

ENTRETIEN (1)

de Philippe CHAUSSECOURTE* et Claudine BLANCHARD-LAVILLE**
AVEC LAURENCE GAVARINI***

ÉTHIQUE ET RECHERCHES CLINIQUES

Question – Si vous le voulez bien, nous pourrions, dans un premier temps, évoquer la question de l'éthique telle qu'elle est mobilisée dans votre pratique de recherche. En effet, vous développez depuis de nombreuses années des recherches où s'articulent des méthodologies différentes, selon qu'elles vous mettent ou non en contact direct avec des sujets, des terrains, ou des situations. La présence modifie-t-elle le questionnement des chercheurs du point de vue de l'éthique, est-ce différent lorsqu'ils ne sont pas directement en contact avec ces réalités ? Peut-on en tirer un enseignement notamment sur les rapports éthique/intersubjectivité ?

Réponse – Cette question de l'éthique de la recherche, nous nous la sommes posée très tôt après la constitution de notre réseau international de recherches sur l'observation des pratiques enseignantes (Réseau OPEN) (2) qui rassemble depuis plusieurs années une vingtaine d'équipes mobilisées sur ce thème. En effet, le premier colloque commun aux équipes du réseau a été consacré en 2002 aux questions relevant de ce registre, sur la suggestion de notre propre équipe de recherche nanterroise (3). Il

91

* - Philippe Chaussecourte, Paris V, Sciences de l'éducation, équipe EDA.

** - Claudine Blanchard-Laville, Paris X, Sciences de l'éducation, équipe Savoirs et rapport au savoir – CREF.

*** - Laurence Gavarini, Paris VIII, Sciences de l'éducation.

1 - Nous dénommons ici, « entretien », un processus progressif et itératif d'échanges et d'élaborations collectives. Les thèmes de cet entretien ont été discutés d'abord de vive voix avec les auteurs afin d'en affiner ensemble la problématique. Il a été ensuite réalisé par écrit (en co-rédaction), en réponse, dans un premier temps, aux questions qui leur avaient été soumises, puis, par la suite, aux échanges occasionnés par la première série de réflexions.

2 - Cf. l'adresse du site du réseau OPEN : <http://www.u-paris10.fr/open>.

3 - Cette équipe nanterroise est liée à la sous-composante « Savoirs et rapport au savoir » du Centre de recherche éducation et formation de Paris X. C'est celle qui a rédigé l'ouvrage

est à noter que deux seulement des équipes du réseau OPEN se réclamaient d'un regard clinique d'orientation psychanalytique. Cette rencontre entre équipes de chercheurs qui n'utilisent pas les mêmes paradigmes de recherche nous a fait prendre conscience qu'en fait, pour nous, chercheurs cliniciens, ces questions faisaient depuis toujours partie intégrante de notre approche (4). Car, dès le début de l'importation de la démarche clinique de recherche en sciences humaines (5), la question éthique est au cœur des réflexions via la conception du sujet qui est mise en avant dans cette approche ; un sujet dans l'épaisseur de sa singularité, doté d'un appareil psychique et assujéti à son inconscient, un sujet pour lequel le moi n'est pas maître en sa maison pour paraphraser Freud. Dans cette perspective, une grande attention est apportée au sujet, qu'il s'agisse des sujets objets des investigations ou du sujet-chercheur dont l'analyse des motions inconscientes est partie prenante de la méthodologie. Ainsi, l'interrogation éthique nous amène à être attentifs dans nos recherches à ne pas nous laisser aller à instrumentaliser les sujets observés ; et pour nous, cela passe en priorité par le fait que nous nous attachons à élaborer, en tant que chercheurs, notre propre position subjective tout au long du processus de recherche, en amont, pendant et après, nous y reviendrons. De plus, nos « objets » étant la plupart du temps des sujets humains, nous travaillons en permanence au sein de relations intersubjectives ; contrairement à la position prise dans l'épistémologie expérimentale de terrain qui tente d'éliminer ou de contrôler les « biais » induits par cette éventuelle interaction entre le chercheur et son « objet », nous, cliniciens, nous acceptons de prendre en compte la réalité de ce qui, au-delà d'une simple interaction, relève de la mise en place d'une dynamique intersubjective. Pour nous, non seulement il ne s'agit pas de neutraliser ou de contrôler ou parfois même de dénier ces mouvements intersubjectifs, mais qui plus est, nous estimons que l'analyse de cette dynamique est au cœur du procès de connaissance (6).

collectif, *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie, tiens passe au tableau... »*, publié chez l'Harmattan, en 2003, sous la direction de Claudine Blanchard-Laville.

4 - Cf. C. Blanchard-Laville, « De quelques considérations épistémologiques à propos des méthodes de recherche en didactique des mathématiques », *Interactions didactiques*, n° 12, Genève, 1991.

5 - Cf. l'ouvrage de référence dirigé par C. d'Allonnes, *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris : Dunod, 1989.

6 - Pour davantage de développements sur les caractéristiques de cette approche, cf. l'article de C. Blanchard-Laville intitulé « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 9-22, 1999.

Venons-en maintenant à évoquer plus concrètement certaines des recherches que nous menons dans le cadre de l'approche clinique (7) ; nous nous attachons depuis longtemps à observer des pratiques enseignantes en analysant des corpus de séquences de cours enregistrés pour tenter de percevoir les processus psychiques inconscients qui y sont à l'œuvre. Ce matériel a été obtenu à partir d'enregistrements purement audio pour les premières recherches, puis à partir d'enregistrements vidéoscopiques pour des recherches plus récentes, voire tout dernièrement, à partir de comptes rendus de séances de cours observées *in vivo*. Parallèlement, et depuis plus longtemps encore, nous développons d'autres recherches qui analysent les pratiques enseignantes à travers les discours tenus par les praticiens eux-mêmes, qu'il s'agisse de propos recueillis lors d'entretiens cliniques de recherche ou au cours de séances de groupe d'analyse des pratiques. Déjà, à l'énoncé de ces différentes modalités d'obtention du matériel de recherche, on saisit bien l'impossibilité de décréter des manières de faire indépendantes des situations, tant est grande la diversité des modalités de rencontre du chercheur avec l'« objet » de sa recherche, à savoir les enseignants et leur pratique. Dans chacune des modalités, les facteurs, comme le thème de la recherche, le statut professionnel et l'itinéraire du sujet-chercheur, ses théories psychanalytiques de référence, voire son expérience clinique et la manière de solliciter les praticiens, interagissent entre eux de manière singulière (8). Leur combinatoire et les modalités de réponse à apporter aux questions, notamment éthiques, qui se présentent sont à repenser dans chaque cas. Toutefois, des interrogations communes traversent les différentes déclinaisons méthodologiques possibles. Dans tous les cas, liés aux trois grandes phases du processus de recherche comme nous l'évoquions plus haut, en amont, pendant et en aval, il y a, pour nous, trois questionnements fondamentaux à considérer et pour lesquels il faut élaborer des réponses : la question du consentement des acteurs interrogés, celle des formes de leur accompagnement éventuel au cours de l'investigation et celle de la communication des résultats et de la forme de retour aux praticiens qu'il sera possible de réaliser. Il est clair que mener un seul entretien clinique d'un enseignant, même approfondi, ne nécessite pas tout à fait le même type d'accompagnement de cet

7 - Pour avoir un panorama large des recherches cliniques menées dans notre domaine, on peut consulter la note de synthèse « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », rédigée par C. Blanchard-Laville, P. Chausse-courte, F. Hatchuel et B. Pechberty et publiée dans la *Revue française de pédagogie*, n° 151, 2005, p. 111-162.

8 - On peut appréhender la façon dont un itinéraire personnel et un itinéraire de chercheur clinicien sont intriqués dans le chapitre de C. Blanchard-Laville, intitulé « Ce que je "sais" de la dette au don. Des mathématiques à la clinique », dans l'ouvrage collectif dirigé par Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies, *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles : De Boeck, 2006.

enseignant qu'une observation conduite sur une année scolaire ou sur plusieurs années. Mais n'oublions pas que, quelles que soient les anticipations et les élaborations conduites, les surprises seront au rendez-vous et que les équilibres obtenus ponctuellement sont toujours à même de se rompre. Malgré tout, quelques points de repère peuvent nous aider à réfléchir dans chaque cas :

– On aurait intérêt à garder à l'esprit que la logique des chercheurs n'est pas forcément identique à la logique des praticiens observés ; les intérêts des chercheurs pour telle question de recherche ne sont pas nécessairement au centre des préoccupations des praticiens que nous sollicitons et même, la plupart du temps, leur indifférence, voire leur désintéressement vis-à-vis de nos propres préoccupations et résultats de recherche sont beaucoup plus spontanés qu'on pourrait le penser, surtout si le chercheur a pu élaborer auparavant son rapport au don et à la dette et ses fantasmes à ce propos. En effet, nous estimons que c'est avant tout la posture psychique du chercheur qui risque de solliciter certaines attitudes de la personne interviewée ou observée.

– Ce serait évidemment souhaitable de ne pas endosser une position thérapeutique (aucune demande explicite ne nous a été adressée en ce sens en général) ni de s'identifier au praticien observé ; ce dernier point est particulièrement sensible pour nous enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation qui sommes aussi des enseignants en train d'observer des enseignants. La démarche clinique nous permet justement de faire de cette double identité une ressource alors qu'elle pourrait apparaître comme un obstacle. Même en tant que chercheur, notre partie enseignante est sollicitée ; ainsi, nous utilisons notre capacité d'identification ou de contre-identification aux enseignants observés ; mais, bien entendu, par un travail d'élaboration collectif mené dans la durée, des transformations de ces mouvements premiers s'opèrent qui nous garantissent de ne pas en rester à de pures projections ou à des mouvements transférentiels non métabolisés (9). Il ne s'agit pas pour autant de neutraliser ces mouvements qui sont la première source de compréhension des processus psychiques à l'œuvre chez les enseignants observés, processus qui sont l'enjeu de nos recherches (10).

– Il convient sans doute aussi d'avoir pensé au préalable, s'il s'agit d'une recherche-intervention, au dispositif d'accompagnement envisageable pour le ou les prati-

9 - Par exemple, les pages 195 et 196 de l'ouvrage de C. Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF, 2001.

10 - Cf. l'observation rapportée dans la partie III-3 de la thèse de doctorat en sciences de l'éducation de P. Chaussecourte, soutenue en 2003, à l'université Paris X Nanterre, intitulée *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*.

rien(s) observé(s). Ce dispositif est à inventer de manière singulière dans chaque situation et il se peut qu'il soit à renégocier en cours de route : il faut aussi se tenir prêt à faire le deuil de la recherche si cela s'avère nécessaire.

– On peut aussi renoncer d'emblée à une investigation si certaines conditions ne semblent pas éthiquement soutenables : par exemple, il a pu nous arriver de ne pas répondre à une commande pour laquelle nous étions sollicités et de ne pas écrire à propos du discours d'un enseignant témoignant de longues souffrances dans le métier d'enseignant, souffrances qui avaient été jusqu'à le conduire à abandonner ce métier. Dans le document que l'on nous proposait d'analyser, un entretien filmé qu'il avait lui-même réalisé, cet enseignant semblait s'offrir à une demande de reconnaissance de sa plainte, sans formuler de demande d'aide. Nous avons fait l'hypothèse que le nouvel équilibre qu'il disait avoir à peu près trouvé dans sa nouvelle activité, ce dont il témoignait dans cet entretien, pourrait être mis à mal par la lecture de ce que nous étions en mesure d'identifier par notre recherche comme mécanismes l'ayant conduit à la rupture avec son métier d'enseignant.

Finalement, il s'agit donc en permanence, dans notre orientation clinique, d'élaborer nos ressorts profonds de chercheur aussi bien au niveau général qu'au niveau local du thème choisi pour la recherche considérée ainsi que dans la relation avec les praticiens sollicités pour être interviewés ou observés.

Q. – *Pourriez-vous donner quelques exemples de recherches où la question éthique s'est posée avec acuité ? Comment avez-vous élaboré les doutes, dilemmes, perplexités, conflits, voire les angisses, qui vous ont accompagnés...*

95

R. – Comme nous vous l'avons dit précédemment, la question éthique se pose toujours avec acuité dans nos recherches et nous nous en préoccuons à chaque nouvelle aventure, ce qui ne nous met pas à l'abri de surprises. Mais, après tout, l'ouverture à l'inattendu est aussi constitutive de notre démarche. D'ailleurs, les événements qui nous ont mis le plus en difficulté sont sûrement ceux desquels nous avons le plus appris et ceux qui ont le plus enrichi notre réflexion. Nous allons expliciter ces propos à partir de trois exemples.

Le premier s'appuie sur une recherche codisciplinaire (11) à propos d'une leçon de mathématiques au CM1 conduite par une enseignante que nous appelons Martine. Les résultats de cette recherche figurent dans l'ouvrage intitulé *Variations sur une*

11 - Cf. C. Blanchard-Laville « De la codisciplinarité en sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 132, 2000, p. 55-66.

leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence: «L'écriture des grands nombres» (12). Cette enseignante n'imaginait sans doute pas précisément le type de recherche qui allait être réalisé, et notamment par les cliniciens, malgré les informations préalables qui lui avaient été données; son modèle était celui des recherches menées par des didacticiens des mathématiques dans l'école Jules Michelet à Bordeaux-Talence où elle exerçait. Il s'agissait d'une séquence filmée plusieurs années auparavant. Tout au long de la recherche, Martine a été tenue au courant de l'avancée des réflexions de l'équipe. À deux reprises, deux des chercheuses l'ont accompagnée pour un visionnage du film sur lequel l'équipe travaillait. Nous l'avons incitée à chaque visionnage à privilégier dans son regard l'une des dimensions sur lesquelles les deux chercheuses focalisaient leur attention et nous avons favorisé et soutenu ses commentaires au fur et à mesure de ce visionnage. C'est le dispositif que nous avons conçu pour préparer l'enseignante à la lecture des futurs textes restituant nos analyses. Force a été de constater que cette préparation n'avait pas été suffisante; en lisant le texte produit par les cliniciens, l'enseignante a subi une sorte de « choc émotionnel »: elle a même eu un mouvement de découragement vis-à-vis de son travail dans l'école, mouvement dont elle a aussitôt fait part à sa directrice qui nous a alertés. Cet incident, qui a eu lieu malgré les précautions prises et les anticipations qui avaient été faites, nous a conduits, dans l'urgence, à un travail d'élaboration dans l'équipe des cliniciens qui a abouti à la décision suivante: les deux chercheuses se rendraient à nouveau auprès de l'enseignante pour l'accompagner dans la traversée de ce passage délicat. Face à son émotion et à ses inquiétudes, elles ont été amenées à lui rappeler que rien du texte clinique ne serait publié sans son acceptation. D'ailleurs, après cette entrevue et avec son aide, les cliniciens ont d'une part, modifié certaines formulations dans leur écrit et, d'autre part, davantage explicité les enjeux de la démarche mise en œuvre. On peut peut-être se dire qu'une sorte de travail formatif, une forme d'acculturation à l'existence et à la reconnaissance de phénomènes psychiques inconscients dans l'espace d'enseignement, a eu lieu auprès de cette enseignante chemin faisant. Du temps a été consacré à lui montrer par quels processus méthodologiques cette analyse avait été produite, ce qu'elle souhaitait comprendre; parallèlement, cela lui a permis de prendre conscience que les processus psychiques identifiés dans ces analyses relevaient du registre inconscient et que ce registre concernait tout enseignant à son insu et, à ce titre, également les deux chercheuses. On retrouve la nécessaire implication des chercheurs dans cette démarche. Ce type d'accompagnement a offert à Martine l'opportunité d'élaborer les difficultés qui avaient surgi à la lecture des textes des chercheurs, la mettant même en appétence pour une suite éventuelle de la collaboration. Il nous

12 - C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence: «L'écriture des grands nombres»*, Paris: L'Harmattan, 1997.

apparaît aujourd'hui que la forme adéquate de cette poursuite aurait pu être de l'ordre d'un travail clinique d'analyse de pratiques. Concrétisant sa compréhension et sa participation à ce travail, Martine a accepté de témoigner de sa place d'enseignante sujet-objet de l'observation, par un texte qui figure dans l'ouvrage retraçant les résultats de cette recherche. Aujourd'hui, sans doute enrichis par cette expérience, nous ne laisserions plus un enseignant lire seul le texte retraçant l'analyse clinique de son cours. Lorsqu'une situation analogue s'est représentée à nous, nous avons passé un temps conséquent à échanger avec la personne concernée sur ses ressentis au cours de la première lecture des analyses, cette lecture s'effectuant sous l'attention contenante de l'auteur-chercheur.

Le deuxième exemple porte sur une recherche également codisciplinaire, menée avec un professeur des écoles débutant d'une académie de Province (13). La demande a surgi à partir d'une action de formation dans l'IUFM où ce professeur était encore stagiaire. Notre équipe de recherche avait été invitée par un formateur de l'IUFM, membre lui-même de l'équipe, à présenter la recherche que nous venons d'évoquer dans l'exemple précédent. Le formateur avait demandé à ses stagiaires, professeurs d'école en deuxième année de formation, de faire une leçon dont la fiche de préparation était celle de l'enseignante observée dans la recherche précédente. Il leur avait demandé, soit de se faire filmer, soit de se faire observer par leurs collègues pendant le déroulement de la leçon. Deux enseignants stagiaires en formation, Benoît et Annie, avaient joué le jeu de se faire filmer. Ces films pouvaient, pour notre équipe, constituer un nouveau matériel de recherche, sous réserve bien entendu du consentement des protagonistes concernés. Dans cette perspective, une chercheuse de l'équipe les a rencontrés pour un entretien d'accompagnement du visionnage de leur séquence filmée. Ils présentaient des profils différents : du côté de Benoît, une demande forte d'interactions avec les chercheurs, témoignant aussi de l'amorce d'un travail réflexif sur sa pratique, tandis que, du côté d'Annie, une acceptation plus ambiguë, et peut-être plus défensive. L'enthousiasme du premier stagiaire a pratiquement emporté l'adhésion de l'équipe et nous sommes entrés dans la spontanéité apparente de sa demande. Notre choix avait pour but manifeste de faire l'économie d'une démarche d'accompagnement du second stagiaire, Annie, dont peut-être nous redoutions la difficulté. Nous avons misé, pour notre choix, sur l'investissement du premier stagiaire et sur son désir de partager avec nous son questionnement de novice. Cette économie espérée n'a pas eu lieu, bien au contraire ; l'après-coup de la recherche nous a permis de mesurer toute la complexité de la

13 - Cette recherche fait partie du travail effectué en réponse à l'appel d'offres du Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) et remis en novembre 1999, sous l'intitulé *Approches codisciplinaires des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages différentiels des élèves* (disponible à la bibliothèque de l'INRP).

demande, à la fois celle de Benoît et celle des chercheurs. Aujourd'hui, avec le recul du temps, nous pouvons davantage analyser les raisons de l'enthousiasme réciproque de Benoît et des chercheurs qui a vraisemblablement été à l'origine du choix de ce jeune enseignant pour cette nouvelle recherche. Au cours de la première année de travail et au détour d'un entretien mené par les cliniciens de l'équipe, nous avons eu le sentiment que Benoît était en souffrance. L'exercice du métier d'enseignant semblait venir réactiver une problématique personnelle. Un second entretien a permis à Benoît de formuler explicitement des éléments de cette souffrance auxquels nous avons été sensibles. Après un temps de réflexion élaborative, l'équipe de recherche a pris la décision que l'accompagnement, qui ne devait être au départ qu'un accompagnement par rapport à la recherche, se transforme en véritable accompagnement clinique mettant de ce fait en suspens l'enjeu de recherche immédiat pour les chercheurs cliniciens.

Cinq années plus tard, nous avons repris contact avec Benoît, que nous n'avions d'ailleurs jamais perdu totalement de vue, et il nous a semblé possible de reprendre et même de poursuivre cette recherche, bien évidemment avec son accord. Un nouveau film a été réalisé et une équipe de chercheurs en partie nouvelle se mobilise pour étudier la dynamique de l'évolution diachronique de la pratique de Benoît, avec une vigilance toute particulière au sens de cette reprise de recherche tant pour Benoît que pour le collectif de chercheurs.

Le troisième exemple concerne l'observation directe d'une enseignante de collègue et la question de la restitution des résultats de recherche. Cette enseignante, que nous appelons Mona, a été observée une heure par semaine durant une année entière, selon une méthode inspirée de l'observation proposée par la psychanalyste Esther Bick pour les « tous petits » dans leur famille (14). À l'issue de la dernière des trente observations de l'année, le chercheur a passé un court temps pendant lequel il a échangé dans la salle des professeurs avec Mona pour, en quelque sorte, signifier et scander la fin de cette observation. Ce moment a été très court, étant donné les obligations de service de l'enseignante ; c'était par ailleurs un moment inhabituel pour les deux intéressés, puisque, tout au long de l'année, aucune des observations n'avait été suivie d'un tel moment. Lors de cet échange, le chercheur s'est engagé à reprendre contact avec l'enseignante à l'issue des analyses qu'il aurait conduites sur le matériel recueilli pendant cette observation pour la tenir au courant de l'avancée de cette recherche, ce qu'elle avait explicitement souhaité alors. Cette reprise de contact s'est effectuée plusieurs mois plus tard par l'intermédiaire d'un courrier

14 - Cf. P. Chaussecourte, C. Blanchard-Laville, « Observations cliniques de pratiques enseignantes », *Perspectives PSY*, vol. 39, n° 5, 2000 et P. Chaussecourte, *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris X Nanterre, 2003.

auquel Mona n'a pas répondu, ce qui a entraîné le chercheur à la solliciter à nouveau par téléphone. Il fut alors convenu d'une entrevue à la toute fin de l'année scolaire suivant l'année de l'observation. Au cours de ce long échange, la tonalité fut celle d'une conversation usuelle, de type collègue à collègue, et Mona ne posa pratiquement pas de questions sur les résultats de la recherche. Il est à noter que dans l'esprit de cette « observation psychanalytique » (15), le chercheur avait toujours pris soin de ne jamais anticiper des réponses à des questions qui ne lui étaient pas posées. D'ailleurs, pendant ce temps d'échange, il ne fut pratiquement pas question de l'observation menée. Comme nous le mentionnions plus haut, nous avons là l'exemple de la dissymétrie des positions du chercheur et du sujet, « objet » de son observation. L'importance de cette observation ne semblait pas du même ordre pour les deux sujets et chacun en avait eu des bénéfices sur le registre qui était le sien. Pour le chercheur, en première approximation, cette observation avait rempli son rôle, elle avait fourni le matériel de sa recherche alors que, vraisemblablement, pour l'enseignante observée, ce qui avait été le plus significatif pour elle ne dépendait pas des résultats de la recherche mais relevait plutôt des bénéfices qu'elle avait retirés pendant le temps même de l'observation. En effet, pendant toute cette année-là, qui constituait une reprise de pratique à plein-temps pour elle, après une longue période de travail à temps partiel, elle avait pu s'appuyer sur la présence et le regard empathiques du chercheur-observateur. On peut faire l'hypothèse qu'elle avait même trouvé là une sorte de soutien psychique dans ce moment de vulnérabilité, en « utilisant » (16), de manière sûrement inconsciente, le chercheur à son profit.

En conclusion, pour synthétiser notre expérience, on peut avancer que chaque aventure de recherche clinique induit un dispositif différent et est donc par là unique. La seule règle systématique en termes de réflexion éthique est bien l'obligation faite aux chercheurs de conduire des élaborations parallèlement à l'avancée de la recherche ; cette pratique de l'élaboration constitue un des principes fondateurs de base de la démarche. Elle permet de conscientiser en tant que choix certains moments significatifs de l'orientation de la recherche, de les négocier lorsqu'ils se présentent et de métaboliser les obstacles qui peuvent à tout moment surgir.

15 - Cf. pour la notion d'« observation psychanalytique », voir D. Houzel dans son chapitre « Observation des bébés et psychanalyse, point de vue épistémologique », dans l'ouvrage de B. Lacroix et M. Monmayrant, *Les liens d'émerveillement. L'observation des nourrissons selon Esther Bick et ses applications*, Érès : Ramonville Saint-Agne, 1995.

16 - Le terme d'utilisation que nous employons ici n'a aucune connotation péjorative mais renvoie plutôt au sens que lui attribue D.W. Winnicott (1969 (1975)) dans son chapitre « L'usage de l'objet et le mode de relation à l'objet au travers des identifications » dans *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard, p. 120-131.

Q. – *Quel dispositif mettez-vous en place favorisant l'émergence de ce questionnement éthique chez les chercheurs qui a manifestement une certaine « efficacité » sur un double plan : heuristique et clinique ? Vous avez évoqué ailleurs des procédures de régulation tenant à votre travail en groupe. Pouvez-vous nous en dire un peu plus sur vos manières de travailler et de faire travailler la codisciplinarité...*

R. – Nous n'avons pas de dispositif vraiment spécifique pour traiter les difficultés éthiques quand elles apparaissent, mais peut-être faites-vous allusion au dispositif d'élaboration collective (17) que nous avons mis en place dans nos dernières recherches codisciplinaires. En tout cas, c'est dans ce lieu que nous avons pu discuter les questions du genre de celles que nous venons d'évoquer dans les exemples précédents.

Mais, par votre question, vous nous donnez l'opportunité de souligner un autre niveau de questionnement éthique, celui qui se pose lorsqu'on anime une équipe de chercheurs, et, de manière plus aiguë encore, lorsque l'équipe est multidisciplinaire, c'est-à-dire lorsque les chercheurs voulant travailler sur un même corpus, ne soutiennent pas les mêmes épistémologies et souvent, n'appartiennent pas aux mêmes communautés savantes. Il s'agit alors d'être extrêmement attentif à la mise en place des conditions qui garantissent une place pour chacun/e ; une véritable place où la capacité de penser et de créer, la singularité et la reconnaissance de la pertinence des apports de chaque chercheur sont totalement respectées et potentialisées. Les bonnes intentions et les déclarations de principe ne suffisent pas, c'est bien d'une réflexion éthique de chaque instant dont il s'agit dans l'accompagnement de l'équipe et dans l'implication participative de chacun de ses membres (18). Sur un plan analogue, s'agissant de l'éthique du chercheur, en termes de responsabilité sur ses résultats, ce dispositif collectif a l'avantage de produire quelques garanties, dans la mesure où chaque chercheur a des comptes à rendre sur la légitimité de sa démarche, de son raisonnement et de ses résultats au collectif, qui n'adhère pas a priori à ses postulats et de ce fait, ne partage pas les mêmes implicites de base. C'est lorsque ces conditions peuvent être optimisées au moyen d'un dispositif d'élaboration qu'au-delà d'une multi ou transdisciplinarité, nous parlons de codisciplinarité (19).

17 - Ce type de dispositif est celui qui sous-tend toute la recherche publiée dans l'ouvrage publié sous la direction de C. Blanchard-Laville, *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau... »*, Paris : L'Harmattan, 2003.

18 - On peut trouver des éléments dans l'ouvrage cité dans la note précédente, notamment des témoignages à ce sujet de chacun/e des membres de l'équipe de recherche.

19 - Cf. C. Blanchard-Laville, « De la codisciplinarité en sciences de l'éducation, in J.-F. Marcel (éd.), *Les sciences de l'éducation. Des recherches, une discipline*, Paris : L'Harmattan, 2002.

Q. – *Nous pourrions consacrer une deuxième séquence de notre entretien à la démarche que vous développez avec les groupes d'analyse des pratiques. Revêt-elle, révèle-t-elle de par son cadre, ses finalités, de par les postures cliniques qu'elle suppose, un questionnement éthique spécifique par rapport à ce que vous venez de dire de ce qui s'engage, par ailleurs, dans la recherche ?*

R. – En lien avec ce qui vient d'être avancé, pour nous, le travail clinique en analyse de pratiques confronte à des exigences du même ordre que celles nécessaires à la recherche codisciplinaire dont nous venons de parler. Il s'agit là aussi d'un collectif analysant en groupe une même situation professionnelle. Le groupe est animé, ce qui permet que soient instaurées et soutenues des conditions de sécurité pour chaque participant. Bien entendu, ici la situation est une situation vécue par l'un des membres du groupe et la visée première n'est pas un travail de recherche, une production de connaissances généralisables. L'espace psychique groupal est mis ici au service de la personne qui expose sa situation. Pour l'animateur/riche, les préoccupations éthiques sont constitutives de ce travail ; il s'agit pour lui/elle de protéger la personne qui s'expose en amenant une situation à analyser, sans être complaisant, pour qu'un travail puisse néanmoins s'effectuer. Dans le même temps, il s'agit aussi de protéger l'espace groupal de travail des attaques dont il peut être l'objet. En troisième lieu, l'animateur/riche doit être vigilant pour protéger aussi les personnes qui contribuent par leurs questions et leurs propositions élaboratives à l'avancée du travail. Cette conduite du groupe relève essentiellement de l'éthique de l'animateur/riche. Comme l'indique Nicole Mosconi, on peut penser que cette disposition relève de ce qu'on pourrait qualifier de « tact », au sens où il s'agit d'une question d'équilibre entre deux finalités : à la fois assurer aux participants un « réconfort narcissique de base (« garder la face »), mais en même temps les aider à faire un authentique travail psychique, qu'ils acceptent d'écouter et d'entendre ce qu'ils disent, sans savoir tout à fait qu'ils le disent, et d'écouter et entendre les autres dans le même état d'esprit, sans aucun jugement de valeur et cependant sans complaisance. Un tel équilibre suppose de la part des animateurs/rices des décisions d'intervention prises dans l'instant, dans l'urgence, sans avoir le temps de réfléchir, pour à la fois préserver l'atmosphère de confiance, mais en même temps, garder la possibilité d'une avancée d'un travail psychique source de changement d'attitude et de pratiques. On est bien proche de la définition du tact [...] : « appréciation intuitive, spontanée et délicate, de ce qu'il convient de dire ou de faire dans les relations humaines », si on précise que les relations humaines sont ici celles qui se nouent dans un groupe de formation. Il suppose bien ce jugement rapide, avec plus ou moins de finesse et de délicatesse, sur ce qu'il convient de dire dans la situation ». Comme Nicole Mosconi le mentionne, ce tact renvoie à une « dimension technique, mettre en place le cadre pour que le travail d'élaboration et d'analyse puisse se faire dans un

tel groupe». Mais, comme elle le souligne : « Il a aussi une dimension éthique : “respecter la dignité et l’indépendance de l’enseignant », reconnaître l’égalité en droit de tous devant les pratiques professionnelles, reconnaître que seul celui qui agit dans une situation professionnelle en est responsable en dernière instance, permettre à chacun de faire droit à son désir de changement, tout en respectant les limites qu’il lui assigne, mais en même temps “sans complaisance », c’est-à-dire sans renoncer aux exigences d’amélioration de ses pratiques que l’on peut signifier à chacun vis-à-vis de lui-même, c’est-à-dire en faisant le pari de la perfectibilité de chacun : ce sont bien des principes éthiques. » (20)

Sans oublier les précautions éthiques minimales pour protéger l’anonymat des personnes dont il est question dans le travail ; mais tout ceci constitue en fait ce qu’on pourrait appeler « une éthique du cadre » (21).

Un autre lien apparaît entre le travail en analyse de pratiques lorsqu’il est animé par un chercheur clinicien, et le travail de recherche. Pour la clinique psychanalytique, ce lien étroit entre théorie et praxis est consubstantiel. En ce qui nous concerne, il s’agit d’un mouvement dialectique entre nos théorisations et notre clinique d’analyse des pratiques enseignantes. Cette dynamique se teinte de la spécificité des recherches menées, comme l’expérience propre d’un analyste le rend plus particulièrement sensible, lors de ses élaborations cliniques dans la cure, à tel ou tel aspect du matériel apporté. C’est d’ailleurs de cette manière que s’effectue ce que nous avons appelé la « restitution indirecte » de nos résultats de recherche.

Bertrand Bergier, dans un article consacré au problème de la restitution d’une recherche consacrée à la communauté d’Emmaüs, interroge l’éthique de la non-restitution et l’éthique de la restitution systématique. Puis il propose ce qu’il qualifie de « restitution suspensive ». Il suggère au chercheur d’assumer la responsabilité de cet acte de restitution « en se laissant habiter par la question centrale suivante : quel rapport à autrui, quelle représentation du lien social et finalement quelle forme d’humanité sont à l’œuvre, implicitement ou non, dans l’acte de restitution et dans le

20 - Cf. N. Mosconi, *Tact et groupes d’analyse des pratiques professionnelles*, 2005 (article à paraître).

21 - La notion de cadre spécifique à ce type de travail et des règles associées sont explicités dans plusieurs publications auxquelles on peut adresser le lecteur :

C. Blanchard-Laville, « L’analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité », *Éducation permanente*, n° 161, 2005.

C. Blanchard-Laville « Enseigner demain », in J. Beillerot, C. Wulf, *L’éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*, Paris : L’Harmattan, 2003.

C. Blanchard-Laville « Commencer sa vie d’enseignant » in G. Boutin (éd.), *La formation des enseignants en question*, Éditions nouvelles : Montréal, 2003.

contenu restitué ? » (22). Particulièrement sensibles, en tant que cliniciens, au « risque de la violence du sens imposé » (23) lors d'une restitution, il nous semble qu'il faut, au-delà de la restitution suspensive que B. Bergier propose, envisager également une éthique de la restitution indirecte. Elle existe déjà, d'une certaine façon, sur un plan médical, quand, pour les traitements anticancéreux, le patient bénéficie des résultats de recherches expérimentées sur d'autres patients et qu'à son tour, il permet sur lui-même, dans certaines conditions, des essais thérapeutiques. Mona, l'enseignante que nous avons évoquée à la question précédente, semble ne pas avoir été en attente des résultats de la recherche la concernant. Mais ces résultats seront restitués, d'une certaine façon, aux enseignants participant à nos groupes d'analyse de pratiques, par la qualité des dégagements psychiques produits si la conduite du groupe est adéquate. Cette conduite « good enough » du groupe, qui est celle à laquelle on souhaite parvenir, sera étayée sur des élaborations produites à partir de tout ce que l'animateur/rice aura acquis précédemment et notamment par la recherche.

Certes les recherches menées à partir de nos observations n'ont pas été sans effet sur les pratiques des enseignants observés. Mais, à nos yeux, c'est par une participation volontaire de Martine ou de Mona, par exemple, à un groupe d'analyse clinique des pratiques que pourrait s'opérer pour elles un éventuel dégagement de l'espace psychique qu'elles aménagent pour leurs élèves. En tout cas, une telle participation les aiderait à identifier les mécanismes psychiques qui les agissent dans les situations professionnelles sûrement bien davantage que la confrontation directe avec les résultats de recherches construits à partir de l'observation de leur pratique par les chercheurs.

Pour conclure, peut-être auriez-vous eu envie que nous évoquions aussi notre expérience de la transmission de ce type d'attitude et de questionnement éthiques aux apprentis-chercheurs que constituent nos étudiants ; il nous semble que cela demanderait un tout autre développement allant bien au-delà de la seule question de l'éthique, puisque, dans notre approche, comme nous nous sommes attachés à le montrer, cette question est intrinsèquement liée aux questions épistémologiques et méthodologiques. Nous serions alors entraînés vers la problématique plus large de la transmission de la démarche clinique, et ceci pourrait sans doute faire l'objet d'un autre entretien.

22 - B. Bergier, « La restitution », in J. Feldman et R. Kohn (éds.), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*, Paris : L'Harmattan, 2000, p. 181-200.

23 - C. Revault d'Allonnes, « L'étude de cas ; problèmes déontologiques et éthiques au cœur d'une méthode », in C. R. d'Allonnes, R. Samacher, O. Douville (éds.), *Clinique et éthique*, vol. n° 5 (p. 51-61), Paris : L'Harmattan, 1998, p. 51.