrée à l'élaboration collective d'un bilan de cette expérience.

Ce prévisionnel a dû être adapté. Les quatre séances ont eu lieu mais, en raison de mouvements sociaux, les deux dernières séances ont dû être déplacées. Si cela a permis de maintenir l'échange épistolaire initialement prévu, cela a néanmoins porté préjudice à la dernière séance consacrée à la rencontre et au bilan qui s'est déroulée

¹ Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », Mention « Second degré », Parcours « Sciences économiques et sociales ».

² Lauréats des concours de recrutement non titulaires d'un master MEEF.

le 25 mai au lieu du 16 février. Placée après les résultats d'admissibilité des étudiants parisiens³ et après la fin de la formation pour les stagiaires cristoliens, cette séance n'a pas mobilisé tous les Cristoliens. Les activités initialement prévues pour la réflexion, les échanges et le bilan ont été adaptées avec les présents, suffisamment nombreux pour que la rencontre soit enthousiasmante et riche.

2. Points de vigilance à partir de notre expérience

Ce descriptif permet de mettre en exergue quatre points de vigilance sur la mise en œuvre d'un projet de correspondance entre des formés :

- Élaborer un contrat entre les formateurs précisant le planning des séances, l'échange des lettres, les contenus des séances (présentation du projet, type de lettres à rédiger, élaboration des consignes...) et l'objet d'échange (sur quoi porte l'échange).
- Anticiper les difficultés prévisibles, comme par exemple, l'association des correspondants du fait des groupes de taille différente. Les étudiants parisiens avaient ainsi le choix d'adresser leur première lettre à un correspondant individuel ou à un binôme ; les stagiaires cristoliens en binôme pouvaient rédiger une lettre à deux et/ou de façon individuelle. En revanche, nous n'avions pas anticipé les abandons en cours de route : deux étudiants parisiens ont quitté la formation pour se consacrer à leur concours et un cristolien a démissionné en janvier. Les correspondances ont été maintenues grâce aux binômes de stage des parisiens et au binôme de correspondants des cristoliens. Si le lien a été partiellement rompu avec les groupes, il a été maintenu entre correspondants
- Associer rigueur du cadrage et souplesse dans la réalisation. Pour que le contrat soit respecté et ses ajustements contractualisés, les formateurs doivent échanger régulièrement et élaborer des documents de travail. Cette rigueur du cadrage n'empêche pas la surprise d'advenir. À la première séance, l'une d'entre nous a pris l'initiative d'écrire à l'autre. Ce n'était pas prévu mais cela a engendré une correspondance entre nous qui a permis de partager et de conserver une trace de nos observations à chaud et des affects qui nous traversaient.
- Lire ou ne pas lire les lettres individuelles. Le choix de les lire peut être motivé par la volonté d'accompagner les étudiants dans une élaboration collective de leurs écrits. Cependant, les lire (en informant les étudiants) peut limiter leur liberté d'expression, déjà mise à mal par notre double position de formatrices et d'évaluatrices. Nous avons fait le choix de ne pas lire les lettres individuelles et de ne pas donner de consignes d'écriture pour laisser place à cette liberté, nous privant ainsi de la possibilité d'accompagner les étudiants dans leur travail de mise à distance, de secondarisation et d'analyse de leurs pratiques. Pour concilier liberté d'expression et travail de ces écrits, nous pourrions d'une part, proposer à chaque groupe de partager des extraits choisis de leurs lettres et, d'autre part, de guider davantage les séances d'écriture autour d'un contenu, comme par exemple, une pratique professionnelle : « décrivez une situation de classe observée ou vécue qui vous questionne » ou « en quoi votre stage a

³ Résultats d'admissibilité à l'écrit au concours du CAPES.

modifié votre représentation du métier d'enseignant ? », etc. Cela pourrait nourrir des analyses de pratiques professionnelles et mener vers une écriture de type monographique.

3. Une analyse des effets produits par le dispositif

La séance collective du bilan s'est centrée sur les dimensions réflexives et intersubjectives, avec des activités orales et écrites, individuelles et en petits groupes. Les verbatims de ces échanges et ces écrits, constituent, avec les lettres collectives, le corpus de matériaux dont l'analyse nous permet de présenter trois effets de cette expérience.

3.1. Une expérience de partage des doutes, stress et angoisses

Interrogés sur les objectifs qu'ils avaient perçus à partir du vécu de cette technique, les étudiants ont écrit puis réagi en petits groupes. Dans ce corpus, les signifiants « partager », « doute », « expérience » sont présents dans quatre des cinq phrases groupales. Par exemple, pour un groupe, il s'agissait de « partager des témoignages, écouter les peurs, doutes, démystifier les secrets de l'enseignement ». Relancés sur le mot « secret », leurs auteurs ont précisé : « *pas vraiment les secrets, plutôt les zones d'ombres* »⁴ et le « *décalage entre théorie et pratique* ». Comment ne pas entendre dans cette « ombre » et ce « décalage », ce qui se joue dans les impensés à l'œuvre dans l'action pédagogique avec les groupes-classes et dans la relation pédagogique sous-tendue par des transferts⁵ qui nous échappent ? Le doute associé à « écouter les peurs » apparaît dans un autre écrit : « nous avons pu [...] exprimer librement nos doutes, difficultés et interrogations éventuelles », leurs auteurs précisent que la correspondance avait pu être pour eux une « *souape de décompression* ». Enfin, sur le même thème, un autre groupe a écrit que la correspondance leur « a permis d'exprimer [leurs] ressentis pendant l'année ». Relancés sur la nature de ces « ressentis », les étudiants et stagiaires l'ont reformulé en « *stress du concours* », « *stress de la visite de titularisation* » et « *goût pour la matière enseignée* ». Il semblerait ainsi qu'il y ait une polarité ambivalente de ces « ressentis » du côté de ce qui peut les angoisser et de ce qui les anime dans le désir de devenir enseignant. Selon le TLFi⁶, le mot « stress » emprunté à l'anglais a d'abord signifié « force, contrainte, effort, tension », avant de signifier « agression » ; il dériverait du vieux français *destrece* ou *destresse*, qui a donné « détresse ». Les ressentis partagés dans leurs lettres sont donc en lien avec la contrainte et la tension provoquées par deux moments institutionnels importants pour un jeune enseignant en devenir : le concours et la visite de titularisation⁷. Dans les deux cas, l'expression « stress » renvoie peut-

⁴ Nous signalons par l'italique qu'il s'agit de paroles prononcées et non d'éléments écrits. Ces expressions ont été prises en note *in situ* par l'une des formatrices.

⁵ Le transfert « désigne, en psychanalyse, le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique » selon la définition de Laplanche et Pontalis (2014). Transposé à la relation pédagogique, le transfert renvoie aux mouvements psychiques des élèves vers l'enseignant, mais aussi de l'enseignant vers les élèves, au sein du groupe-classe.

⁶ Trésor de la Langue Française informatisé.

<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=83568345;r=1;nat=;sol=0;>

⁷ Un jury de concours valide la capacité à enseigner des étudiants de M2, par des épreuves écrites et orales ; un inspecteur de l'Éducation nationale valide cette capacité des stagiaires,

être à une angoisse liée à un regard extérieur qui valide l'adéquation de l'enseignant en devenir avec des attendus normatifs, tout au moins imaginaires. Ces deux moments semblent perçus comme des agressions. Ces expériences d'ordre initiatique, tels des rites de passage pour les enseignants, reposent sur l'exposition du sujet au regard évaluateur de figures d'autorité symbolique. Cela aurait des conséquences sur le plan psychique : ces regards viendraient revivifier les injonctions de leur surmoi, cette « instance de surveillance et de jugement » (Roudinesco & Plon, 2011, p. 1560). Cela fragiliserait alors les instances narcissiques des étudiants et stagiaires : ce serait la structure du narcissisme basé sur « une certaine image que le sujet acquiert de lui-même sur le modèle d'autrui » et qui fonde le moi comme une « unité psychique » (Laplanche & Pontalis, 2014, p. 262) qui est attaquée. Et c'est, de notre point de vue, ce que viendrait signifier le terme « stress ». Rappelons que ce terme, introduit dans le champ de la physiologie et la psychologie, depuis les années 1930, exprime « à la fois l'agression subie par l'organisme et la réaction de ce dernier » ; il renvoie ainsi à une « agression de l'organisme par un agent physique, psychique, émotionnel entraînant un déséquilibre qui doit être compensé par un travail d'adaptation » (TLFi⁸). La correspondance aurait donc permis que ce ressenti puisse être partagé et ainsi allégé partiellement par son expression dans les lettres échangées.

3.2. Une expérience de l'altérité au service de la réflexivité

Au-delà du partage de ces ressentis du côté de la pression, voire de l'agression, les étudiants et stagiaires ont évoqué la liberté créée par le dispositif lui-même : selon eux, écrire à « un inconnu » fait qu'« on s'autorise plus », qu'« on prend le temps pour écrire », voire qu'« on se perd à l'écrit ». L'une d'entre eux avoue « [s'être laissée] aller dans l'activité » et avoir été surprise d'y prendre « autant de plaisir ». On peut mesurer ici que l'expérience de l'altérité *via* la correspondance ouvre un espace de liberté dans l'expression. De plus, la rencontre épistolaire avec « cet autre, lointain, imaginaire et réel à la fois » (Vasquez & Oury, 1997, p. 37) offre la possibilité de donner du sens à ses propres questionnements, rarement exprimés par ailleurs : ni dans les espaces de formation, ni dans les espaces sociaux intimes. Une étudiante précise en ce sens que dans les lettres, peuvent s'échanger des éléments de stress car l'un et l'autre se savent compris par leur correspondant. Au-delà de la dimension de « dépôt », il s'agit de se livrer dans une expérience partagée avec une place particulière pour le stagiaire, qui lui, est déjà passé par là. L'étudiante ajoute que, bien qu'elle puisse évoquer ses doutes et difficultés auprès de ses amis et de sa famille, « ils ne comprennent pas vraiment ce qu'on ressent alors que le correspondant a déjà vécu ce que l'on vit ». Cela renvoie à l'implication que la correspondance génère et dont Ciccone (Ciccone, 2006, p. 34) rappelle la signification : « s'impliquer c'est être dans le pli, dans le rythme de l'autre ». Il poursuit : « seule l'implication permet de comprendre, et un sujet qui ne se sent pas compris d'un autre ne peut pas en apprendre quelque chose ».

Concernant le vécu commun de cette expérience professionnelle, il semble que les étudiants aient aussi pu découvrir ou confirmer l'engagement que représente l'exercice du métier d'enseignant : l'expression « *les profs, on y met de notre personne dans ce métier* » a pu s'établir sur des éléments concrets issus de leurs

par une observation de la pratique débutante.

⁸ *Op. Cit.*

pratiques et de leurs observations et dépasse la dimension déclarative pour prendre celle d'une prise de conscience incarnée. Nous pouvons faire l'hypothèse que cela relève des processus d'écriture qui favorisent le travail d'élaboration comme le souligne la remarque d'une des stagiaires : « répondre aux questions d'un inconnu ne peut se faire qu'en ayant au préalable eu un regard sur [son] propre parcours ». Elle développe : « sans cela je ne pouvais pas apporter de réponse, ni à moi-même, ni à mon correspondant. Écrire m'a permis de me rendre compte de certaines choses auxquelles je n'aurais pas forcément pris le temps de penser sans cette correspondance et les questions de mon correspondant ». Les processus de secondarisation, que la pratique de l'écrit induit, sont donc au service de la réflexivité et du regard porté sur sa subjectivité mise au travail dans l'échange. Nous entendons par « processus de secondarisation » un travail de reconfiguration qui s'effectue par une mise à distance de l'expérience, une prise de conscience de nos gestes et postures en situation en accédant parfois à leur sens⁹. Elle ajoute : « le simple fait d'échanger sur ce que l'on est et ce que l'on vit permet un questionnement de soi et de l'autre ». Cette affirmation permet de soutenir ce que Geffard et Dubois (2016) ont mis au jour sur l'intérêt de la correspondance en formation dans leur article sur l'écriture des pratiques et les remaniements subjectifs de la position professionnelle : « [la correspondance est] une modalité de relation intersubjective, d'une possible confrontation des "Moi" qui se produit à distance, en différé, sous des formes médiatisées et, en quelque sorte, secondarisées. » (p. 48).

La mise en mots par celui ou celle qui s'exprime suppose une mise à distance de l'expérience vécue dans le but de la partager. Ainsi, l'expérience de la correspondance – parce qu'elle favorise les projections imaginaires du fait de l'absence de l'autre, inconnu mais réel – faciliterait l'expression des ressentis et les remaniements psychiques par la relation à un « double créateur de soi » (Jung, 2016). Pour Jung, les dispositifs d'écriture de soi, comme le journal intime ou la correspondance, génèrent « la création d'un miroir intérieur permettant de commencer à discerner à l'intérieur de soi ce qui vient de soi et ce qui vient de l'autre, mais aussi, de s'observer soi-même à partir du regard intériorisé de l'objet ou encore de s'observer soi-même en train d'observer l'autre en soi » (p.50). Cette expérience de l'altérité en soi développe la capacité réflexive tout en faisant étayage pour le sujet dans son élaboration identitaire. Dans le cadre de la formation, c'est la construction d'une identité professionnelle qui est mise au travail et le « double de soi » que peut représenter « l'autre de la correspondance » pourrait apporter soutien en tant qu'objet investi dans une fonction miroir comme le propose l'auteur. Cette fonction serait d'autant plus investie par les stagiaires qui découvrent la réalité de la classe depuis une nouvelle place et se découvrent eux-mêmes dans leur nouvelle fonction d'enseignant : ils traversent une crise identitaire qui les fragilise comme a pu l'élucider Bossard (Bossard, 2001, 2009) avec le concept d'« adolescence professionnelle ». Aussi, nous pouvons faire l'hypothèse que, dans le cadre de ces échanges, le correspondant a pu accompagner les transformations du rapport à soi imposées par le principe de réalité (Freud, 1998) dans la pratique au quotidien. Il aurait pu également apporter un appui

⁹ Cette conception se fonde sur la définition de « secondarisation » dans les travaux de Bautier et Goigoux (2004) sur les processus cognitifs à l'œuvre chez les élèves que nous transposons chez les enseignants mis dans une situation de réflexivité.

ponctuel au narcissisme déjà fragilisé de ces « adolescents professionnels » qui vivent souvent cette épreuve dans la solitude.

L'analyse des effets de ce dispositif nous permet ainsi de soutenir que cette expérience a pu mobiliser l'intime et favoriser le partage d'affects du côté des étudiants et stagiaires. Mais elle n'a pas fait que transformer les sujets dans une expérience de l'altérité favorisant la réflexivité. Elle a également redessiné la dynamique groupale et ses contours, y compris concernant nos propres places.

3.3. Une dimension groupale redessinée

La dimension groupale de ce dispositif est apparue très tôt dans la volonté initiale des formatrices de prévoir une séance de rencontre entre les correspondants, en guise de clôture du dispositif. Ce groupe avait donc déjà en quelque sorte une existence dans un imaginaire partagé. Cette dimension groupale peut être repérée à différents moments et à différents niveaux.

Dans le premier temps consacré au bilan, le verbe « partager » et le substantif « partage » sont présents dans quatre des cinq productions écrites en petits groupes : on les trouve dans les expressions « partager des témoignages », « réfléchir à nos expériences respectives et les partager », « partager nos expériences afin d'échanger des conseils », « apporter un partage d'expérience et de conseils ». Ainsi, ce qui a été mis en partage se situe du côté du vécu, de l'expérience professionnelle et de l'entrée dans le métier. Et ces échanges sont marqués par de la réciprocité, comme l'avaient déjà noté Geffard et Dubois (2016) à propos de leur dispositif de correspondance qu'ils conçoivent comme une « modalité de relation intersubjective ». Le dispositif de la correspondance semble créer des « aires intersubjectives d'expériences » (Ciccone, 2006), dans la mesure où il permet un « travail de subjectivation, de saisie, d'appropriation d'une expérience subjective [qui] suppose l'expérience d'un partage, et d'abord d'un partage émotionnel, affectif » (p. 29). Dans leurs bilans individuels, les étudiants et stagiaires¹⁰ trouvent que le dispositif de la correspondance a été formateur sur le plan collectif : « produire quelque chose ensemble », « souder le groupe », « partager », « développer l'esprit de groupe au sein du Master¹¹ ». Et, étonnamment, même dans les apports du dispositif sur le plan individuel, apparaissent des bénéfices collectifs : « échanges », « donner de l'intérêt à l'autre », « être conforté », « donner et recevoir des conseils ».

Mais c'est surtout dans les lettres collectives et dans les moments de leur rédaction que la dimension groupale est la plus visible. Si celle-ci semble davantage jouer à l'intérieur de chaque groupe, elle va aussi participer à lier les deux groupes, dans une dynamique « inter-groupale ». Lors de la première séance du 29 septembre 2022, les huit étudiants parisiens se retrouvent réunis autour d'une grande table pour élaborer leur lettre collective, après avoir rédigé leurs lettres individuelles. Les discussions s'engagent sur « *comment on fait ?* », sur un état du matériel à leur disposition (feuilles, feutres de couleur), « *qui écrit le mieux ?* », etc. La mise en page est assez vite décidée : un soleil avec huit rayons offrant à chacun une place pour se présenter,

¹⁰ Ils devaient, entre autres, répondre à la question suivante : « Pensez-vous que cette expérience a été formatrice pour vous, individuellement et/ou collectivement ? Si oui, expliquez en quoi. »

¹¹ À ce propos, les étudiants parisiens admissibles partiront ensemble à Marseille et y loueront un logement commun, pour y passer leurs épreuves orales ; ils y resteront sur toute la durée des oraux, se soutenant mutuellement.

un nuage pour exprimer leurs peurs et leurs doutes, un arc-en-ciel pour lister leurs objectifs et une liste de questions ; enfin, au centre du soleil, les valeurs qui les animent. Un espace resté vierge en bas à droite fait débat : une étudiante propose d'écrire « on vous aime déjà ! », mais un étudiant s'y oppose estimant que « c'est trop ! ». Ils se mettent alors d'accord sur des encouragements.

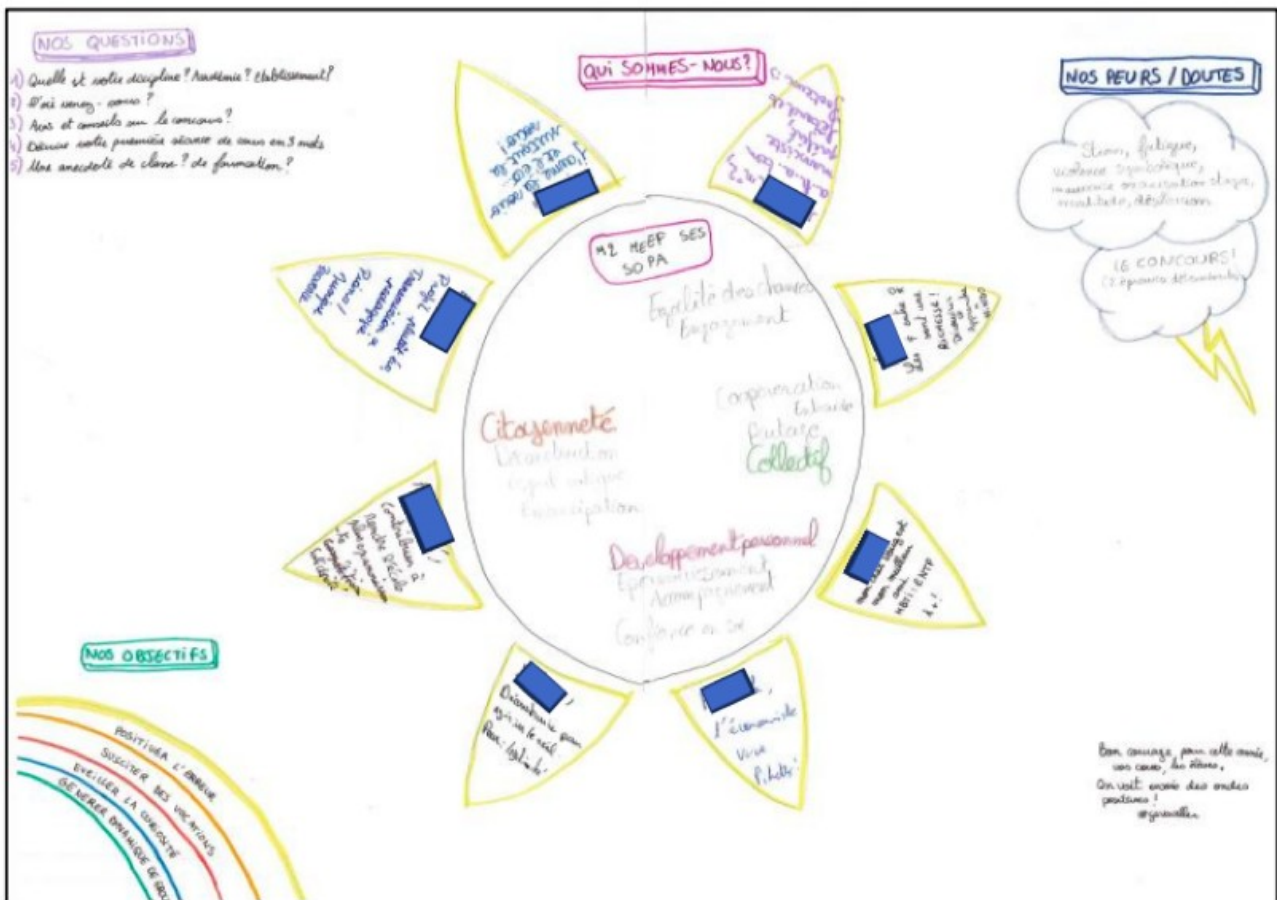


Figure 1 - Première lettre collective des étudiants parisiens aux stagiaires cristoliens

Les rectangles bleus cachent les prénoms des étudiants afin d'assurer leur anonymat.

Les questions posées mettent leurs correspondants dans une position de « sachant » du fait de l'expérience déjà vécue. Ils semblent les envisager comme ce que nous pourrions nommer des « pairs experts » : le groupe a formulé deux questions sur l'identité du groupe des correspondants et trois questions sur les objets qui les préoccupent : concours, formation et entrée dans le métier. Dans le coin libre en bas à droite, ils ont noté un message de clôture qui contient des encouragements soulignant le statut de pairs puisqu'ils font écho à leur inexpérience commune dans une possible projection sur leur place l'année suivante. Le « #çavaaller » final est peut-être à ce titre une double adresse dans laquelle se lirait la fusion entre les deux groupes qui réunissent des débutants.

C'est cette lettre collective que les cristoliens découvrent un mois plus tard, le 20 octobre : les stagiaires et la formatrice sont tous debout autour d'une table, comme pris dans un temps suspendu générant une forme d'insécurité. Chacun fait tourner le soleil pour lire les pétales-rayons. « Soleil », « arco iris », « nube », « tormenta »... Réactions face au nuage noir, « le négatif ». Presque amusée, l'une des stagiaires fait

remarquer qu'« ils ont mis le concours dedans » et un autre commente en riant : « les problèmes commencent après, il faut leur dire. Là c'est dur... après c'est pire ». Pendant ce temps, d'autres se questionnent déjà sur la forme à donner à la réponse collective : « on fait des étoiles ? », « ouh la la les dessins ! ». Nouvelle insécurité à l'idée de dessiner, de la taille à donner, de l'espace à occuper sur la feuille. Un autre suggère « ou une salle de classe comme des élèves ; on a l'habitude, on fait des plans de classe ». Au final, le plan de classe dessiné sera celui du groupe de stagiaires installés en rond lors du partage des anecdotes demandées et qui seront finalement réduites à une liste de faits divers rédigés sur une autre feuille¹².

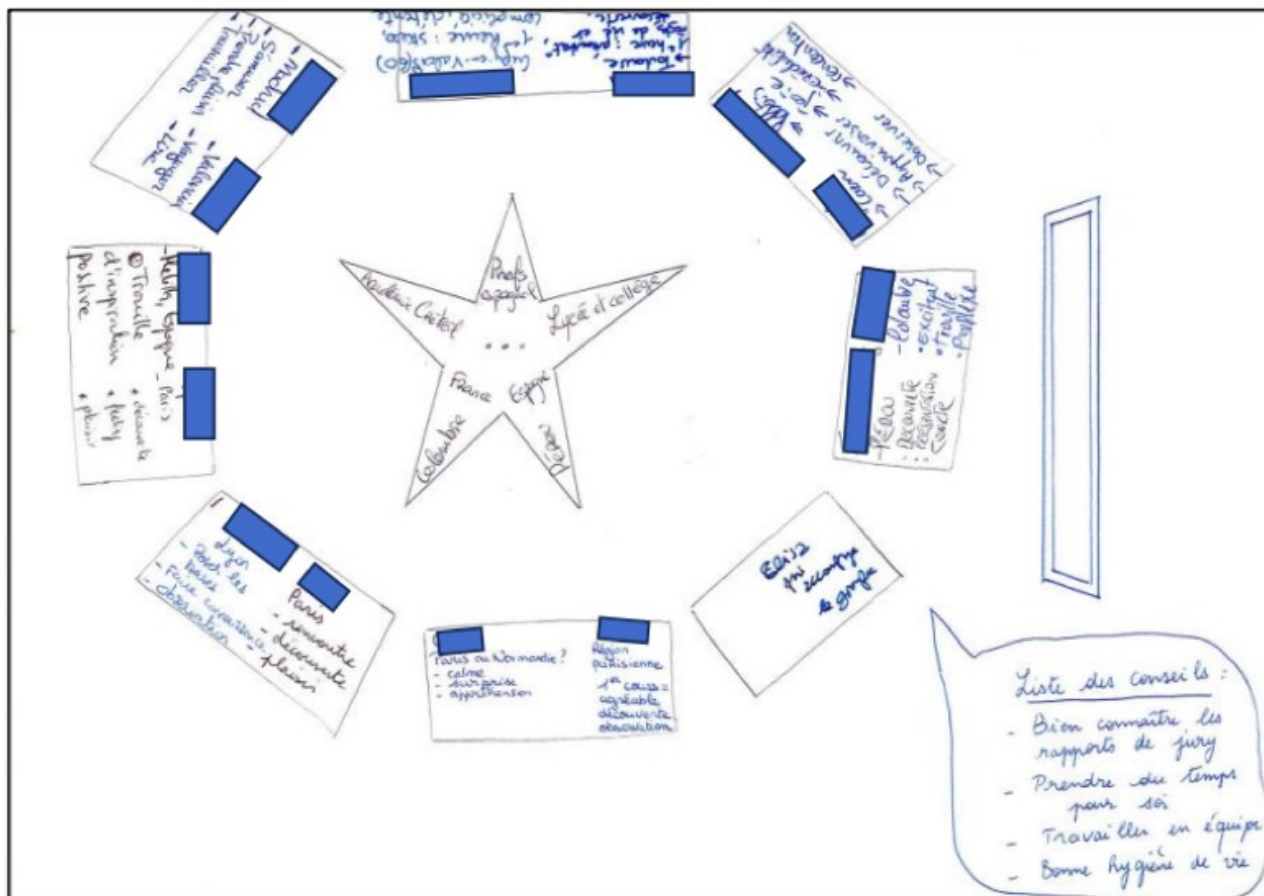


Figure 2 - Réponse collective des Cristoliens aux Parisiens (feuille n°1/3)

Les rectangles bleus cachent les prénoms des étudiants afin d'assurer leur anonymat.

Les stagiaires ont fait le choix de répondre avec une étoile qui reste dans le registre du ciel, tout en manifestant la volonté de représenter l'espace concret de la formation, mêlant ainsi imaginativement leur place d'enseignants dans leur classe et de formés à l'INSPE. La formatrice y a une place et précise qu'elle « accompagne le groupe ». En réponse aux mini-portraits et aux questions des étudiants, chaque rectangle contient une présentation de chacun associée à trois mots/expressions pour décrire sa première séance de cours. Les adjectifs « calme », « excitant » et « perplexe » pourraient renvoyer à la fois à leur ressenti personnel et à la dynamique perçue du groupe-classe. Une place est faite à ce qui se joue dans l'inconnu de la rencontre avec les élèves : « stress », « trouille » et « appréhension » se font écho en résonance

¹² Voir figure 3.

avec la peur et l'épreuve de la réalité dans l'entrée dans le métier. Les nombreuses occurrences de « rencontre », « faire connaissance », « découvrir/découverte » pourraient faire le pendant de ce qui fait difficulté, dans une polarité positive. Cette ambivalence de la rencontre est renforcée par les termes, « plaisir », « prendre plaisir », « joie » et « s'amuser ». Le trio « stress, complicité, détente » dans un même rectangle la montre à lui seul. Enfin, dans une bulle de bande dessinée, apparaît une liste de conseils pour la préparation au concours. Sa position invite à attribuer cette énonciation à la formatrice, comme si le groupe ne s'autorisait pas à prendre la place de « pair expert » que les étudiants voulaient peut-être leur donner avec leurs questions : l'expertise serait uniquement du ressort de la formatrice.

Cette présentation collective est découverte par les étudiants parisiens un mois plus tard, le 24 novembre 2022. Elle est accompagnée de deux autres feuilles. Sa réception génère de l'enthousiasme et ils choisissent de débiter par sa lecture, avant de rédiger leur lettre individuelle. Tous installés autour d'une table, ils lisent un passage, à tour de rôle et à voix haute. Les étudiants, ayant découvert que la formatrice cristolienne avait contribué à la lettre collective, font une place à leur formatrice et l'invitent à participer à leur lecture. C'est une découverte collective d'un autre collectif (« *On va enfin savoir à qui on a écrit !* ») : des stagiaires enseignant l'espagnol dans l'académie de Créteil, originaires d'autres académies, voire d'autres pays ! Les réactions sont mêlées d'excitation, de curiosité et de soulagement : ils sont très différents mais, en même temps, ils partagent les mêmes préoccupations professionnelles, peuvent être de bon conseil et, surtout, ils « *ne sont pas loin* », avec l'espoir naissant d'une rencontre possible...

Nos anecdotes

Pendant l'évaluation, une élève me demande : "Si je gagne contre vous à pierre-feuille-ciseaux, est-ce que vous me donnez les réponses?"

Un débat sur mes origines avec mes élèves... ils seront déçus d'apprendre à la fin de l'année que je suis française.

Des cafards surgissent au fond de la salle de cours.

Avec des Seïne, travail sur l'âge : "Et vous madame, vous êtes de quelle année? 1987? [...] Non pardon! 1988?... mais madame c'est pas vieux hein!"

Après une très bonne séance, j'ai annoncé à mes élèves que c'était mon anniversaire dans un an. 7 jours après, ils ont venus avec des blifflis en hitium, madaluis et boyr. Ils m'ont chanté "Feliz cumpleaños" tous en cœur. Trop sympé!

Une classe rentre dans la salle sans en avoir l'autorisation.
Toute la classe ressort, une leçon de territoire.

Nouvelle dans un collège, un professeur me hurle dessus en me prenant pour une élève.

Alors que ma classe de 2nde découvre le lycée, un groupe d'élèves me demande de faire le panier de basket pour reproduire physiquement une image où des basketteurs jouaient un match sur un terrain, rôle "ingrat" que j'ai accepté en début d'année (alors que mes collègues m'avaient enillé de rester impassible et sérieux face à eux).

Rien de plus beau que des élèves qui sont dans le partage... comme la fois où j'ai demandé à mes seconds pourquoi ils rigolaient et qu'ils m'ont répondu "Bah parce que Noah ses cheucuc, on dirait des barrettes de shit, avouez Madame, c'est vrai!"

Figure 3 - Réponse collective des Cristoliens aux Parisiens (feuille n°2/3)

Les « faits divers » partagés introduisent majoritairement une note d'humour, ce qui peut illustrer combien, dans un mouvement défensif, la plaisanterie permet de ne pas nier le principe de réalité, tout en maintenant le principe de plaisir. Ce mouvement exprimé collectivement vient renforcer l'ambivalence que nous avons décelée au niveau individuel. Les principes de plaisir et de réalité sont les « deux principes qui régissent, selon Freud, le fonctionnement mental » (Laplanche & Pontalis, 2014, p. 332), l'activité psychique cherchant en permanence à éviter le déplaisir et à procurer du plaisir. Comme nous l'avons souligné, le déplaisir est éprouvé du fait du stress généré par la formation et l'entrée dans le métier (principe de réalité lié au jugement extérieur et évaluateur intériorisé par le surmoi). Quant au plaisir, il trouve sa source ici dans l'exercice même du métier, avec les élèves, sans en nier les difficultés. C'est surtout l'inscription dans le groupe-classe et leur complicité avec les élèves qui sont convoquées : « des élèves qui sont dans le partage », « un groupe d'élèves me demandent de faire le panier », « si je gagne contre vous à pierre-feuille-ciseaux », « ils m'ont chanté "Feliz cumpleaños" tous en cœur ». Les stagiaires insistent d'ailleurs sur la proximité affective qu'ils ont avec eux, sans doute renforcée par une proximité générationnelle (« en me prenant pour une élève », « mais Madame c'est pas vieux hein ? »).

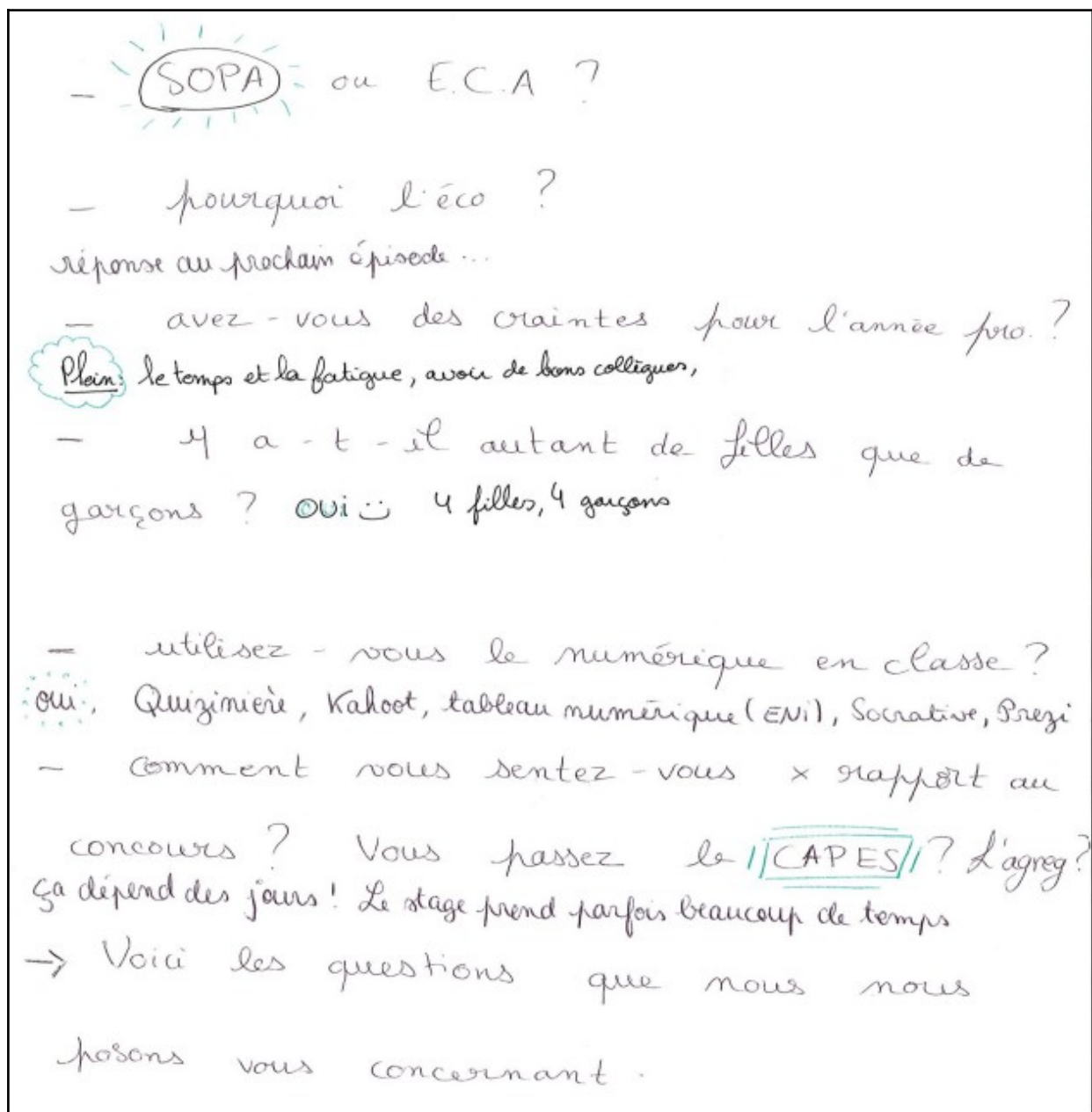


Figure 4 - Série de questions collectives des Cristoliens aux Parisiens, avec réponse des Parisiens (feuille n°3/3)

La troisième partie de la lettre collective est une série de questions adressées aux étudiants parisiens auxquelles ils ont répondu directement sur la feuille. Cette dernière symbolise en quelque sorte le groupe imaginaire qui commence à se constituer, rassemblant tous les protagonistes. Elle évoque la perspective de la rencontre physique à travers par exemple la question sur la composition genrée du groupe parisien (certains prénoms n'étaient pas genrés) ou encore la réponse différée (« réponse au prochain épisode... »). Le mot « plein » entouré en couleur par un petit nuage en réponse à la question « avez-vous des craintes ? » ouvre sur une énumération inachevée qui laisse imaginer une liste prolixe qui sera énoncée seulement lors de la rencontre.

Fin avril, suite aux reports de la dernière séance, le groupe des Parisiens rédige une invitation collective pour que la rencontre ait lieu :

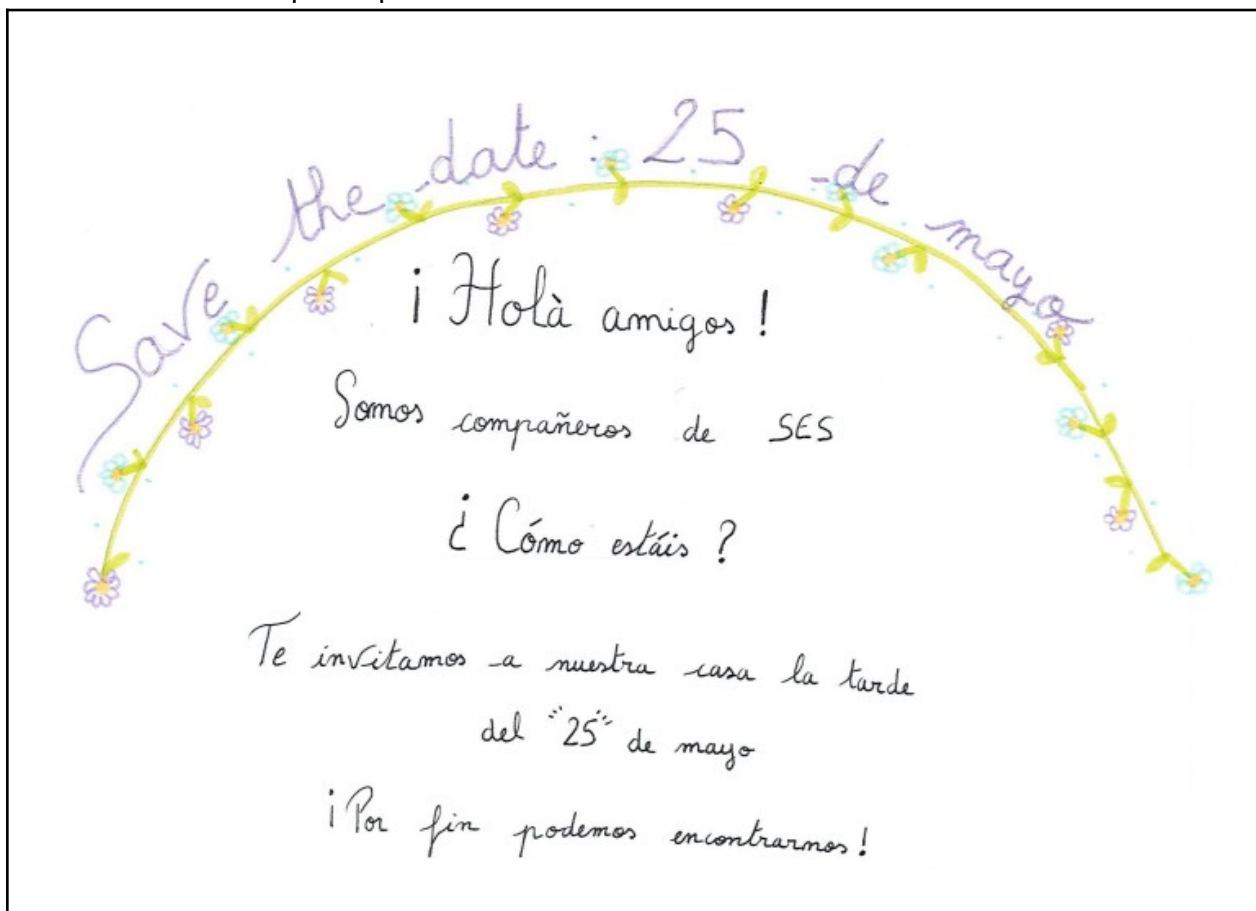


Figure 5 - L'invitation : dernière lettre collective des Parisiens aux Cristoliens

Les termes choisis dans cette invitation semblent dévoiler les liens affectifs qui se sont tissés : « *amigos* », « *compañeros* », « *nuestra casa* ». Cette invitation souligne l'attente de ce moment par les phrases exclamatives et l'emploi de l'adverbe « *por fin* » devant le verbe « *encontramos* » (« se rencontrer » à la première personne du pluriel). L'emploi de l'espagnol par les étudiants de SES qui ont tenu à écrire dans cette langue montre l'effort pour tendre la main à l'autre groupe. Cela contraste avec la première lettre très ancrée dans leur champ disciplinaire : on note ici l'ouverture sur l'autre par l'usage de la langue enseignée par leurs correspondants.

Conclusion

Extraits de la correspondance entre les deux formatrices :

Le 20 octobre, Élisà à Sandrine

« Des blagues lient le groupe » / « le groupe rit » / « super moment de partage »

Le 24 novembre, Sandrine à Élisà

« Rires partagés à la lecture de vos anecdotes » / « Nous vivons un moment particulier de groupe [...] à partager un moment de complicité. »

Le 8 décembre, Élisà à Sandrine

« À l'ouverture des lettres, grande excitation, effusion de voix, rires. »

Le 9 février, Élisà à Sandrine

« Un binôme échange : “ce qui est le plus difficile ? c’est apprendre à se détacher” [...] comme une résonance avec cette dernière séance qui va clôturer quelque chose de l’échange. »

Nous pouvons percevoir dans ces bribes de nos échanges et des retours des correspondants combien le dispositif de la correspondance a permis non seulement de sortir du cadre formel des séances de formation, mais aussi de recréer une instance groupale au sein de chaque collectif. Dans la relation interpersonnelle engagée par les lettres, ont pu se dire des doutes, des angoisses et des questionnements qui n’auraient peut-être pas été partagés ailleurs. En laissant se déployer une parole adressée qui nous échappe – puisqu’elle s’écrit sans que nous ne lisions les lettres individuelles –, nous avons peut-être permis que se crée un espace d’entre-deux, de temps suspendu hors formation. Avec des échanges cadrés mais qui ne passaient pas par le filtre des formatrices, les correspondants ont pu bénéficier potentiellement d’un espace de possible et de liberté au sein d’une formation et d’une entrée dans le métier, sources de tensions. Le dispositif, par les effets produits (implication, réflexivité, secondarisation, subjectivation, intersubjectivité), semble avoir eu une fonction contenant, dans les trois modalités groupales offertes par le dispositif : le groupe de la double adresse dans l’écriture de leurs lettres – le(s) destinataire(s) et les « autres internes en soi » (Darchis, 2019, p. 51) –, leur groupe respectif de formation et le groupe d’abord imaginaire, puis effectif, formé lors de la rencontre physique. Les correspondants auraient trouvé un objet à investir : une relation permettant de satisfaire le désir de retrouver un plaisir initial malmené par la formation et l’entrée dans le métier. Comme le rappelle Kaës (Kaës, 2009, p. 174), « le groupe n’est pas en soi contenant. Ce qui le rend contenant, ce sont les investissements du sujet dans cette fonction et dans cet objet : certains sont en quête de contenance et le groupe qui le leur apporte les soulage et les apaise [...] ».

Références

- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d’apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bossard, L. (2001). Soizic : une « adolescence professionnelle » interminable ? *Connexions*, 75, 69-83. <https://doi.org/10.3917/cnx.075.0069>
- Bossard, L. (2009). Enseignants débutants : de l’« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». *Cliopsy*, 2, 65-76. <https://doi.org/10.3917/cliop.002.0065>
- Boutrais, M., Colay, E., Esman, R., Perrin, M., & Geffard, P. (2023). Points aveugles et ambivalences. @ECHOS-P.I. *Bulletin d’échanges*, 87, 12-21.
- Ciccone, A. (2006). Partage d’expériences et rythmicité dans le travail de subjectivation. *Le Carnet PSY*, 109, 29-34. <https://doi.org/10.3917/lcp.109.0029>
- Darchis, É. (2019). Écriture : à quelle adresse ? *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 72, 45-58. <https://doi.org/10.3917/rppg.072.0045>
- Freud, S. (1998). Formulations sur les deux principes de l’advenir psychique, *Œuvres complètes de Freud / Psychanalyse* (tome 11, P. Cotet et R. Lane, trad.), 13-21.

- Geffard, P., & Dubois, A. (2016). Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle. *Phronesis*, 5, 42-54. <https://doi.org/10.7202/1039085ar>
- Jung, J. (2016). Le double créateur dans l'écriture de soi. *Le Carnet PSY*, 199, 48-51. <https://doi.org/10.3917/lcp.199.0048>
- Kaës, R. (2009). Conclusion. Dans R. Kaës et P. Laurent (dir.). *Le processus thérapeutique dans les groupes* (171-178). Érès.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2014). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF.
- Roudinesco, É., & Plon, M. (2011). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Librairie générale française.
- Vasquez, A., & Oury, F. (1997). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Éditions Matrice. (Ouvrage original publié en 1967).