

Recherche et Formation, N° 63

Entretien avec Nicole Mosconi sur les approches cliniques du processus enseigner-apprendre.

réalisé par Maria Pagoni

Vous êtes parmi les premiers chercheurs qui ont travaillé sur l'approche clinique en sciences de l'éducation. Dans ce numéro de Recherche et Formation nous avons choisi de croiser différentes approches cliniques de recherche : approche clinique d'ancrage psychanalytique, sociologie clinique, clinique de l'activité, entretien cognitif, liste qui est loin d'être exhaustive. Est-ce que vous pensez qu'on peut parler « des » approches cliniques des situations d'apprentissage et de formation ?

D'abord je voudrais faire une petite mise au point concernant les chercheurs fondateurs de la clinique. Il faut rappeler Jean-Claude Filloux¹, Jacky Beillerot et puis ce trio que nous avons formé, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et moi-même, dans cette université, qui s'appelait à l'époque Paris X-Nanterre et qui s'appelle maintenant Paris-Ouest-Nanterre-La Défense. Nous avons essayé de donner une effectivité à cette idée d'une approche clinique d'orientation psychanalytique. C'est une continuation et un approfondissement par rapport à ce qui avait déjà été initié ici auparavant par Jean-Claude Filloux. Il ne faut pas oublier non plus que dans l'UFR de sciences psychologiques et sciences de l'éducation de cette université, il y avait Didier Anzieu et donc tous les travaux de recherche qui se sont faits autour d'une approche psychanalytique des phénomènes de groupe ont été tout à fait importants pour nous. C'est pourquoi je ne me considère pas comme « une des premières chercheuses » dans cette approche. Si je me considère comme plus ou moins fondatrice de quelque chose, ça

¹ Jean-Claude Filloux (1987), « Note de synthèse. Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique », *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 69-102.

serait plutôt les approches concernant le genre en sciences de l'éducation (avec Marie Duru-Bellat). Pour ce qui est de l'approche clinique, nous nous inscrivons déjà dans une tradition et une filiation.

Qu'est-ce que vous entendez par « une effectivité de l'approche clinique d'orientation psychanalytique » ?

Je veux dire qu'on a essayé d'approfondir une théorisation en étant à la fois d'accord mais en ayant des orientations un peu différentes chacun et chacune et ensuite nous avons essayé de voir comment on pouvait faire des recherches empiriques avec cette théorisation. Nous étions très centrés sur la notion de rapport au savoir et justement nous avons voulu faire une sorte de clinique du rapport au savoir d'orientation psychanalytique mais, sous l'impulsion de Jacky Beillerot surtout, nous étions très soucieux de faire une approche que nous avons appelée socio-clinique. Il s'agissait de ne pas négliger tous les éléments socio-historiques qui interviennent dans la conception du savoir et qui influencent le fonctionnement psychique. Et du coup la recherche que nous avons faite sur les familles, Jacky Beillerot et moi-même (avec d'autres collègues) pour étudier comment certains types de rapports au savoir pouvaient se transmettre à l'intérieur d'une famille s'inscrivait dans cette problématique². D'un autre côté les recherches que j'ai faites avec Claudine Blanchard Laville sur l'analyse de séances de classe en co-disciplinarité, c'est un autre type de recherche socio-clinique³.

Alors, est-ce qu'il y a une pluralité d'approches cliniques ? Oui, bien sûr. Je ne vois pas pourquoi quelqu'un pourrait revendiquer un monopole du terme de « clinique ». On sait bien qu'on le trouve déjà

² Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.

³ Claudine Blanchard-Laville (dir.) (1997), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*, Paris : L'Harmattan ; Claudine Blanchard-Laville (dir.) (2003), *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau »*, Paris : L'Harmattan.

chez Piaget, il a été utilisé par l'équipe du CNAM autour de la clinique de l'activité, par des sociologues comme Vincent de Gaulejac. C'est une pluralité qu'il faut assumer comme telle. Je pense que ce n'est pas très important ni très judicieux de dire qu'on emploie ce terme parce qu'on a beaucoup de points communs. Entre ces différentes approches, il n'y a pas beaucoup de points communs et je dirais que ce n'est pas grave. Au contraire, et là, pour le coup, je suis très « wittgensteinienne », ce sont les différences qui sont intéressantes, qui sont constructives, plus que les caractères communs.

Justement qu'est-ce qui serait commun et qu'est-ce qui serait différent, selon vous, dans ces différents usages de la clinique pour étudier les situations d'apprentissage et de formation ?

Le point commun qui me paraît incontestable, c'est le choix d'une approche qui n'est pas expérimentale. Je crois que c'est essentiel. Il s'agit donc d'une approche qui étudie des phénomènes en milieu naturel, le choix d'étudier des sujets dans des contextes naturels, par opposition à des situations artificielles créées en laboratoire pour contrôler des variables. Du coup d'ailleurs ce sont des approches plus focalisées sur du qualitatif que sur du quantitatif, encore qu'on peut aussi parfois être amené à faire des comptages très précis donc quand je parle du qualitatif c'est en ce sens qu'il s'agit de prendre pour objet de recherche des situations singulières. Les approches cliniques considèrent que prendre en compte l'institution, la personnalité de l'enseignant, la dynamique du groupe-classe, le type de relations qui s'instaurent dans ce groupe-classe, c'est quelque chose d'essentiel pour comprendre comment tel ou tel enfant singulier peut apprendre.

Est-ce qu'on peut dire, donc, que c'est la notion du contexte qui est importante, que celui-ci soit psychique ou social ?

Oui, probablement, c'est vrai qu'il y a toute une tendance de la clinique à s'intéresser au singulier que celui-ci soit un sujet singulier avec son histoire, comme on le voit bien dans l'article de Christophe Niewiadomski qui utilise l'histoire de vie en écriture, que ça soit un

groupe, un groupe familial ou un groupe-classe. Dans notre recherche⁴ concernant l'influence des familles dans l'apprentissage des langues chez les enfants, on a interrogé tous les membres d'une même famille et on a bien vu qu'il y avait un système familial qui s'entendait dans le discours des personnes interrogées. La même chose est valable pour une classe qui est vraiment un système complexe dans lequel beaucoup d'éléments se jouent, certains dont il est très difficile de tenir compte. Par exemple, quand on va observer une classe, toute l'histoire de cette classe est importante et on arrive à un moment *t*. On ne sait donc pas toujours ce qui s'est passé avant qui pourrait éclairer ce que l'on observe à tel moment.

Donc l'histoire est également un élément important ?

Oui, dans l'approche clinique, je pense que l'histoire est importante, l'institution est très importante aussi. Quand on dit l'histoire, c'est à la fois l'histoire de la personne et du groupe sur lequel on travaille mais c'est aussi une histoire plus large. Je pense, par exemple, à toute la réflexion faite par l'équipe d'Yves Clot sur l'histoire du métier. C'est vrai aussi pour les enseignants, l'histoire du corps enseignant est capitale pour comprendre ce que sont les enseignants. Et puis le social, je suis de plus en plus persuadée de son importance. Ma référence essentielle à ce propos c'était Gérard Mendel⁵ et ce qui m'a intéressée chez Mendel, c'était à la fois une référence psychanalytique conséquente et en même temps une référence sociologique, y compris marxiste, qui m'a permis de travailler sur le rapport au savoir des femmes et des hommes. Et là, justement, son approche marxiste m'a donné des pistes pour comprendre ce que c'est que la constitution d'un rapport au savoir qui se fait dans le contexte de phénomènes de domination qui peuvent être des phénomènes de domination sexués, qui peuvent

⁴ Voir ci-dessus.

⁵ Gérard Mendel (1988), *La psychanalyse revisitée*, Paris : La Découverte ; Gérard Mendel (1998), *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*, Paris : La Découverte ; Gérard Mendel (2003), *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, Paris : La Découverte ; toute la série de *Socio-psychanalyse*.

aussi être des phénomènes de domination sociale ou ethnique. Je pense que tant qu'on n'a pas compris que ces phénomènes-là se jouent à l'école, on n'a pas encore compris grand-chose à mon avis.

C'est en ce sens-là que vous avez dit que l'institution est importante parce que le sujet se voit en prise avec l'institution. Quel est le sens que vous donnez à l'institution ?

Quand vous êtes dans une classe, la classe est dans une école qui fait partie du système scolaire français. Les autres éléments de cette institution scolaire sont les programmes tels qu'ils fonctionnent dans l'école française. Je pense aux classes parce que j'ai eu la chance de travailler avec des didacticiens qui, justement, nous recentraient sur les phénomènes de savoir dans la classe. Et d'une certaine façon, le savoir est aussi une institution dans la classe.

Quand j'ai commencé à travailler dans les classes avec mes références psychanalytiques, j'avais tendance à me focaliser sur les phénomènes psychiques dans les classes. C'était justement parce que je pensais que les études de Anzieu sur les phénomènes de groupe étaient fort éclairantes par rapport à ce qui se passait dans les classes, de même que les analyses de Mendel sur l'autorité. Je le pense toujours mais l'avantage de travailler avec des didacticiens est de ne jamais oublier que, dans une classe, on est là pour apprendre. La manière dont le groupe-classe « fait vivre » le savoir dans la classe, comme dit Claudine Blanchard-Laville, me paraît un élément très important à considérer. Dans ce cadre, mon enjeu était de comprendre comment ces phénomènes tout petits, qui se passent dans la classe, que personne ne remarque et qui sont faits pour ne pas être remarqués, tous ces phénomènes-là qui passent par le langage mais aussi par le non verbal jouent dans le remaniement du rapport au savoir des élèves filles et garçons. Notre hypothèse était que le rapport au savoir se constitue initialement dans la famille, mais en même temps je suis tout à fait convaincue qu'une deuxième étape essentielle de cette constitution, c'est l'école, un milieu collectif plus généralement. Sachant que pour moi, une famille est aussi un milieu social. J'accepte assez bien les hypothèses de Freud et de Mélanie Klein sur le désir de savoir, mais j'ai beaucoup travaillé avec

Winnicott⁶ parce qu'il m'a semblé que c'était quelqu'un de très important. Même si j'ai tendance à lui reprocher de ne pas tenir suffisamment compte du social. C'est ce que Mendel appelle la mentalité « fakiriste » des psychanalystes⁷, c'est-à-dire que lorsqu'ils ont les gens sur le divan ils font comme si tout leur contexte social avait disparu. Et j'adhère tout à fait à l'hypothèse de Mendel d'une transmission de l'inconscient, c'est-à-dire d'une transmission sociohistorique et pas héréditaire, génétique.

Je pense donc que l'accès au collectif est extrêmement important dans la construction du rapport de l'enfant au savoir. C'est ainsi que ce rapport au savoir se socialise. C'est, là aussi, que pour moi Castoriadis est très important⁸. Il a réfléchi sur comment ce désir de savoir primitif doit se socialiser pour permettre à l'enfant d'accéder à ce qu'il appelle le savoir commun. C'est l'idée qu'entrer dans une société, c'est bien sûr apprendre les pratiques de cette société mais c'est aussi apprendre les savoirs communs, sachant aussi que cette notion doit être relativisée dans une société de classes sociales. L'école obligatoire a pour fonction de transmettre un savoir commun à tous les enfants de ce pays, mais déjà il y a des clivages qui se font, hélas, et puis après, dans l'orientation des élèves, on retrouve les clivages de classe, de sexe, etc. Dans la recherche qu'on avait faite sur les familles, on avait choisi des familles dont les enfants étaient au collège. On avait travaillé sur les langues étrangères parce qu'on était très sensibles aux travaux de Mélanie Klein sur cette question et sur les blocages qu'on trouve par rapport aux langues étrangères. Ce qui nous a frappés est que justement on avait beaucoup d'expressions du type « moi, j'aime l'espagnol », « moi, l'allemand ou l'anglais, j'en ai horreur », « moi, j'adore le russe ». Des expressions extrêmement fortes et très affectives, chez les enfants, sont retrouvées d'ailleurs sous d'autres formes chez les parents. Et puis, il

⁶ Donald Winnicott (1971), *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard.

⁷ Gérard Mendel (1988), *La psychanalyse revisitée*, Paris : La Découverte.

⁸ Cornelius Castoriadis (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil.

faut que tous ces éléments fantasmatiques se disciplinent d'une certaine façon par l'accès au savoir commun des disciplines scolaires.

Ce que vous dites me fait penser à une autre question, c'est vrai que certaines approches cliniques insistent plus sur le caractère cognitif du mode de fonctionnement du sujet dans les situations d'apprentissage, d'autres plus sur le caractère affectif de ce fonctionnement. Quelle est la relation qui existe, à votre avis, entre ces deux facteurs qui interviennent dans les situations d'apprentissage ?

Je pense que c'est l'un et l'autre. Je pense que l'affectif peut être moteur de l'apprentissage cognitif comme il peut être inhibiteur de l'apprentissage cognitif. Je pense, d'une part, qu'on ne peut pas apprendre sans avoir le désir d'apprendre. Et ce qui est extrêmement délicat est que les enseignants n'ont pas beaucoup de pouvoir sur le désir des individus apprenants qui sont en relation avec eux. D'autre part, on peut avoir le désir d'apprendre en conflit avec un désir de ne pas savoir ; ces phénomènes sont très complexes au niveau du psychisme.

Vous avez dit tout à l'heure qu'il faut que ces éléments affectifs soient disciplinés pour que l'individu puisse accéder au savoir commun.

Oui, je pensais à Castoriadis dans *L'Institution imaginaire de la société*, qui dit justement que l'enfant commence par s'interroger sur des questions d'origine (d'où je viens...). Mais n'ayant pas les moyens cognitifs pour répondre il produit des fantasmes, il imagine... et là, Freud dit quelque chose de très intéressant : il s'agit de la première crise d'indépendance de l'enfant. Il se dit que, quelque part les parents le trahissent puisqu'ils ne veulent pas lui dire ce qu'il veut savoir, eux qui, croit-il, savent tout. D'ailleurs, les parents ne peuvent pas lui dire parce qu'il se pose de grandes questions métaphysiques auxquelles il n'y a pas de réponse. Alors, il se met à penser par lui-même et il produit des fantasmes. Il y a quelqu'un qui m'a beaucoup aidée à réfléchir sur ces questions-là,

c'est Sophie de Mijolla-Mellor. Dans son livre *Le besoin de savoir*⁹, elle dit que l'enfant construit des mythes, et par analogie à l'anthropologie, elle parle de mythes d'origine. Mais je ne suis pas convaincue par ce mot de mythe, parce que justement le mythe, par définition, est collectif et il appartient à une société, alors que l'enfant construit des fantasmes tout à fait spécifiques et singuliers. J'ai justement travaillé sur le livre de Simone de Beauvoir « Mémoires d'une jeune fille rangée »¹⁰ où elle raconte son enfance et on voit qu'elle a fabriqué un magnifique fantasme sur les origines des enfants. Donc, Castoriadis dit que l'enfant fantasme et se fait son savoir à lui et il a son langage à lui que seulement les parents comprennent d'ailleurs. Le passage au collectif, c'est le passage au langage commun, il faut qu'il se fasse comprendre par des personnes qui ne sont pas ses proches. En même temps, c'est le passage à l'apprentissage du savoir commun et il faut pour cela qu'il renonce aux représentations qu'il s'est fabriquées pour lui-même.

Renoncer mais, en même temps, s'appuyer dessus pour donner du sens à ce nouveau savoir ?

Oui, mais en même temps, le savoir commun est un savoir qui s'impose et, d'une certaine façon, il faut accepter une relation de soumission à ce savoir pour pouvoir l'apprendre¹¹. Accepter qu'on ne sait pas alors qu'on croit savoir. Et en même temps, apprendre, c'est produire un savoir pour soi, produire du savoir personnel, c'est là que je pense que Winnicott est intéressant, et particulièrement ce qu'il dit sur l'espace transitionnel. Il dit que chacun réintègre un

⁹ Sophie de Mijolla-Mellor (2002), *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*, Paris : Dunod.

¹⁰ Simone de Beauvoir (1958), *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris : Gallimard ; Nicole Mosconi, « Les mémoires d'une jeune fille rangée. La constitution du rapport au savoir chez Simone de Beauvoir », in Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'harmattan, p. 161-173.

¹¹ Cf. Jacky Beillerot, « Le désir de savoir », in Nicole Mosconi, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville (2000), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'harmattan, p. 39-57.

élément de la réalité qui est le savoir commun dans son propre psychisme pour se faire son savoir à soi. Mais il faut accepter de se soumettre à ce savoir commun proposé ou imposé par une autorité (enseignante par exemple). Et moi je pense que ce passage, à savoir reconnaître qu'on ne sait pas pour pouvoir apprendre, est extrêmement frustrant pour un enfant. Il faut accepter cette frustration et pour l'accepter il faut qu'elle ne soit pas trop angoissante pour l'enfant. Donc, s'il accepte cette frustration, alors il va rentrer dans le cheminement et il va accepter que des choses lui soient imposées pour justement apprendre.

Ce que je vois dans ce que vous dites c'est que la notion du savoir, en tant que construction, en tant qu'objet à conquérir, est importante en clinique. Il s'agit d'un intérêt pour ce processus d'acquisition d'un objet qui est externe à l'individu, d'origine sociale, et qui s'approprie progressivement. C'est ce processus-là qui est éclairci par la clinique.

Oui, tout à fait, Jacky Beillerot a dit à un moment que la notion du rapport au savoir fédère beaucoup d'éléments pertinents pour les sciences de l'éducation. Je vois, par exemple, que Françoise Laot est en train de travailler sur cette notion par rapport à la formation des adultes. D'ailleurs ce sont eux, les formateurs d'adultes, qui ont véritablement inventé cette notion, comme Jacky Beillerot l'a bien montré. Une des premières contributions sur la notion de rapport au savoir est celle de Marcel Lesne¹², c'est-à-dire des formateurs du complexe de Nancy, puis celle du CNAM, d'une certaine façon. Donc, c'est une veine du rapport au savoir et l'autre veine est le courant psychanalytique. Le courant de la formation des adultes en sciences de l'éducation est un champ important.

La clinique de l'activité s'inscrit également dans le champ de la formation des adultes et s'intéresse à la façon dont les savoirs se construisent ou se mobilisent dans l'activité professionnelle.

¹² Marcel Lesne (1977), *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris : PUF.

Alors eux, ils n'utilisent pas cette notion du rapport au savoir. Mais c'est vrai que le système qui consiste à faire formaliser par les personnes leur activité professionnelle qu'on n'a pas besoin de verbaliser tant qu'on la pratique, est un processus intéressant. Donc, quand on fait formaliser dans le langage les pratiques et les savoirs pratiques, alors on fait passer ces savoirs pratiques dans un autre type de savoirs et on produit un autre rapport au savoir.

Est-ce qu'on est là dans un paradoxe dans le sens où le savoir est toujours une construction personnelle, singulière, et quand on le transmet à quelqu'un, celui-ci doit à son tour mettre en place ses propres procédures pour se l'approprier et construire sa singularité. C'est-à-dire que le savoir quand il se transmet change de fond et de forme...

Oui, je suis aussi persuadée de ça. D'ailleurs j'avais découvert une citation d'Aristote qui avait beaucoup plu à Jacky Beillerot. Dans *Métaphysique*, il dit que le savoir est ce qui s'enseigne, donc des savoirs formalisés dans un discours. Alors on n'est plus tout à fait d'accord avec ça, parce qu'on reconnaît que les personnes qui ont une pratique professionnelle construisent aussi des savoirs. Mais dans les sociétés humaines, les savoirs doivent se transmettre parce que, s'ils ne se transmettent pas, ils sont perdus et donc, d'une certaine façon, il y a toujours un devoir de transmettre ce qu'on sait. Toutes les formes de tutorat d'ailleurs sont intéressantes parce qu'il y a des modes de transmission qui ne passent pas toujours par le savoir formalisé. L'expert est parfois capable de transmettre son expérience à l'aide de quelques mots seulement, parce qu'il y a en même temps la pratique que le novice peut observer.

Justement je voudrais vous poser une question par rapport aux principes méthodologiques utilisés dans une perspective clinique. On voit dans les articles de ce numéro que les auteurs utilisent différents outils : des récits de vie, des entretiens d'étayage, des entretiens non directifs d'association libre, des entretiens d'auto-confrontation. Est-ce que vous pensez qu'il y a des principes méthodologiques qui restent communs aux approches cliniques indépendamment des outils choisis ?

Alors, tels que vous les énumérez là, on pourrait dire que ces approches sont focalisées sur le discours. On peut aussi travailler avec des observations en clinique. Et, dans nos recherches, on a parfois passé la vidéo sans le son parce qu'on avait un postulat qui a été beaucoup développé par Philippe Chaussecourte que le non verbal est extrêmement important pour comprendre le climat psychique de la classe. Il a fait des analyses très fines et très intéressantes à ce propos¹³. La posture, par exemple, des élèves vis-à-vis du tableau quand ils sont interrogés, est passionnante. La distance aussi entre les élèves et les enseignants, a été travaillée. Et on sait que plus un enseignant attend d'un élève ou d'un étudiant plus il se rapproche de lui et, inversement, moins il attend de lui plus il s'en éloigne. On peut aussi observer des éléments de ce type chez les élèves : par exemple, sur la domination des garçons dans une classe par rapport aux filles. Il y a le monopole de la craie au tableau. Je me rappelle d'un cas où la fille va au tableau mais elle ne trouve pas de craie. Elle voudrait écrire quelque chose au tableau pour aider le garçon interrogé, mais elle ne trouve pas la craie parce que le garçon, il l'a dans sa main et il la tient fermement, il ne la lui prête pas. Alors elle lui explique en dessinant avec son doigt sur le tableau. D'ailleurs, quand on est conseiller pédagogique d'enseignants, très souvent on observe que les enseignants qui ont des difficultés dans les classes sont ceux qui ne font pas suffisamment attention à leur gestuelle, leur posture et éventuellement aussi à la tonalité de leur voix. Tous ces éléments comptent en classe et on ne les apprend pas beaucoup en formation.

En tout cas, je crois que la clinique, c'est ça aussi, des analyses fines qui approfondissent des choses, interprètent des choses. Ce qui pourrait répondre aussi à une autre question : notre postulat avec Claudine Blanchard-Laville, est que, sur un cas singulier, quand on approfondit suffisamment l'analyse, on rencontre des choses qui sont potentiellement généralisables. Ce sont des hypothèses qu'il faudrait

¹³Pierre Berdot, Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte (2003), « Analyse clinique », in Claudine Blanchard-Laville (dir.), *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau »*, Paris : L'Harmattan, p. 159-197.

bien sûr vérifier après. Par exemple, il y a une chose que je voudrais bien qu'on puisse vérifier mais il faudrait observer de nombreuses classes : c'est l'hypothèse selon laquelle, dans un cours de mathématiques l'enseignant, pour faire vivre le savoir nouveau dans la classe, interroge un garçon en position haute dans la classe, pas une fille dans la même position. Philippe Chaussecourte a observé, pendant un an, le cours d'une collègue de mathématiques¹⁴, alors que ce n'était pas son enjeu de travailler sur les garçons et les filles. Mais comme il avait travaillé avec nous avant, il ne pouvait pas s'empêcher de remarquer des phénomènes de ce type et il m'a dit qu'il avait observé ce phénomène dans cette classe. Plus l'analyse est fine et approfondie, plus le résultat peut être généralisable.

Est-ce que cela veut dire qu'il s'agit d'un mode de fonctionnement du sujet, d'un processus ?

Oui, il s'agit d'un processus, comme par exemple, les processus d'emprise dans une classe, des enseignants qui veulent tout contrôler, tout maîtriser, et surtout, les élèves et leurs apprentissages. C'est un processus d'emprise qu'on trouve d'ailleurs dans *La cantatrice chauve*, la pièce de Ionesco, c'est un processus qu'on trouve aussi dans d'autres situations, par exemple, la violence conjugale fonctionne en partie comme ça.

Dans ce travail d'analyse et d'interprétation, est-ce qu'il y a une rigueur du clinicien ? En quoi consiste-t-elle ?

C'est une bonne question. J'ai beaucoup réfléchi là-dessus. De plus, je faisais un cours d'épistémologie qui m'a d'autant plus conduit à réfléchir sur ces questions. Je suis très sensible à la thèse d'Habermas qui dit qu'il n'est pas question de vérité ou d'erreur dans l'interprétation d'un discours, l'interprétation est convenable ou

¹⁴ Philippe Chaussecourte, *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de cours d'enseignante-s de mathématiques*. Thèse soutenue sous la direction de Claudine Blanchard-Laville à Paris X-Nanterre, en novembre 2003.

pas¹⁵. Parce que la vérification (au sens littéral de la vérification, « faire vraie » une proposition) suppose une approche expérimentale. Je pense qu'en clinique, on est dans l'interprétatif, mais c'est aussi le cas dans d'autres sciences sociales comme l'histoire ou l'anthropologie. J'aime beaucoup cette formule de Habermas. Mais il est vrai que la question se pose de savoir pourquoi l'interprétation convient et qu'est-ce qui fait qu'on ne dit pas n'importe quoi ? Je pense que c'est exactement ce que dit Dilthey¹⁶, c'est-à-dire une interprétation est exclue si quelque chose de la totalité du texte ou du matériel recueilli la contredit. Une séance de cours est inépuisable, on peut toujours voir des choses nouvelles. D'ailleurs, nous en avons une sur laquelle nous avons travaillé pendant trois ans. Mais malgré tout, à force de travailler, certaines interprétations s'imposent et d'autres sont rejetées. Certes, on peut se tromper dans l'interprétation, on peut être arbitraire, on peut projeter et il faut le savoir. Donc, la rigueur à mon avis est de deux ordres. Elle est d'un premier ordre qui est de prendre en compte la cohérence de la totalité des données qu'on a, sachant cependant que l'on ne peut jamais être exhaustif. La deuxième rigueur, et ça, c'est ce qui différencie l'orientation psychanalytique des autres approches cliniques, c'est qu'il faut travailler avec son contre-transfert. C'est-à-dire que lorsqu'on regarde des enregistrements vidéo de cours, ça nous fait quelque chose. Et, quand on a travaillé en groupe « co-disciplinaire », comme dit Claudine Blanchard-Laville¹⁷, on a travaillé là-dessus, c'est-à-dire on a verbalisé chacun sa réaction et ses fantasmes face à l'observation. On verbalisait les souvenirs de classes auxquels cette observation nous renvoyait parce qu'on

¹⁵Jürgen Habermas (1986), chapitre II « Les sciences sociales face au problème de la compréhension », *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*, Paris : Éd. du Cerf.

¹⁶Wilhelm Dilthey (1947), *Le monde de l'esprit*, Paris : Aubier-Montaigne.

¹⁷Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel *et al.* (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 111-162.

pensait que ces réactions affectives étaient indicatives par rapport au matériel à analyser.

Comment prendre en compte ces éléments ? En quoi nous aident-ils ?

On peut dire, d'une part, qu'en verbalisant nos impressions on peut éviter de projeter sur l'enseignant des choses qu'il nous renvoie par rapport à nos souvenirs personnels. D'autre part, on a besoin de prendre en compte les affects que l'on est capable de ressentir en regardant ce cours pour ensuite interpréter ce qui se passe. Les affects peuvent être inhibiteurs, c'est-à-dire ils peuvent nous empêcher de voir quelque chose parce que ça nous touche profondément mais ils peuvent aussi être moteurs par rapport à l'analyse que l'on fait. Je pense, par exemple, à une classe de CMI avec une enseignante. L'impression, éprouvée au départ, d'une grande effervescence dans cette classe était très important pour comprendre tout l'aspect séducteur de cette enseignante, elle nous séduisait comme elle séduisait les élèves. C'est ce que Claudine Blanchard-Laville appelle « le climat psychique de la classe », qu'on peut saisir pour comprendre ce que vivent les élèves et l'enseignante. De même, par rapport à un entretien non directif, dans la même optique, il faut travailler sur ce qu'a suscité en nous cet entretien. Sinon, les interprétations qu'on peut faire, risquent de ne pas être pertinentes. L'implication du chercheur est un élément très important dans l'approche clinique. Notre référence ici est, entre autres, le livre de l'ethnopsychanalyste Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode*¹⁸.

Les approches cliniques de recherche sont justement fréquemment associées à une posture d'intervention. Est-ce que cette association est un écueil pour le chercheur ?

C'est quelque chose qui est un petit peu difficile. Quand nous avons fait nos recherches sur les classes, notre objectif, clairement négocié avec les enseignants, était un objectif de recherche. Dans

¹⁸ Georges Devereux (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris : Flammarion.

certains cas, mais pas toujours, on s'était engagé à faire des restitutions aux enseignants, en particulier, quand on a travaillé à l'école Michelet de Bordeaux, à l'époque, école expérimentale, qui travaillait avec des didacticiens. Les enseignants de cette école n'étaient pas habitués au type d'analyse que nous faisons. Nous leur avons donc proposé de venir restituer ce que nous faisons, d'autant plus que le contrat stipulait que le texte soit lu et qu'aucune publication ne soit faite sans leur accord. Et il nous est arrivé de modifier notre texte après discussion avec telle enseignante. Donc, il y a une restitution qui a sans doute des effets sur les enseignants. Mais s'agit-il d'effets formatifs ? Certes, grâce à notre recherche, les enseignants ont vu des choses qu'ils ne voyaient pas jusqu'alors. Ont-ils ensuite modifié leur comportement ? C'est une autre question. Mais l'objectif initial n'était pas un objectif de formation. Maintenant, ce n'est pas la même chose quand on fait un entretien non directif. On s'est rendu compte qu'il n'était pas nécessairement souhaitable de restituer l'analyse à la personne et même parfois, pas souhaitable du tout. Tout dépend du contrat initial. Mais si vous restituez l'entretien retranscrit à la personne, c'est déjà une intervention, à mon avis. Souvent l'entretien est une élaboration pour la personne qui découvre des choses sur elle-même. Cette restitution peut poser des problèmes parce qu'on n'est pas dans un cadre thérapeutique. On a travaillé sur cette question de la restitution et les problèmes éthiques très complexes qu'elle pose, quand on a fait le plan « pluri-formation » avec l'équipe de Nantes et de Toulouse, avec Marguerite Altet et Marc Bru¹⁹.

Mais il y a des approches cliniques qui se conçoivent dès le début comme des interventions. Marta Souto, en Argentine, par exemple, travaille de cette façon depuis longtemps. Mais je pense que, autant que je la connaisse et comme on le voit aussi dans son article, le contrat est clair avec les enseignants. Ils savent qu'elle leur offre un type de formation et en même temps qu'elle utilise ce matériel pour sa recherche. Dans l'analyse des pratiques, Claudine Blanchard-Laville pose aussi le cadre dès le début. À partir du moment où elle

¹⁹ Voir le site du réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes).

travaille sur le cas d'une personne, elle demande son autorisation pour le publier. C'est complexe, parce que la recherche sur l'humain est délicate.

La dernière question concerne donc la formation. En quoi « les » approches cliniques des apprentissages peuvent-elles intéresser la formation des enseignants ?

En ce qui concerne la formation à ces approches, je pense qu'avoir réfléchi sur les aspects cognitifs et les aspects affectifs des apprentissages est vraiment très important pour un enseignant. Mais la question est plutôt : comment ceci peut se faire ? Je ne crois pas à l'efficacité du seul cours magistral à ce propos. Je pense plutôt à des mises en situation pour que les futurs enseignants explorent leurs propres modalités d'apprentissage et leur rapport au savoir. Je me souviens avoir lu un article de Bernadette Aumont qui relatait une formation où elle mettait les enseignants dans la situation suivante : elle leur donnait trois ou quatre planches d'une BD connue, mais dans une langue étrangère non connue d'eux. Et elle leur disait : « *Voilà, vous allez traduire la BD en français* ». Il s'agissait de leur proposer une tâche en apparence impossible, comme des élèves qui se trouvent devant un savoir inconnu. L'enjeu était d'explorer comment des personnes habituées à apprendre réagissent face à une situation inconnue et de les faire réfléchir sur leur réaction face à cette situation. Que se passe-t-il quand on est devant une tâche qu'on ne sait pas faire ou qu'on croit ne pas savoir faire ? Quelles questions se pose-t-on ? Quelles stratégies utilise-t-on ? Quelles ressources mobilise-t-on ? Baisse-t-on les bras ? Est-ce qu'on essaie d'utiliser des moyens détournés, des ruses, pour y parvenir, etc. ? Que ressent-on (« *c'est angoissant, c'est un défi, c'est un jeu, etc.* ») ? Ces sentiments nous aident-ils ou nous bloquent-ils ? L'hypothèse se trouvant derrière ce type de situations de formation est la suivante : si vous comprenez comment vous réagissez dans une situation donnée, et surtout dans une situation de frustration, vous allez avoir un éclairage sur la réaction des élèves dans des situations comparables. C'est cette espèce de va-et-vient entre les positions de l'enseignante ou de l'enseignant en situation de formation, et de l'élève en situation d'apprentissage, qui me paraît importante. Et c'est une manière très intéressante d'explorer son rapport au savoir. C'est un

travail sur soi et en même temps c'est un moyen de se sensibiliser sur les processus de l'autre. C'est ainsi que l'enseignant peut adopter une attitude d'accompagnement de l'élève. Je pense, par exemple, à l'article où l'élève se trompe dans son exercice de mathématiques et après il discute avec l'enseignant pour arriver à verbaliser son activité et à comprendre pourquoi sa démarche n'était pas pertinente. C'est tout petit mais finalement c'est très important. C'est cela, à mon avis, que la clinique peut apporter. La compréhension de certains processus, à la fois dans leur singularité, selon le contexte psychique et social, mais aussi dans leur possibilité de généralisation, me paraît très importante dans une perspective de formation. Il me semble très important, pour les enseignants et les formateurs, d'explorer leur propre rapport au savoir, pour mieux comprendre ce qui en jeu dans les processus d'apprentissage des autres, enfants ou adultes.

En formation, un autre moyen très intéressant est de faire écrire les personnes sur l'histoire de leur rapport au savoir, leur faire rédiger une sorte de biographie de savoir(s). C'est un travail réflexif d'élaboration nécessaire pour devenir formateur ou enseignant qui se pratique à Nanterre, par exemple, dans certains masters de formation d'adultes.

Une autre modalité dont les formatrices et formateurs d'IUFM ont pu éprouver l'efficacité, est d'envoyer les étudiantes et les étudiants en formation s'observer mutuellement et travailler ensuite sur ces observations respectives. C'est encore mieux quand on peut enregistrer ces séances pour travailler dessus, plus précisément après, dans le groupe de formation.

Enfin, il y a les diverses modalités d'analyse des pratiques. Pour ce qui est de notre orientation, tous les volumes qui ont été publiés chez l'Harmattan sur ce thème, coordonnés par Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet, donnent de nombreuses indications précieuses. Je pense que l'introduction de l'analyse des pratiques dans la formation initiale des enseignantes et des enseignants était un excellent outil de formation. Le groupe de pairs en formation, porteur et contenant, avec un animateur formé, dans lequel, il n'y a pas d'évaluation institutionnelle, est vraiment aidant pour les nouveaux

enseignants, et je dirais même, quelque soit la référence théorique de l'analyse utilisée. Mais je dis « était » parce que je ne sais pas si cette modalité de formation va continuer à exister avec les nouvelles mesures qui vont être prises pour la formation des enseignantes et des enseignants. On risque bien de régresser vers une formation à nouveau centrée sur les disciplines, et qui néglige la pratique enseignante. Il est vraiment malheureux que l'on remette ainsi, sans cesse, en question les progrès réalisés dans la formation des enseignants.