

SE RECONNAITRE FRAGILE ET SE REINVENTER EN CONFIANCE ANALYSER NOS PRATIQUES

Texte communiqué par
Yves de La Monneraye
Ex-formateur IUFM
NANTES
Février 2021

Prenons notre place sans attendre
qu'elle nous soit imposée.
Inventons dans le cadre donné,
ne cédant pas à des définitions simples et commodes.
Nous sachant engagés en tant que personnes
dans un métier défini socialement,
continuons à apprendre des autres métiers,
et de l'expérience, échangeons,
parlons de nos difficultés,
en faisant éclater la norme du bien faire
et la peur de l'erreur.
(Mireille Cifali, *Tenir parole*, p. 218)

J'ai été formateur d'enseignants spécialisés et plus particulièrement de rééducateurs de l'Éducation Nationale exerçant dans les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASSED) de l'enseignement primaire. La place qui est mienne aujourd'hui socialement est celle, si l'on peut dire, de la retraite de l'institution. Mais si l'on suit ce que nous dit Mireille Cifali depuis que je la connais, chacun se doit d'inventer sa place de réalisation de son désir là où il se tient. Pour moi, cela a consisté à habiter cette place d'assigné retraité en réinventant une manière de travailler qui est en retrait de l'institution dans le champ de l'analyse de pratique avec des rééducateurs. Or, l'idée même d'être en retrait est intéressante dans le travail d'animation d'un groupe d'analyse de pratique. Non seulement cela présente l'avantage de ne plus être dans la réalité professionnelle de ceux que l'on écoute, mais cela soutient cette fonction très particulière qu'est celle de l'animateur dans l'analyse de pratique.

Analyser

L'analyse de pratique s'est présentée à moi lorsque je travaillais comme une réponse possible à la préoccupation de donner la parole à mes stagiaires. Je m'étais aperçu de leur difficulté à écouter la parole de leurs élèves : ils voulaient leur faire acquérir des savoirs de base et renforçaient paradoxalement leur résistance. A contrario ils étaient envahis par leur volonté de les comprendre pour mieux les prendre en charge. Je m'étais dit que le seul moyen de les former à l'écoute était d'établir une relation de ce type dans ce que je concevais comme une rencontre de formation.

Cela produisait des effets très intéressants, mais ce qui m'a le plus surpris, c'est qu'ils se sont mis à parler non seulement de leurs élèves, mais aussi d'eux-mêmes et de leurs difficultés en tant que stagiaires face à leurs formateurs. Le lien est évidemment apparu entre les deux situations. Ouvrir réellement à la parole, c'est un peu ouvrir la boîte de Pandore. C'est dans ce contexte qu'à quelques-uns nous avons inventé en tâtonnant différents dispositifs allant du groupe de parole au groupe d'analyse de pratique.

Ensuite, avec la disparition des Écoles Normales et la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), j'ai été associé à la formation des formateurs. Stéphane Faes, professeur et didacticien en mathématiques avait réuni à cet effet une petite équipe qui était chargée de penser cette formation spécifique et de la mettre en œuvre. Le fondement était le même : partir de la parole de ceux qui s'inscrivaient dans ces formations et il fut envisagé de généraliser l'analyse de pratique dans la formation. Assez vite il nous apparut que ce n'était pas forcément une très bonne idée. Car à côté d'effets positifs très intéressants, deux questions notamment se firent jour de manière cruciale : la première fut l'apparition de la plainte des stagiaires sur la façon dont ils vivaient leur formation, ce que bon nombre de formateurs ne surent mettre au travail ; la seconde fut l'effet désastreux de l'utilisation par certains formateurs du groupe d'analyse de pratique pour évaluer leurs stagiaires à partir de ce qu'ils disaient de leurs difficultés.

Ce fut là une expérience à la fois passionnante et douloureuse. Nous avons réalisé à quel point perdre une véritable défiance à l'égard de la parole du sujet dans les établissements d'enseignement et de formation.

Écouter

Cela commence très tôt. L'archétype pour moi est la situation de l'enfant qui dit avoir fait une faute d'orthographe et à qui l'on répond : « *mais non, ce n'est pas une faute, c'est une erreur* ». Le pire est qu'en lui disant cela on croit bien faire. Dans l'ordre du savoir, on a évidemment raison, par contre on se trompe en croyant l'aider alors qu'on l'humilie dans sa parole d'être parlant. On l'humilie dans son dire qui ne peut se séparer de son dit.

D'ailleurs souvent, l'enfant poursuit de la façon suivante : « *oh ! pardon, j'm'ai trompé* ». Invention éminemment intéressante pour faire face au désarroi dans lequel on l'a mis. Il ne cède rien sur son désir d'être reconnu comme l'auteur de ce qu'il a dit, mais au prix d'une confusion symptomatique langagière : il crée un énoncé où fait retour l'idée de faute (oh ! pardon) et invente une formule condensée je-moi — être-avoir. Il ne faudrait pas croire d'ailleurs que l'élève qui a compris et accepté la différence entre faute et erreur en soit quitte pour autant. La plupart du temps il tient à faire savoir qu'il a compris et va le dire et le redire à son maître qui finira par le rabrouer aussi : « *Oui, ça va, j'ai compris que tu avais compris, ce n'est pas la peine d'insister* ». Mais qu'est-ce qui insiste, sinon le sujet en son dire ? Et c'est cela qu'on ne supporte pas.

C'est avec des institutrices de l'école maternelle que j'ai appris ce qu'était écouter un enfant en son dire. J'ai animé pendant un an un groupe d'analyse de pratique composé de professeurs de collège et d'institutrices d'école maternelle. J'ai toujours été émerveillé de la finesse de l'écoute de ces dernières lorsqu'était évoquée une situation d'agressivité ou de violence insupportable d'un adolescent qui finissait par perturber toute la classe et laisser le professeur en plein désarroi. Finesse de l'analyse à la fois vis-à-vis de l'élève dont il était question et de la détresse de ce professeur qui nous parlait. Elles entendaient juste spontanément et savaient lui parler avec simplicité de ce qu'elles ressentaient et lui proposaient des idées concrètes. C'est en les écoutant que je me suis aperçu qu'il ne suffisait pas de donner la parole à quelqu'un pour qu'il la prenne à son tour. Il faut aussi inventer pour lui, avec lui, un usage singulier de la parole dans une rencontre elle-même singulière.

Dans *L'enfant au miroir de son nom*, Évelyne Dalle décrit magnifiquement la démarche qu'elle adopte dans sa petite section de maternelle. Chaque enfant arrive dans la classe avec son doudou auquel il est vitalement attaché. Dès la rentrée elle propose à chaque enfant de déposer sa peluche dans un grand panier destiné à les accueillir toutes. Pour certains c'est possible, c'est proprement impossible pour d'autres. Au moment de l'accueil, elle fait l'inventaire de toutes ces poupées en les nommant une à une accompagnée du nom de l'enfant à qui elle appartient. Assez rapidement elle voit ses petits élèves s'arrêter de pleurer, la regarder, l'écouter et lui parler timidement par le biais de la poupée. Très

rapidement les enfants souhaitant qu'elle parle de leur poupée dès leur arrivée en classe viennent la déposer dans le panier. Puis elle évoque Bérénice qui refuse de lui parler et même de la regarder. Elle pleure, serre sa poupée contre elle, ne la quitte jamais. Elle l'appelle «ma poupée bleue» et lorsqu'Évelyne Dalle lui parle de sa poupée bleue elle lui répond d'une voix pleine de colère : «*non, c'est pas toi qui dit ça, c'est ma maman, c'est ma poupée à moi !*» Et un jour, pendant la sieste, alors que Bérénice pleure dans son lit, ne sachant comment consoler cette petite fille, elle s'adresse à sa poupée bleue. «*Bérénice s'approche un peu de moi, s'arrête de pleurer. Raconte encore, murmure-t-elle entre deux sanglots... Sa voix ne me renvoie plus l'écho de son chagrin. Au gré de mon imagination, j'invente pour elle une histoire dont sa poupée bleue est le héros. Dans l'instant qui suit, Bérénice s'endort. À son réveil elle s'approche de moi. Elle me donne sa poupée bleue. Elle me dit : Elle a très bien dormi aujourd'hui. Ma poupée bleue adorerait que tu la prennes dans tes bras pour lui dire bonjour !*»

Il n'y a pas que les enfants qui ont besoin de leur doudou protecteur et transitionnel pour affronter le monde extérieur qui les menace. Ainsi, dans le groupe d'analyse évoqué plus haut, les institutrices invitaient les professeurs à se décentrer et à comprendre la situation du point de vue de leurs élèves. Que ressentaient-ils par exemple quand le professeur s'emparait de leur téléphone, l'utilisation en étant interdite dans la classe ? Pouvait-il quant à lui se décaler par rapport à son souci de faire respecter la loi ? Quelle invention trouver pour qu'une parole puisse advenir et s'entendre ?

J'ai moi-même été longtemps confronté à la même question avec des participants venant en groupe d'analyse avec leurs notes de séances, leurs dossiers et même depuis quelques années, avec leur ordinateur. Je les voyais empêtrés avec tout ce matériel n'arrivant plus à parler. J'ai essayé de les inviter à se passer de tout cela, ce qui n'a eu que des effets de coercition et de désarroi, jusqu'à ce que je comprenne et admette qu'ils parlaient aussi comme cela. Ils se montraient en train de dire quelque chose en cherchant dans leurs notes le dit qui leur échappait jusqu'au moment où ils s'abandonnaient à parler. Il arrivait même qu'un dialogue s'instaure : «*tu peux répéter...*» — sous-entendu, mais à entendre : «*pour moi*». Évidemment la répétition n'était jamais la même, certains notaient pour retenir l'important à leurs yeux de ce qu'ils entendaient. Nous apprenions comment répondre en son dire à celui qui nous demande de répéter. Il ne nous demande pas en réalité de répéter le même discours, il nous convoque aussi à être sujet d'un dire pour lui, au-delà du contenu déjà dit qu'il n'a pu noter ou qu'il n'est pas sûr d'avoir bien compris.

Dispositif

Tout cela m'a amené à reconsidérer la question du dispositif rendant possible l'analyse de pratique. Dans la littérature devenue abondante sur le sujet les choses se modélisent et se perfectionnent. Pour autant il est à craindre que l'excès de règles garantissant un fonctionnement supposé optimal ne débouche sur une stérilisation de la parole. Pour ce qui me concerne, je présente désormais le dispositif en le résumant à quelque chose de très simple que j'hésite à écrire : «*un interdit, deux règles et trois places*». Formule lapidaire à l'allure de slogan hélas !

Il n'y a en fait qu'un interdit fondamental pour qu'il y ait véritablement groupe d'analyse de pratique, c'est l'interdit de confusion. Interdit de confusion entre le dit et le dire, entre le discours et la réalité, entre celui qui parle et ce qu'il dit, etc. Mais il faut bien comprendre que se soumettre à cet interdit oblige chacun des participants à entendre et analyser tout ce qui se dit dans et par ce cadrage symbolique.

Ainsi la première règle dite de confidentialité : «*ce qui se dit dans ce groupe ne sort pas de ce groupe*», a-t-elle pour fonction de protéger chacun de conséquences éventuelles «*dans la réalité*» à partir de ce qu'il dit. Pour cela, elle oblige chacun à entendre la parole du sujet parlant au-delà du contenu énoncé. En effet, alors que, par notre écoute, nous visons à ce que le sujet puisse se détacher de

ce qu'il dit pour s'entendre dire, prendre ce dit pour argent comptant est déjà une erreur du point de vue de l'écoute, plus encore le faire connaître à l'extérieur du lieu où il est énoncé relèverait de la faute et pourrait tourner à l'imposture. La règle de confidentialité n'est pas d'abord de l'ordre du secret professionnel ; elle nous oblige avant tout à être dans le registre de l'écoute du sujet parlant.

De même, la seconde règle, dite de non-jugement : « dans ce groupe on ne porte de jugement ni sur la personne ni sur le contenu de ce qu'elle dit », est-elle parfois mal comprise. Elle invite évidemment à ne pas émettre n'importe quel jugement dans le groupe sur le sujet qui parle ou ce qu'il dit. Mais il ne s'agit pas de s'interdire de juger ce qui est dit ni le sujet qui parle, sinon on s'interdirait de penser. Il s'agit de s'obliger, alors qu'on essaie de comprendre la signification de ce qui est énoncé, à être en même temps dans le non-jugement sur ce qu'on comprend et sur celui qu'on écoute. Autrement dit, on est amené à s'écouter soi-même et à analyser ses propres réactions au dire de l'autre.

Trois places enfin doivent être tenues pour que s'engage le processus d'analyse : celle de celui qui s'essaie à parler de la situation qu'il propose à l'écoute de tous ; celle d'écouter tenue par ceux qui s'essaient à entendre le sujet parlant au-delà de ce qu'ils comprennent de cette situation ; celle enfin d'animateur du groupe qui essaie de garantir que l'on travaille en étant bien dans le registre de l'analyse. Ce dernier point est important et le terme d'animateur, après en avoir utilisé bien d'autres, me paraît le plus approprié : il assure vie et humanité à l'analyse. La manière de garantir la circulation du désir dans le groupe dépend beaucoup de la manière dont on travaille notre fragilité en tant qu'animateur. C'est pourquoi, si chacun de sa place s'essaie à vivre le processus global d'analyse, l'animateur en plus s'essaie à le faire vivre à tous. Certes, c'est mission impossible, mais à dire vrai, ni plus ni moins que les trois métiers impossibles — éduquer, gouverner, psychanalyser — dont parlait Freud. Et pourtant on s'y essaie.

Le parcours à accomplir en groupe d'analyse est toujours le même : se lier aux autres, s'en délier pour pouvoir (se) dénouer (de) ce qui est noué en soi. Le phénomène auquel on est confronté avec insistance dans quasiment toute séance d'analyse de pratique est : « *Qu'on dise reste oublié derrière ce qui se dit dans ce qui s'entend* » ainsi que l'énonce Lacan dans *L'étourdit*. Et voilà que mon correcteur orthographique — dénommé Antidote, il est vrai — me lance une alerte : « Forme fautive — Ne pas confondre la forme verbale étourdit et le participe passé étourdi ». Remarquons au passage qu'il ne parle pas d'erreur, mais de forme fautive. Imagine-t-on d'ailleurs Lacan faire une erreur ? Une forme fautive, par contre... Vous étourdir pour vous obliger à relire, à vous interroger sur le sens, à vous faire auteur de votre propre lecture.

Repères

Puisque j'anime des groupes d'analyse de pratique de rééducateurs, je veux dire un mot sur le cadrage symbolique d'une rééducation, cadrage qui fait écho avec celui mis en œuvre à travers le dispositif d'organisation d'analyse de pratique. J'entends souvent des rééducateurs être persuadés de l'idée qu'il faut « tenir le cadre » et qui se cadrent eux-mêmes à partir de ce dogme. Or, évidemment, cela les entraîne à une écoute de la réalité supposée de l'enfant sur la scène *rééducatrice* qui n'est pas scène *rééducative*, comme on dit trop souvent, ce qui revient à confondre réalité et représentation symbolique.

Plutôt que me référer à des théories aboutissant à des prescriptions multiples je préfère en appeler à un poète, Henri Michaux connu pour ses réserves quant à tout endoctrinement. Or, le plus savoureux dans cette affaire, est que ses *Poteaux d'angle* ont une allure de prescription. Ils se présentent comme des conseils, mais ce sont des conseils qui sont à la fois des « conseils et déconseils », comme il avait tout d'abord envisagé d'intituler son recueil et qu'il a pu qualifier ailleurs de « bons conseils » ! Il s'agit de borner un espace de pensée qui maintienne toujours une ouverture. Rien n'est clos par les poteaux, un angle de réflexion est simplement ouvert et entre en résonance avec d'autres angles pour baliser une

réflexion en l'empêchant de se clore. Poteaux indicateurs en quelque sorte qui nous invitent à nous égarer et nous empêcher de cheminer confortablement sans nous questionner. Par ses Poteaux, Michaux nous invite joyeusement à rester dans l'inconfort. Je retiens par exemple quelques Poteaux bien utiles pour nous aider à nous ouvrir à nos fragilités :

*Avec tes défauts, pas de hâte. Ne va pas à la légère les corriger.
Qu'irais-tu mettre à la place ?*

Garde ta mauvaise mémoire. Elle a sa raison d'être, sans doute.

Garde intacte ta faiblesse. Ne cherche pas à acquérir des forces, de celles surtout qui ne sont pas pour toi, qui ne te sont pas destinées, dont la nature te préservait, te préparant à autre chose.

*... Bêtes pour avoir été intelligents trop tôt. Toi, ne te hâte pas vers l'adaptation.
Toujours garde en réserve de l'inadaptation.*

Transfert

Mais au fond, qu'en est-il alors du transfert ? On dit qu'il faudrait s'en méfier alors qu'il s'agit tout simplement d'un outil extrêmement commode pour comprendre et analyser comment opère notre fragilité. Si le transfert c'est l'amour ainsi que l'on dit, le transfert en séance de rééducation se présente chez l'enfant qui parle et joue sur la scène symbolique en étant avec son rééducateur exactement selon les modalités qui sont les siennes depuis ses premières formes d'aimer. En ce sens le rééducateur n'est qu'un tenant lieu, mais il est atteint dans sa fragilité et réagit selon un mode construit dans sa propre histoire. C'est son transfert à lui en réponse à celui de l'enfant. Et d'un jeu symbolique, on vit la situation dans la réalité. Son contre-transfert comme on dit, terme que j'associe inévitablement — allez savoir pourquoi ! — à une boutade dont je ne révèle pas l'origine pour ne pas effarer le lecteur et l'engager dans une contre lecture. Mais j'en garde la forme : je suis contre l'autre tout contre, le plus contre possible. C'est cela le moment transférentiel. De quel autre s'agit-il ? De l'autre même, de l'autre *même*. Ici, alerte immédiate d'Antidote le Correcteur : « l'apostrophe est requise ». Quelle apostrophe ! Je m'adresse un peu directement au lecteur, un peu fautivement peut-être et suis aussitôt rappelé aux règles de la bienséance. Alors, je ne change rien ou je corrige ? Analysons ! Chacun pour soi.

En séance d'analyse, une rééducatrice souhaite parler de la situation dans laquelle elle se sent coincée avec un enfant. La rééducation dure depuis trop longtemps et la maîtresse a demandé à la psychologue scolaire de le rencontrer. Il est alors proposé de mettre fin à la rééducation et de conseiller aux parents d'aller consulter dans un Centre médico psychologique ou psychopédagogique (CMP ou CMPP). Le cas de cet enfant paraît trop lourd. La rééducatrice se sent culpabilisée, ne sait plus quoi faire et se sent d'autant plus mal à l'aise qu'elle trouve que l'enfant est au travail lors des séances et progresse. Elle nous parle de ses relations avec ses collègues dont elle sent qu'ils doutent de ses compétences. Les écoutants sont atteints par ce qu'ils ressentent, essaient de la déculpabiliser, ont des jugements sévères sur ses collègues, etc.

Je suis frappé par le fait qu'à aucun moment elle ne nous parle de ce que dit ou fait l'enfant en séance (*premier poteau d'angle ! « Où est-il ? »*). Je lui en fais part. Et elle nous décrit une séance d'une extrême richesse où l'enfant ne souhaite pas parler de l'école, mais de la maison. Il demande à sa mère d'attacher lui-même son vélo, mais elle répond : *t'es trop petit encore*. Puis il ajoute : *on pourrait le voler. Un personnage joue au ballon-mousse : j'arrive pas. À la fin il a gagné. En fait il a pas gagné, il a triché*. Puis regarde la pendule et dit à sa rééducatrice : *T'avais dit aiguille sur le neuf ? – Non j'avais dit entre 6 et 7. – Comme d'habitude quoi c'est tout le temps comme ça*. Puis il fait plusieurs jeux à risque, se cache de sa rééducatrice, part et annonce finalement : *il est peut-être pas parti et il fait*

semblant. Il va faire superman. Je le fais là tu peux regarder et il conclut : je ramasse, ça c'est fait. Fin de séance. La rééducatrice : Quelque chose à dire ou à demander ? – Non, par contre un truc à partir. – Un truc à partir ? – Oui, partir quoi.

Tout cela est bien confus. Qui parle de qui, de quoi à qui ? Une association d'idées (*deuxième poteau d'angle ! « Où est-elle ? »*) me vient dont je fais part à la fin de son récit — ici singulièrement écourté tant la séance était riche. Cela me fait penser à la chanson de Sardou, « *Je vole...* », la connais-tu ? — Elle la connaissait.

Mes chers parents

Je pars

Je vous aime, mais je pars

Vous n'aurez plus d'enfant

Ce soir

Je n'm'enfuis pas je vole

Comprenez bien je vole

Sans fumée sans alcool

Je vole Je vole.

On peut arrêter là : son désir traversant son travail avec cet enfant est relancé. Elle dira plus tard : « *C'est quand même incroyable de constater à quel point on ne voit pas quand on est pris dans la situation et combien je n'ai pas pu entendre son dire venu se télescoper avec mes encombrements du moment (les collègues, le contexte familial). C'est drôle que tu en sois passé par une chanson populaire, univers bien connu pour moi. "La philo en 50 chansons ça me plait bien !"* ». Étonnant en effet que cette association-là me soit venue : le travail du transfert à l'œuvre. Ce n'est qu'après coup que j'ai vu ces *poteaux d'angle* qui nous invitent à abandonner la vision de surplomb que donne la volonté de comprendre la situation globale. On peut alors écouter à partir de son angle de vision particulier celui ou celle qui parle et accompagner *son* cheminement.

Arrêt

C'est une question qui se pose souvent en séance d'analyse de pratique : quand arrêter l'analyse en cours ? Dès que le sujet se sent délié de ce qui l'encombrait pour le laisser poursuivre sans nous. C'est souvent une frustration pour les écoutants qui aimeraient connaître la suite de l'histoire ou au moins des intentions du sujet. C'est le signe pour l'animateur qu'ils sont à leur tour encombrés par les effets de leur écoute. Ils se sont tellement intéressés à la situation qu'ils ont oublié que le travail était d'écouter le sujet et de le laisser continuer seul au moment où il se sent délié alors qu'ils voudraient l'accompagner jusqu'au bout de leur compréhension.

Quand on évoque la fragilité en groupe d'analyse de pratique on pense toujours à celle de celui qui parle, beaucoup plus rarement à celle de ceux qui écoutent. Or l'objectif d'analyse concerne tous les participants notamment à leur place d'écouter. Il faut reconnaître que dans la réalité le moment où on invite les écoutants à parler de la manière dont ils se sentent touchés dans leur écoute est souvent escamoté pour des tas de raisons, de temps notamment. Ce peut être parce qu'il est trop tôt : on n'analyse pas si facilement les choses que l'on vient de vivre. Souvent c'est à la séance suivante que quelqu'un demande à revenir sur la situation. Ici la vigilance pour l'animateur est de faire en sorte que justement on ne reprenne pas la situation, mais qu'on se mette à l'écoute de la parole de celui qui a fait cette demande. Ce qui n'est pas si facile, car il s'agit d'écouter la parole subjective d'un autre que soi sur une situation vécue ensemble.

Enfin, il y a le cas plus épineux où on ne pense même pas à l'analyse de la parole des écoutants tant le groupe est satisfait des résultats de la séance. Tout le monde est content. Sans s'en apercevoir, on a

oublié l'interdit de confusion entre dire et dit qui oblige à l'analyse. Si l'approche ici proposée se distingue d'autres formes d'analyse de pratique, c'est en ceci que tous se confrontent à l'analyse des effets de parole qu'elle soit énoncée ou qu'elle soit écoutée. L'analyse de pratique n'est pas un dispositif pour traiter uniquement les situations de mal être, de ratage ou de désarroi. Il est aussi utile de parler de nos réussites que de nos échecs. Plus fondamentalement, il s'agit d'une manière de concevoir notre engagement professionnel dans un « métier de l'humain », ainsi que le caractérise Mireille Cifali, comme nécessairement partagé avec quelques autres, alors qu'ils ne vivent pas avec nous le quotidien singulier dont on leur parle. C'est ainsi qu'on est assuré que même si on se sait fragile, on sait qu'on n'est jamais seul, par exemple, avec ses élèves dans sa classe ou avec un enfant en rééducation. On sait qu'entre nous il y a ces quelques autres. Ainsi sommes-nous autorisés à poursuivre notre chemin.

Ulysse

Il y aurait bien d'autres choses à dire, mais il faut savoir arrêter ou du moins suspendre pour ne pas clore. Alors, poursuivons plutôt en compagnie du bon vieux Bailly, dictionnaire grec-français pour une promenade langagière entre les mots *analuein* et *analysis*, analyser et analyse où l'on rencontre parmi d'autres sens « dégager quelqu'un de ses liens, défaire une trame, action de délier, *d'où* affranchissement, libération... action de détacher (*c.-à-d.* de lever) l'ancre, *d'où* action de partir ». Et songeons à Ulysse se faisant lier et délier par ses compagnons pour échapper à l'enchantement des Sirènes tandis que Pénélope nouait et dénouait sa tapisserie pour se dérober à la concupiscence des Prétendants ? Rêverie, rêve et rire en même temps. « Heureux qui comme Ulysse... »

Éléments bibliographiques

Mireille Cifali, *Tenir parole. Responsabilités des métiers de la transmission*, Puf, 2020.
Évelyne Dalle, *L'enfant au miroir de son nom*, L'Harmattan, 1999.
Jacques Lacan, L'étourdit, in *Autres écrits*, Seuil, 2001.
Henri Michaux, *Poteaux d'angle*, Gallimard, 1981.

À qui serait intéressé pour suivre le parcours qui m'a fait passer du groupe de parole à l'analyse de pratique, je me permets de proposer deux articles au prix de quelques redites. Le premier, écrit en 1995, *S'ouvrir à la parole entre enseignants*, développe l'idée que pour écouter et entendre la parole des élèves à l'École il est judicieux d'apprendre à se parler et s'écouter d'abord entre enseignants. Le second article daté de 2005, *Sujet et analyse de la pratique professionnelle en formation initiale*, développe de manière plus détaillée le dispositif qui invite à distinguer et articuler qui dit et qui écoute permet que surgisse la parole. Ces deux textes sont consultables en ligne sur le site de Patrick Robo ci-dessous, dans la rubrique *Textes-Amis*.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>