

## D'une histoire à l'autre

Mireille Cifali

### I. Mise en place

Pour aborder mon rapport à l'écriture des pratiques professionnelles, il me faut revenir au dispositif d'évaluation d'un de mes cours universitaires. En 1982 j'ai en effet inauguré un cours de premier cycle intitulé : *Développement, éducation et relations intersubjectives* (devenu ensuite *Dimensions relationnelles et affectives des métiers de l'humain*). J'y ai installé immédiatement un mode particulier d'évaluation. A travers ce dispositif se lit mon rapport à l'écriture dans la construction et la transmission du savoir.

« *Savoir en jachère* »

D'abord j'engage la réflexion des étudiants, leur demandant de répondre à certaines questions intitulées « savoir en jachère ». En voici l'argumentaire :

« Chacun aborde une théorie ou une pratique, un enfant ou un adulte, selon un savoir qu'il s'est constitué au jour le jour, d'après ses observations. On peut sans aucun doute parler ici de l'existence d'un savoir "infus" ou, autrement dit, d'un *savoir en jachère* dont chacun use à tout instant sans pour autant en avoir toujours conscience. Lorsque quelqu'un est engagé dans une situation d'enseignement, ou plus simplement lorsqu'il rencontre une autre personne, il est contraint, de quelque manière que ce soit, de répondre. Il le fait en fonction d'hypothèses ou d'intuitions, qui donnent sa qualité et sa tournure à la position adoptée. Il importe ainsi de reconnaître que, dans toute relation intersubjective, ce savoir en jachère préalable est d'une grande importance: c'est à partir de lui qu'une personne oeuvre dans sa pratique quotidienne, mais c'est aussi à partir de lui qu'elle aborde ce qui est communément appelé le *savoir théorique*. Dès lors, l'enjeu d'une épreuve telle que celle dénommée "savoir en jachère" est de tenter de faire émerger de l'ombre où il est habituellement tenu ce savoir préalable que chacun a constitué suivant son histoire de vie. Il s'agira donc de mettre à la question l'ensemble des représentations autour desquelles une pratique se forge, une rencontre se noue. »

J'incite donc les étudiants à mettre sur la page leurs positions, questions, savoirs, convictions, certitudes par rapport à telles ou telles questions. Je les invite à ne pas avoir peur de penser faux. Ce savoir en jachère intervient dans les premières semaines de cours, avant qu'ils ne soient tentés de prendre ma parole comme unique repère. « Ecrivez, vous aurez réussi cette partie d'évaluation si vous vous soumettez au processus, si vous tournez autour des questions posées. Vous répondrez tous différemment suivant que vous avez vingt ou cinquante ans. Le contenu de vos réponses ne comptera en rien dans la réussite de ce passage. Pas besoin de lectures, de citations, juste votre propre pensée. »

J'essaie ainsi de les convaincre de ne pas nier leurs convictions, mais de les expliciter. C'est en exprimant ce qu'ils pensent et ensuite en le confrontant à leurs lectures qu'ils prennent conscience du décalage possible entre eux et les autres, d'un déplacement nécessaire à effectuer, et qu'ils deviennent susceptibles d'entretenir un dialogue intéressant avec leurs lectures. Michel de Certeau (1990) m'a appris cette importance des savoirs construits par la vie, par l'histoire de chacun, par les idéologies ambiantes, et surtout sa

reconnaissance dans l'espace universitaire. Par cette posture, je ne tente d'affirmer ni « vous savez déjà tout » ni « vous ne savez rien », mais je déclare : « Vous savez et votre pensée, vos convictions sont importantes; vous ne pouvez certes pas rester accrochés à elles; alors confrontez-vous aux savoirs des autres, à ceux qui ont construit des hypothèses par leurs recherches ».

Dans l'action éducative et d'instruction, je ne cesse au fond de mettre en scène la position d'un Donald Winnicott (1972) concernant le savoir objectif et le savoir intuitif. Dans son article, il s'adressait aux mères, en montrant qu'habituellement les théoriciens leur enseignent comme si elles ne savaient rien, plaquant un savoir extérieur qu'elles ont à s'approprier, les effets pouvant en être une dévalorisation de leurs gestes et un possible dysfonctionnement avec leur enfant. Appliquer quelque chose - même juste - de l'extérieur a des effets contradictoires. Alors comment partir de leur savoir pour que celui-ci soit complété, retravaillé par elles, les mères, tout en gardant confiance en leurs gestes et en la connaissance singulière de leur enfant ? Tel est le pari à relever, qui concerne également les professionnels qui oeuvrent avec, comme partenaires, des humains. Il s'agit de préserver cette confiance en leurs actes, tout en leur permettant d'interroger ceux-ci, en tout cas après coup. La justesse de l'action se mesure aussi par la présence, l'authenticité de l'agir. Le juste et le faux théoriques ne sont qu'un versant de l'action et de sa destinée.

#### *Autorisation d'écrire*

Ensuite, je demande aux étudiants d'écrire « une situation ou un problème qui leur a posé question ». De les écrire, de les mettre en mots et d'aller à nouveau jusqu'au bout de leur compréhension actuelle.

Ils se sont mis à écrire, et c'est là que réside une de mes surprises. Leurs situations écrites sont passionnantes, fragments de réalités professionnelles, morceaux de vie, instants de douleurs et de joie. Révélant une butée, une énigme, une défaite..., elles me donnent à penser. Je n'ai donc pas d'autres consignes que celle d'écrire, de revenir à leur pratique de professionnels, d'élèves, d'humains, et d'évoquer une situation où ils sont impliqués dans une relation à l'autre. Telle est la précision. Je les incite à utiliser un « je », à exposer leur « soi professionnel », à ne pas l'éluder. Là encore rien d'autre que cette contrainte posée par moi, cet espace ouvert qu'ils s'approprient selon leurs préoccupations.

A leur écriture, je répondais au début par mon écriture qui essayait d'ouvrir des questions et de leur fournir une bibliographie. Ainsi ai-je pratiqué avec cent vingt étudiants. Cela faisait merveille. J'ai dû y renoncer à cause de leur nombre toujours augmentant. La curiosité de lire était le plus souvent déclenchée. Pas de résistance - ou peu - à aller chercher dans les ouvrages de la

compréhension là où ils avaient posé leur énigme.

Après le périple des lectures compréhensives, je les invite à écrire à nouveau : écriture d'un deuxième texte, dialogue avec leurs lectures, déplacement dans leurs questions. Dans ce parcours, ils ne trouvent pas souvent de réponse proprement dite, mais finissent par être déplacés, menant un travail de réflexion à partir de la pensée des autres. Depuis peu, je tente de travailler le style d'un tel texte : entre dialogue, récit et essai.

*“ Journal de cours ”*

Il y a peu aussi, j'ai ajouté la contrainte d'un « journal », où les étudiants ont à dialoguer avec le cours dans une écriture hebdomadaire. Contrainte paradoxale qui vise à imposer une pratique de l'écriture dans laquelle ils peuvent s'autoriser à dire ce qu'ils ressentent, à critiquer, rebondir, dériver en prenant appui sur le cours. Autre espace pour un dialogue scripturaire. J'ai justifié la tenue d'un journal à partir de celle du journal de terrain des ethnologues, comme outil nécessaire parfois dans certaines situations pour faire mémoire, mettre à distance, pour exercer une écriture privée à partir de laquelle on peut tirer des écritures publiques, pour s'autoriser à penser. Beaucoup s'est déjà écrit là autour (Mauss, 1968). Ma raison d'instaurer ce journal a été aussi, je l'avoue, plus prosaïquement de forcer les étudiants à venir aux cours. Sinon, ils sont pris par d'autres urgences et rendent leurs travaux munis seulement de leurs lectures : c'est nettement moins bon. Une transmission orale me paraît indispensable dans ces zones où l'implication est souvent forte. La pratique du journal leur impose d'écouter un certain nombre de cours en salle ou à la médiathèque.

C'est en contraignant de la sorte que peuvent s'ouvrir des possibles, qu'une autorisation est donnée. Je les engage à écrire, sans recourir aux normes habituelles de l'académique. Démagogie ? Plutôt conviction que l'écriture des pratiques passe par d'autres styles que le seul article pour revue scientifique. Je précise toujours cependant que cette pertinence est locale, cohérente à la matière du cours – la subjectivité, l'intersubjectivité dans l'agir professionnel - et que ce n'est pas l'unique manière de faire.

Espace de dialogue dans le silence de la page, confrontation entre ma parole et la leur, leurs interrogations et les miennes. Formation pour eux, compréhension pour moi de la façon dont ils se dégagent de certaines positions. Quelques-uns disent : « Vous nous avez rendu l'écriture » ; d'autres rudent pour n'en faire l'expérience que du bout de la plume. Ils ne seront pas sanctionnés, ils s'y sont risqués et ont pris les chemins appropriés à cet instant de leur parcours.

## **II. Constat**

La manière dont je mets en scène l'écriture est davantage de l'ordre de l'autorisation : je tisse un cadre contraignant, ce qui permet à l'un ou l'autre de s'approprier cet espace, ou se le réapproprier, de comprendre son pouvoir en s'y livrant. C'est pouvoir dire et l'écrire qui importent ici. Plus le contenu que la forme. Bessa Myftiu – une des assistants qui m'accompagnent – guide, elle, quelques-uns dans le travail d'écriture, affinant la forme pour aboutir au fond. Un même chemin avec des points de départ différents.

### *Lectures*

Mais pour qu'une telle mise en écriture s'initie, des conditions se trouvent requises. Pour qu'il y ait de l'écriture, il faut préalablement de l'écriture qui circule. Je m'explique. Je ne peux pas initier de l'écriture sans être moi-même en mouvement d'écriture, ou sans que ma parole rapporte des fragments écrits. Dès les premiers jours de mon enseignement, j'ai effectivement lu des histoires que je tirais d'ouvrages comme ceux de Hans Zulliger (1930), d'August Aichhorn (1973), de la pédagogie institutionnelle (Aïda Vasquez, Fernand Oury, 1993; Francis Imbert, 1994, 1996, 1998; Catherine Pochet, 1987) ou de divers romans. Au fil du temps, j'ai utilisé, après les avoir réécrites pour en gommer tout aspect reconnaissable, les histoires présentées par les étudiants. Cette lecture initie maintenant leur écriture.

Cette écriture de fragments de vie professionnelle est précieuse pour eux comme pour moi. La chaîne du savoir est en effet préservée. Cette expérience délivrée par eux est maintenant écoutée par d'autres qui se mettent à leur tour à écrire. Dans la recherche d'une articulation du savoir des sciences humaines à des pratiques, ce biais-là est bénéfique. Est-ce scientifique ? Est-ce universitaire ? Suis-je professeur d'université pour raconter des histoires à mes étudiants comme à des enfants, les séduire avec des morceaux d'intimités, alors qu'ils sont là pour apprendre des savoirs extérieurs, exercer leur mémoire et leur intelligence, pas pour travailler cette part d'engagement et d'implication que l'on prend dans toute action ? La question est posée. J'y ai répondu, je la sais critiquable, nécessairement marginale.

### *Effets*

J'ai d'ailleurs interrogé les étudiants sur l'effet de cette lecture. Voici ce que j'en ai retiré. Un récit provoque souvent de l'émotion, jusqu'aux larmes qu'on peut à peine retenir. Parfois il est ressenti violemment, à peine supportable. Il parle aux sentiments, à l'affect. C'est, dans un premier temps, une autre partie de soi-même que l'intellect qui réagit, s'identifie, souffre, s'agace, se révolte. Un récit lu provoque les sentiments, cela est une évidence. Ensuite, ce sont les associations qui l'emportent : morceaux de vie passée, flashes de situations semblables. La mémoire se met en mouvement, la tête tourne, les pensées

défilent au point d'empêcher l'écoute de la suite de mon discours. C'est comme un précipité, où tout à coup une compréhension se réalise, un éclairage se fait sur un morceau de passé, une certitude s'esquisse pour le futur. Un récit se vit à même le corps, au passé, présent et futur. Il met en mouvement l'intériorité, et selon l'histoire singulière de chacun on est bouleversé. Cela passe donc par l'affect, puis enclenche la pensée et les souvenirs et les doutes. Parfois, ça déstabilise, parfois ça rassure aussi. Surtout des ressemblances se tissent, et même la non ressemblance peut provoquer la pensée.

Comment s'opère cette identification ? Est-elle bénéfique, nécessaire pour se retrouver soi-même après coup ? Il y a l'identification leurrante où nous nous perdons dans l'autre; il y a l'identification structurante qui constitue la base à partir de laquelle nous nous construisons. Le récit fait miroir et parfois reconnaissance. Il fournit au " je " d'autres " je " à qui se relier. Le constat est fréquent, certains récits ont tiré de la solitude un professionnel : à l'écoute, en se reconnaissant, il pouvait trouver une communauté là où il pensait être absorbé dans un problème qui ne concernait que lui. A la fois, le récit ramène à soi et tire hors de soi. A la fois il est singulier et aboutit au " plus d'un ". Il est étonnant combien dans nos métiers de l'humain est prégnante cette solitude qui réduit à une indignité personnelle ce qui est difficulté inhérente à l'exercice du dit métier. Parfois le bénéfice du récit a été mis au seul compte de cette solitude enfin partagée. On peut estimer quel silence règne sur les pratiques et leur exercice.

### *Travail de pensée*

L'enjeu est de comprendre si le récit peut ou non produire une connaissance originale. Si la réaction première est d'émotion, se déclenchent néanmoins ensuite un travail de la pensée, une mobilisation de la mémoire, une mise en lien, une intégration à l'histoire personnelle, avec rapprochement ou éloignement, prise de position et parfois rejet. La suite de l'histoire écoutée n'est pas muette. Un récit engage chacun dans un travail de recouplement, de liaison et de déliaison. C'est une réappropriation en même temps que, parfois, une déstabilisation. Certains rétorqueront que les récits ne font que renforcer les convictions, qu'ils n'ont pas la force de tirer hors de soi-même, de surprendre, de provoquer ce choc cognitif où on n'est plus comme avant. Certes, si le piège existe que les récits renforcent ce qui est déjà là, je crois aussi qu'ils ont la force de tirer quelqu'un hors de lui-même et de lui imposer un redéploiement. Ils ont en tout cas la force de mettre l'écriture en mouvement.

## **II. Evolution**

Ce dispositif universitaire s'est construit en interaction avec les étudiants.

J'étais certainement sensibilisée à la place de l'écriture dans la recherche, puisque, dans ma thèse, en 1979, j'avais déjà abordé le rôle de la fiction dans ma production universitaire. Mes origines littéraires – une licence ès lettres – n'étaient pas sans continuer à m'influencer, mais sans que je le sache puisque je croyais m'être définitivement éloignée d'elles. C'est peu à peu que la question du littéraire dans la construction et la transmission du savoir est devenue « objet de ma réflexion ». Non plus néfaste influence dont il me fallait rougir dans un espace qualifié de scientifique, mais vieille liaison que je n'étais pas seule à tracer.

### *Perte de naïveté*

Cette évolution je l'avais déjà connue, avec ma conviction en 1978 que le champ pédagogique ne pouvait pas se passer d'un certain rapport à la psychanalyse. Cette intuition vient de moi, affirmais-je dans un premier temps, et je n'en étais pas peu fière. Puis en historienne, j'ai regardé chez Freud et ses successeurs, pour m'apercevoir que je n'étais nullement la première, qu'une tradition existait, que je me raccrochais à une communauté de pensée, et qu'il s'agissait juste d'ajouter ma voix à un chapitre que je n'avais pas inauguré. C'est un exercice sain que de réaliser ce travail qui nous inscrit dans une filiation, rend visible nos dettes et nous laisse une marge pour apporter peut-être une différence.

Pour la place de l'écriture, je fus prise par un même mouvement. Un intérêt personnel lié à des choix d'études initiales, l'influence cruciale de Michel de Certeau (1984, 1987, 1990) qui fut pour moi le premier à me donner à lire des éléments sur le récit et les pratiques professionnelles, puis lentement la découverte que bien d'autres chercheurs dans diverses disciplines incluent la question de l'écriture dans leur construction de savoir. J'ai ainsi tissé des liens entre des anthropologues, des historiens, des psychosociologues (par exemple Affergan 1997 et 1999 ; Laburthe-Tolra P. 1998 ; Laplantine 1996 ; Rancière 1992 et 2001 ; Farge 1997). J'ai fini par les appeler des cliniciens, même s'ils ne se revendiquent pas, pour certains, de cette posture. Tous ou presque se réfèrent à Michel de Certeau, et essaient de comprendre comment l'écriture fait partie de leur recherche, comment le littéraire, la métaphore, la description, le récit sont matériaux précieux de construction.

### *Mise au travail*

J'en suis donc venue à projeter un ouvrage sur cet objet (à paraître, 2004). Je l'écris avec Alain André, fondateur des ateliers d'écriture de l'Aleph, à propos de l'écriture non seulement des professionnels mais également des chercheurs. En considérant d'abord l'écriture comme une pratique, et puis l'écriture dans la pratique professionnelle.

Nous privilégions avec nos étudiants un genre unique, celui de l'article ou du texte scientifique. Sans même prendre la peine d'explicitier qu'il s'agit d'un genre, et que comme tout genre il a ses codes et ses contraintes que nous pouvons apprendre à travailler. Et souvent sans même dire que pour aboutir à ce genre de texte, il est nécessaire de recourir à d'autres écritures, moins institutionnalisées, d'accumuler les fiches de lectures, les journaux de terrain, les descriptions, les récits, et pourquoi pas les poèmes. Nous leur faisons ainsi croire que la mise en écriture est affaire avant tout d'intelligence et de savoir livresque. On tait alors le travail qu'il nous faut mener en amont, pour aboutir à un texte qui puisse prendre place pour un lecteur. C'est un patient travail qui rend ce texte lisible. Grâce à Alain André, j'ai effectivement passé d'un « encouragement à écrire du haut de ma chaire universitaire » à l'abord du travail requis pour écrire.

### *Genre*

Ensuite, nous pouvons envisager qu'il n'existe certainement pas qu'un seul genre de texte pour construire notre savoir. Par quels genres la construction clinique d'un savoir et sa transmission peuvent-ils passer, par exemple quand il s'agit en effet de comprendre des situations du vivant, complexes, temporellement marquées, toujours liées au mouvant, affectées par une évolution qui tisse tant bien que mal des liens entre présent, passé et futur ? Le récit, la narration, le journal peuvent convenir. Nous aboutissons alors à des questions trapues. Un récit suffit-il ? Comment enchâsser un récit dans une argumentation ? Où se situe l'usage de la théorie ? Comment marquer la subjectivité et l'intersubjectivité de l'action dans un récit ? Que vaut cette subjectivité en regard de l'objectivité scientifique ? Nous y travaillons avec Alain André non sans tension, non sans ambivalence.

J'ai déjà beaucoup écrit sur le rôle de l'action et du récit, sur la subjectivité et l'agir, sur le temps de l'action et la narration (1996a, 1996b, 1997, 1999). Alain André me renvoya que je grossissais le rôle du récit, que le récit ne suffisait pas, que Ricoeur allait peut-être un peu loin en soulignant que le récit est explication en même temps que compréhension (1985, 2001). Un jour, nous arrivons aux limites que nous impose une posture choisie. Certes j'ai appris, en suivant cette route, les tensions existantes entre la littérature et l'approche scientifique, les ambiguïtés de certains chercheurs, leur ambivalence, leur rejet du littéraire, leur fascination aussi. J'ai entendu également la position d'un Bouveresse (1999) qui voit dans ce recours au littéraire – à l'analogie par exemple – l'œuvre d'une pensée molle, une pensée facile, jetant de la poudre aux yeux au détriment d'une rigueur. Mais je sais aussi que les tentatives d'écrire sur leur pratique professionnelle passent d'abord par le récit.

Je ne suis donc pas arrivée à des positions assurées. J'ajouterai : comme d'habitude. D'autres se risquent à leur tour sur ce chemin, leur présence m'aidera certainement.

### *Traverse*

Je souhaiterais maintenant prendre le temps de revisiter les textes fondamentaux. Le temps de me perdre dans la rhétorique et la poétique, dans les auteurs du passé pour retisser mon présent. Les exigences universitaires ne m'en laissent plus guère le loisir. Comprendre en effet cette poétique du savoir, réclamée par certains (Rancière, 1992), en quoi s'inscrit-elle dans la transmission du savoir ? Nous savons la querelle autour du fait de reconnaître que nos métiers sont, par certains aspects, des métiers d'art et qu'il y faudrait aussi des talents ressemblant à ceux de l'artiste. J'avoue qu'à ma grande surprise, aujourd'hui, ma manière d'aborder le geste, l'action - son efficacité, sa beauté - rencontre par certains aspects des approches non occidentales, que je découvre à travers des philosophes occidentaux, comme François Julien (2003), François Billeter (2002), Guy Roustang (2003) qui les travaillent et interrogent notre tradition.

Que disent-ils pour qualifier le geste, pour cerner la présence du sujet dans le geste, pour tracer l'évolution du geste vers sa perfection, son mouvement ? Tout ne viendrait pas d'une maîtrise rationnelle, ni d'une pensée hors du sentir : nous aboutirions à une impasse avec notre approche de la division entre sujet et objet ; ce ne serait pas non plus vers plus de subjectivité qu'il s'agit d'aller - celle-ci risquant de se réduire à l'aveuglement du narcissisme -, ni non plus vers davantage d'objectivité . Il y aurait une légèreté à trouver, le clivage entre sujet et objet s'estompant, le sentir étant base de la pensée, le vide permettant le mouvement, les mots ne maîtrisant rien ...

Cette façon de parler de l'action, du geste, rejoint des éléments que j'ai construits à partir d'autres repères : psychanalytiques et éthiques. Cette rencontre me surprend. Comment faire réfléchir à ce qui conjoint penser et sentir, intuition et maîtrise, présence et technique, qui vise l'agir juste ? Je ne vois pas d'autres manières, là encore, que de raconter des histoires, de raconter par des histoires. Par elles, s'entre-dit ce qui ne peut se saisir qu'avec peine. Où sont passées nos métaphores dans notre quête de savoir et notre passion de transmettre ? Comment nous faisons-nous conteur pour retisser un symbolique à partir duquel la création est possible? Comment trouvons-nous une présence dans notre parole pour ouvrir l'autre à lui-même et à son évolution ? Pas par des modèles, mais toujours et encore par des histoires..., encore des histoires.

### *Perspective*



Mon dispositif d'enseignement est, le lecteur l'aura compris, le lieu de ma recherche. Dans cette mesure, je demeure moi aussi dans un mouvement qui ne lâche pas l'énigme. Je ne sais donc pas comment mon dispositif va évoluer, mais je pense toujours davantage aller vers des préoccupations éthiques et esthétiques.

- Affergan, F. (1997). *La pluralité des mondes : vers une autre anthropologie*. Paris : Albin Michel.
- Affergan, F. (1999). *Construire le savoir anthropologique*. Paris : PUF.
- Aichhorn, A. (1973). *Jeunesse à l'abandon (1925)*. Toulouse: Privat.
- André, A. et Cifali, M. (à paraître 2004). *Les professionnels au risque de l'écriture*.
- Billeter, J.-F. (2002). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris : Allia.
- Bouveresse, J. (1999). *Prodiges et vertiges de l'analogie*. Paris : Raisons d'agir.
- Benjamin, W. (1987). *Rastelli raconte et autres récits (suivi de Le narrateur)*. Paris: Seuil.
- Bernfeld S. (1975) *Sisyphus ou les limites de l'éducation (1925)*. Paris: Payot.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Y. Bonin, trad.). Paris: Retz. (Original publié 1996).
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cifali, M. (1996a). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & Ph. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* (119-135). Bruxelles: De Boeck.
- Cifali, M. (1996b). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Education Permanente*, 127, 183-200.
- Cifali, M. (1997). Publier, et après? *Education Permanente: L'écriture, lieu de formation*, 132, 13-38.
- Cifali, M. (1999). Clinique et écriture. Un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation, *Raisons éducatives*, 1, 293-313.
- De Certeau, M. (1984). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- de Certeau, M. (1987). *Histoire et psychanalyse. Entre science et fiction*. Paris : Folio Gallimard
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. 1. Arts de faire. Paris : Folio essais.
- Farge, A. (1997). *Des mots pour l'histoire*. Paris : Seuil.
- Geertz, C. (1996). *Ici et Là-bas. L'anthropologie comme auteur*. Paris : Métailié.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux: Matrice.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux: Matrice.
- Imbert, F., & GRPI. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris: ESF.
- Imbert, F., & GRPI. (1996). *L'inconscient dans la classe: transfert et contre-transfert*. Paris: ESF.
- Imbert, F., & GRPI. (1998). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'éducation*. Paris: ESF.
- Jullien, F. (2003). *La grande image n'a pas de forme*. Paris : Seuil.
- Laburthe-Tolra, P. (1998). *Critiques de la raison ethnologique*. Paris : PUF.

- Laplantine F. (1996), *La description ethnographique*. Nathan.
- Lecoultre-Cifali, M. (1979). *Éléments pour une démarche psychanalytique dans le champ pédagogique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Malherbe, J.-F. (1996). *L'incertitude en éthique*. Montréal: Fides.
- Malherbe, J.-F. (1997). *Pour une éthique de la médecine*. Montréal : Fides.
- Malherbe, J.-F. (2000). *Le nomade polyglotte. L'excellence éthique en postmodernité*. Montréal : Bellarmin.
- Malherbe, J.-F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique*. Montréal : Liber.
- Mauss, M. (1968). *Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pochet, C., Oury, F. et Oury J. (1987). *L'année dernière j'étais mort. Signé Miloud*. Vigneux: Matrice.
- Rancière, J. (1992). *Les mots de l'histoire. Essai de poétique du savoir*. Paris: Seuil.
- Rancière, J. (2001), *L'inconscient esthétique*. Paris: Galilée.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil, Points.
- Ricoeur, P. (2001). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Roustang, F. (2003) *Il suffit d'un geste*. Paris : Odile Jacob.
- Vasquez, A., Oury, F. (1993). *Vers une pédagogie institutionnelle* (1967). Vigneux: Matrice.
- Winnicott, D. (1972). Pour une étude objective de la nature humaine. *L'enfant et le monde extérieur*. Paris: Payot.
- Zulliger, H. (1930). *La psychanalyse à l'école* (1921). Paris: Flammarion.