



Le groupe de parole d'apprenants et d'apprenantes

Françoise Hatchuel

► **To cite this version:**

Françoise Hatchuel. Le groupe de parole d'apprenants et d'apprenantes : un espace de co-formation ?. Connexions, Érès, 2005, pp.149-163. <halshs-00354087>

HAL Id: halshs-00354087

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00354087>

Submitted on 13 Dec 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le groupe de paroles d'apprenants et d'apprenantes : un espace de co-formation ?

Françoise Hatchuel

Quoi de plus commun pour l'humain que de se rencontrer et d'échanger par la parole ? L'expression « groupe de parole » dans son acception la plus large peut donc recouvrir les sens les plus divers, et le fait « d'animer un groupe de parole » pourrait, à l'extrême limite, consister à « faire la conversation ». Pourtant, depuis quelques années, le terme se « labellise » pour désigner un type d'activité particulière, dont les caractéristiques seraient les suivantes :

- il s'agit d'un dispositif institué, c'est-à-dire que le groupe est délimité (préalablement ou au bout de quelques séances) et qu'il se réunit régulièrement dans un lieu et dans un créneau horaire précis ;
- la parole est censée se suffire à elle-même ;
- l'objectif est thérapeutique et/ou formatif.

Dans l'imaginaire du grand public, ces dispositifs renvoient souvent aux groupes thérapeutiques du type « alcooliques anonymes » où les participants et participantes sont amené-e-s à partager une expérience douloureuse commune, qu'il s'agisse de la dépendance à l'alcool ou à un autre toxique ou, comme plus récemment, d'un deuil commun lors d'une catastrophe aérienne. C'est en tout cas le modèle le plus souvent évoqué, par exemple, par les étudiants et étudiantes de certificat préparatoire à la licence de sciences de l'éducation de Paris X depuis que nous avons rendu obligatoires ¹ des « groupe de parole et d'élaboration

1. Évidemment non sans question. Je reviendrai sur cette expérience dans la suite de l'article.

du rapport aux études ». Lors des bilans que nous faisons régulièrement avec eux et elles, les questions reviennent très souvent sur le sens de ce travail, avec des remarques du type « mais on n'est pas malade, on n'a pas un problème à régler comme si on voulait arrêter de fumer, on voit pas à quoi ça sert » ou « des fois on se croyait en thérapie de groupe, chacun raconte sa vie, c'est gênant quoi ». J'ai pourtant pu constater, durant les cinq ans pendant lesquels j'ai coordonné le certificat préparatoire après avoir mis en place ces groupes de parole à la rentrée 1999, à quel point les interrogations et les angoisses qui venaient auparavant se déverser dans mon bureau de coordinatrice avaient diminué. Je fais donc le pari qu'un tel dispositif a du sens, à condition qu'il soit strictement cadré sur des questions liées à l'apprentissage, et qu'il peut s'adapter également à des élèves plus jeunes.

C'est à réfléchir à de telles possibilités que je m'attellerai donc ici, en mettant l'accent sur l'intérêt que ces groupes présentent pour les apprenants et apprenantes, mais aussi pour la personne qui anime le groupe et pour l'institution elle-même. Plus généralement, il me semble que, étant donné les enjeux psychiques qui ont lieu là, c'est la société dans son ensemble qui gagnerait à mieux entendre la parole des sujets en situation d'acquérir un savoir, et qui sont souvent les plus jeunes (Hatchuel, 2004 et 2005). Je préciserai enfin que, enseignante de mathématiques en collège pendant plusieurs années, mon intérêt récurrent pour la parole des apprenants et des apprenantes doit certainement beaucoup à mon histoire et au sentiment de captation et/ou de déformation de ma propre parole adolescente par « le monde adulte ». Ce qui n'est pas sans me questionner, bien entendu, sur le paradoxe qu'il y aurait, une fois devenue enseignante et chercheuse, à vouloir aujourd'hui « protéger » cette parole, au risque de la capter une nouvelle fois. Cette vigilance à mes propres paradoxes situe ma réflexion dans le champ de la clinique d'inspiration psychanalytique (voir par exemple Blanchard-Laville/ Hatchuel/ Pechberty, 1999).

Quelle place aujourd'hui pour la parole des jeunes ?

Lorsque j'ai décidé, pour mon travail de doctorat (Hatchuel, 1997), d'effectuer des entretiens non directifs d'élèves, j'ai été frappée par le petit nombre de travaux centrés sur leur discours. En 1995, par exemple, les quelques références trouvées au mot-clé « élèves » au Centre de documentation-recherche de l'INRP étaient disséminées dans plusieurs rubriques alors que la catégorie « enseignant(e)s » occupait trois bons mètres de rayonnage. Comme le dit François Dubet, l'un des rares auteurs avec Jean-Yves Rochex (1995) à avoir travaillé la question : « Peu de recherches sociologiques [sont] directement centrées sur l'expérience des élèves » (Dubet, 1992, p. 13). J'ai alors émis l'hypothèse que les « modèles d'élèves » (voir Mollo, 1969 ou Gilly, 1980) restaient

tellement pérénants qu'il ne venait pas à l'idée d'étudier les élèves « réel-le-s ». Mais j'ai surtout souligné à quel point la parole des jeunes, les rares fois où elle était entendue, semblait ne pouvoir être travaillée, au sens où peu d'adultes parviennent réellement à s'y confronter.

Je prendrai pour exemple le livre édité par Jean-Marcel Bouguereau, alors rédacteur en chef du journal *Libération* et qui rassemble sous le titre *22 lycéens* (1987) les lettres que lui ont écrites 22 élèves d'une même classe pendant deux ans. J.-M. Bouguereau dispose là d'un matériel d'une richesse exceptionnelle, qui témoigne d'une expérience tout à fait singulière où des jeunes mènent à terme dans un cadre scolaire plusieurs projets concrets au cours desquels ils développent une expertise pointue de la lecture de la presse ². Je ne détaillerai pas ici, faute de place, les hypothèses que j'ai été amenée à faire sur les raisons d'une telle réussite (voir Hatchuel 1997), mais je soulignerai à quel point le mutisme de J.-M. Bouguereau, qui se refuse à tout commentaire à partir de ces lettres et se contente, en quatrième de couverture, de qualifier le recueil de « portrait d'une génération en marche » (alors justement que ces jeunes-ci sont tout à fait singuliers) m'a paru significatif d'une rencontre impossible entre jeunes et adultes, comme si le discours des jeunes devait se suffire à lui-même, sans réponse ni dialogue possible. Plus récemment, et dans un registre malheureusement bien plus grave, la difficulté, dans les récentes affaires de pédophilie, à trouver une juste place à la parole des enfants victimes souligne à quel point, lorsqu'ils et elles s'expriment, les jeunes se retrouvent bien trop souvent seul-e-s face à eux et elles-mêmes.

Apprendre : sortir de soi pour revenir à soi

Entre le tout et le rien, la surdité et la mise au pinacle, quelle place y a-t-il pour un véritable travail de co-construction de soi des jeunes, à partir de soi mais en lien avec l'environnement qu'incarnent les adultes ? Enseignante de lettres en Seine-Saint-Denis, Cécile Ladjali évoque très justement, dans un beau dialogue avec le philosophe Georges Steiner, la nécessité pour les élèves de se confronter à un « ailleurs » et le rôle de l'enseignant ou l'enseignante dans cette confrontation : « Le professeur doit dépayser son élève, le conduire là à il ne serait jamais all  sans lui et lui offrir un peu de son  me, peut-être parce que toute formation est une déformation » (Ladjali/ Steiner, 2003, p. 27). Pour elle, « lire un grand texte, c'est aussi faire acte de traduction. On traduit toujours la pensée d'un auteur quand on s'immerge dans le paysage abyssal qu'il suggère » (*ibid.*, p. 48). C'est ainsi qu'elle souligne que, « le soir de la création de leur pièce [ crite sous la direction de l'auteure] par William Mesguich au théâtre Michel-Simon de

2. Cette expérience leur permet, par exemple, de fournir sur demande à leurs camarades des dossiers complets et étayés sur à peu près n'importe quelle thématique.

Noisy, un effet de sidération était perceptible chez les élèves. Ils étaient étonnés de la beauté de leur texte. Ils étaient comme étrangers à eux-mêmes. » (*ibid.*, p. 63).

On retrouve cette problématique dans l'Esquive, film d'Abdelatif Kechiche sorti au début de l'année 2004. Dans une des scènes les plus marquantes, Abdelkrim (dit Krimo), son héros de 15 ans, tente vainement d'incarner l'Arlequin du Jeu de l'amour et du hasard devant sa classe de français peu à peu gagnée par le fou rire. C'est que Krimo, peu doué pour le théâtre, s'obstine à débiter ses tirades avec une platitude qui en devient comique malgré la souffrance que l'on devine chez lui. L'enseignante déploie des trésors de patience et de pédagogie, puis finit par s'emporter. « Mais amuse-toi bon sang, joue avec toi-même, sors de toi ! », lui lance-t-elle. Or, c'est exactement ce que Krimo ne peut pas faire. Englué entre un avenir bouché, le racisme et la méfiance ambiants (édifiante scène avec la police) et les rêves d'ailleurs que lui dessine son père en prison et auxquels son meilleur ami veut croire, il semble comme accroché à lui-même, assigné définitivement à ne pouvoir être que ce qu'il croit être. N'est-ce pas d'ailleurs parce qu'elle représente, justement, une possibilité de l'aider à « sortir de lui » qu'il tombe soudain amoureux de Lidia, dont on apprend ensuite qu'il la connaît depuis longtemps, mais qu'il semble découvrir lorsqu'il la voit pour la première fois dans la robe de scène qu'elle doit porter pour incarner le personnage de Lisette ? Toute la cité pense que c'est par amour pour Lidia que Krimo, à qui cela ne ressemble pas, se met à faire du théâtre. Mais lorsqu'elle lui en demande confirmation, il ne répond pas. Car c'est peut-être bien pour le théâtre qu'il s'est mis à aimer Lidia, pour ce qu'elle se met à représenter « d'ailleurs » et de « différent » dans une tentative dont nous ne saurons pas l'issue (la fin du film reste en suspens) de « sortir de lui ».

« Sortir de soi ». C'est également l'expression utilisée par Jean-Yves Rochex (2000), quand il souligne le danger et l'hypocrisie qu'il y aurait à maintenir les jeunes dans une « identité » étriquée et figée, que ce soit au nom de certains discours communautaristes émanant de leur « communauté » elle-même, dans un réflexe quasi conditionné de repli sur soi, ou au nom de « l'extérieur », et notamment de l'école, qui prétendrait s'appuyer sur un soi-disant « droit à la différence » qui n'est trop souvent que le droit de rester soi-même. Comme si le « soi », surtout à 2, 6 ou 15 ans, n'était pas une dynamique en perpétuelle évolution et construction.

L'école est donc particulièrement bien placée pour participer à cette dynamique, puisqu'elle est là pour transmettre aux jeunes les éléments de savoir que la société adulte juge nécessaire qu'ils et elles acquièrent. Nicole Mosconi (1996) montre ainsi que, parce qu'elle est un lieu de socialisation et d'intégration à une société préexistante, elle va permettre de substituer peu à peu des « objets de savoirs publics » aux « objets de savoirs privés » de l'enfant, et notamment aux questions

autour de ses origines sur lesquelles s'enracine toute « pulsion de savoir » (Freud, 1905/1962). L'école s'institue en lieu où un sujet singulier devient citoyen. Mais ni Nicole Mosconi ni Jean-Yves Rochex ne préconisent, pour ce faire, un déni de la réalité de l'élève. Au contraire, Nicole Mosconi insiste sur le lien entre le rapport aux objets de savoirs privés et le rapport aux nouveaux objets de savoir proposés par l'école, et Jean-Yves Rochex rappelle que « l'institution scolaire et ses professionnels doivent bien évidemment prendre en considération les élèves tels qu'ils sont et non tels qu'ils devraient être à leurs yeux » (*op. cit.*, p. 206), même s'il souligne que « ce n'est pas seulement, ni même d'abord, pour les reconnaître, mais pour travailler à y déceler et à y mettre en œuvre la dimension du possible, du devenir et de la transformation sans laquelle tout projet d'enseignement, de formation (au sens de la *Bildung*, dont la problématique a pour ainsi dire disparu au profit de celle de « l'épanouissement »), ne peut qu'être mis en échec » (*ibid.*).

On sait en effet que, depuis ce que Gérard Mendel appelle *L'invention de l'individu* (1996), au tournant de l'époque moderne, la notion d'identité se découple de plus en plus de celle de statut social. En effet, dans un monde stable dont les cadres étaient pérennes, celui-ci suffisait à définir l'identité. La découverte d'« autres mondes » a changé cette donne, d'une part en élargissant les horizons humains, d'autre part, surtout, en bouleversant les rapports économiques : les énormes profits accumulés par le commerce triangulaire, en concentrant des richesses importantes aux mains de quelques entrepreneurs, ont permis l'essor du capitalisme et, partant, de l'innovation technologique (voir Braudel, 1990). Pour Gérard Mendel, ce changement technologique, et surtout son accélération au cours des dernières décennies, font que les générations précédentes ne sont plus crédibles pour transmettre aux jeunes savoirs, savoir-faire et savoir-être. « Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, le fils ne souhaite plus ressembler au père » (Mendel, 1968). L'identité n'est plus un « déjà-là », un héritage transmis de génération en génération, mais une construction individuelle issue de l'expérience du sujet et de son anticipation de l'avenir (voir par exemple Kaufmann, 2004). Mouvante, incertaine, fluctuante, elle se réinvente en permanence, dans les liens passés et à venir. Pourtant, des savoirs restent à transmettre, mais dans une transmission suffisamment ouverte pour permettre cette invention de soi, non pas contre mais avec le passé et les générations antérieures : c'est bien là tout le travail de co-construction de soi, dont les modalités restent à inventer, à partir d'un soi acceptant la confrontation à l'altérité (dont le savoir est une des formes sociales, puisqu'on apprend justement ce qu'on ne sait pas, c'est-à-dire ce qui n'est pas soi) pour se redéfinir en permanence. Le groupe de parole d'apprenant-e-s peut contribuer à éclairer cette problématique.

Le groupe de parole d'apprenant-e-s : une modalité parmi d'autres pour faciliter la confrontation au savoir

Car la difficulté est bien d'arriver à rendre possible cette co-construction, comme le montre Serge Boimare (1999), avec « ces enfants qui ont peur d'apprendre », c'est-à-dire, selon lui, de remettre en question l'illusion de toute-puissance qui leur sert d'étayage défensif. Pour pouvoir abandonner cette carapace et s'aventurer sur les chemins de l'incertitude, il faut disposer d'un étayage (« de substitution » pourrions-nous dire) au moins aussi efficace. Tout l'enjeu d'une véritable instruction, qui en devient alors éducation, mettant ainsi à mal l'éternel débat entre les tenants acharnés de l'une ou de l'autre, est bien de proposer aux élèves des chemins d'accès au savoir qui comportent, à chaque étape, non pas des réponses toutes faites, mais des éléments leur permettant de construire ces réponses aux questions qui leur sont ainsi posées, c'est-à-dire des dispositifs contenant, au sens de Bion (voir Blanchard-Laville, 2001). Serge Boimare (*op. cit.*) propose ainsi de travailler à partir des mythes, premières réponses proposées par l'humanité aux interrogations qui la traversent. Dans le dialogue avec Cécile Ladjali évoqué plus haut, Georges Steiner cite, quant à lui, l'apprentissage des langues comme expérience princeps de l'altérité : « Je crois passionnément que chaque langue est une ouverture sur un monde totalement nouveau. Chaque autre langue permet de vivre une autre vie, mais il y a là un grand luxe. » (Ladjali/ Steiner, 2003, p. 79). Pour lui, toute langue porte en elle une façon spécifique de voir le monde dans laquelle l'individu va se forger, et qui va le pousser, lorsqu'il en découvrira une autre, à prendre conscience de la singularité de son expérience : « Je pense à la grammaire en tant que structure de l'expérience humaine, à la façon dont nous divisons l'expérience, dont nous l'identifions. Par exemple une langue comme l'hébreu, qui ne connaît pas le passé simple, ni le verbe au futur comme nous l'entendons, a une conception de l'univers profondément et radicalement différente de la nôtre. Le fait que l'allemand – et je n'essaie pas de faire une boutade – puisse placer le verbe très loin à la fin de la phrase est l'une des clés de sa puissance métaphysique » (*ibid.*, p. 82). La certitude absolue qu'a l'enseignant ou l'enseignante de la valeur de ce qu'il ou elle transmet et de ce que ce savoir lui a apporté peut constituer également un étayage fort, et il est probable que le talent et la passion littéraires de Cécile Ladjali ne sont pas pour rien dans les travaux d'écriture qu'elle mène à bout chaque année avec ses élèves.

Nous voyons donc que, si les jeunes sont les premiers, lorsqu'on les laisse à eux et elles-mêmes, à s'auto-enfermer dans des stéréotypes³, ils

3. Mentionnons le fait que, parmi les stéréotypes identitaires, ceux portant sur l'identité sexuée s'avèrent prégnants, ce qui rend les groupes de parole de jeunes également précieux pour travailler les relations entre les sexes. Mais c'est un autre débat, que je ne développerai pas ici.

et elles sont tout aussi rapides à s'emparer des dispositifs que l'on peut leur proposer afin de sortir de la répétition. C'est le lien à l'autre, lorsqu'il est mis en forme, qui permet l'élaboration et la construction de soi. Les groupes de parole d'apprenant-e-s se placent dans ce cadre.

Le dispositif d'expression collective des élèves

L'utilisation du groupe de pairs comme outil de formation est assez répandue, au moins depuis Carl Rogers (voir par exemple Rogers, 1969/1999) et ses groupes de rencontre, ou *training groups*, où les étudiant-e-s échangent sur les thèmes qu'ils et elles ont librement choisis d'étudier. Mais, dans ce cas, l'acquisition d'un contenu de savoir reste l'objectif. À l'opposé, pourrions-nous dire, Didier Anzieu et René Kaës (1976, notamment) mettent au point, dans les années 1970, les « groupes de base », sans tâche préalablement définie, mettant ainsi en avant la dynamique propre à chaque groupe. De nombreux/ses auteur-e-s, qu'il serait trop long d'évoquer ici, ont, depuis, contribué à développer, transmettre et enrichir l'utilisation des groupes en formation, comme en témoigne ce dossier. Mais peu d'expériences sont consacrées à des apprenant-e-s plus jeunes, dans l'enseignement primaire ou secondaire, où la centration sur la parole du maître reste le plus souvent la règle. La pédagogie Freinet, et son prolongement que constitue la pédagogie institutionnelle, en sont des exceptions notables. Il s'agit là en effet des expériences les plus abouties d'une prise en compte du groupe et des pairs pour aider le jeune à trouver sa place dans un collectif qui se donne explicitement un objectif commun permettant aux objectifs individuels de prendre sens. Mais ces modalités de fonctionnement, s'avèrent difficiles à transposer dans l'enseignement secondaire, où les élèves sont encadré-e-s par de nombreux/ses enseignant-e-s.

C'est probablement ce qui a conduit un groupe de conseillers et conseillères d'orientation psychologues à développer, avec l'aide du groupe Desgenettes de sociopsychanalyse, le dispositif d'expression collective des élèves (DECE), qui s'appuie sur les travaux de Gérard Mendel, et où les élèves d'une même classe se retrouvent durant deux heures chaque trimestre sous la houlette de leur conseiller ou conseillère pour parler de leur vie scolaire. À l'issue de ces deux heures, le groupe élabore une synthèse destinée aux enseignants et enseignantes (voir Rueff, 1997). Le dispositif, extrêmement cadré, est centré sur l'élaboration d'une parole collective et l'apprentissage de cette élaboration : durant la première heure, les élèves se réunissent par petits groupes afin que chacun et chacune puisse exprimer son ressenti et aborder les thèmes qui lui tiennent à cœur, aussi anecdotiques soient-ils. Afin d'éviter les effets de leadership, ce regroupement se fait, par exemple, par ordre alphabétique, et en tout cas pas par affinité. L'adulte n'intervient pas dans l'expression des petits groupes, mais circule afin de réguler ou

faciliter la parole lorsque cela semble nécessaire. À la fin de ce premier temps, une dizaine de minutes permettent de noter ce qui sera retransmis à la classe, tandis que la deuxième heure est consacrée à l'élaboration d'une synthèse à partir de ces restitutions. La classe se retrouve en grand groupe animé par le conseiller ou la conseillère qui invite chaque petit groupe à s'exprimer. Le ou la porte-parole reprend ce qui a été noté, les autres membres du groupe étant, le cas échéant, invité-e-s à compléter cette restitution, ce qui garantit que chacun-e se sente effectivement représenté-e. Durant cette phase, probablement l'une des plus délicates, le débat ne s'engage pas et les élèves sont tenu-e-s à une écoute attentive du discours des autres afin, une fois leur tour venu, de se positionner en fonction de ce qui a été dit précédemment. Commence enfin la synthèse proprement dite, où l'animateur/trice note sur une affiche ou au tableau ce que les élèves souhaitent dire à leurs enseignants et enseignantes, et les aide à modaliser et dépersonnaliser leurs remarques. Cette synthèse est ensuite transmise à l'équipe enseignante, dont la réponse amorce la deuxième séance avec les élèves, qui se déroule sur le même mode que la première, au trimestre suivant.

Le DECE est aujourd'hui un dispositif qui « tourne », expérimenté dans plusieurs centaines de classes, principalement en France, Belgique et Argentine. En France, les personnes impliquées se sont constituées en une association ⁴ qui propose des formations, s'inscrivant ou non, selon les possibilités, dans le cadre institutionnel de la formation continue au sein de l'Éducation nationale. La « neutralité » relative du conseiller ou de la conseillère quant à la relation enseignant/ élèves, si elle facilite le travail de médiation, pose néanmoins plusieurs questions : d'une part, la faiblesse numérique des conseillers et conseillères ne leur permet d'intervenir que dans quelques classes d'un établissement ; d'autre part, il est difficile, pour les enseignants et enseignantes, d'accepter qu'une parole d'élèves leur soit ainsi restituée par un-e adulte. Cet obstacle, qui revient très régulièrement dans les récits, a par exemple incité Maria-José Acevedo (2001), en Argentine, à imaginer un temps de travail plus long avec les enseignants et enseignantes, centré sur leur biographie scolaire et professionnelle, qui les aide à entendre ce que les élèves ont à dire. Elle rend compte de cette expérience dans l'article suivant de ce dossier.

Enseignant-e-s et élèves face au savoir : des conflits psychiques en miroir

On peut en effet penser que, si la parole des élèves est si difficile à entendre, ce n'est pas simplement une question de mauvaise volonté, mais plus probablement parce que les élèves réactivent les conflits psy-

4. L'APECE, association pour l'expression collective des élèves, 16, rue Camille-Desmoulins, 18000 Bourges, APECE@wanadoo.fr.

chiques à l'œuvre chez les enseignant-e-s et mettent le doigt sur des modes de défense trop solidement ancrés pour pouvoir être questionnés. Nous savons que la confrontation au savoir ou la tentative de le transmettre peut être la source de mouvements psychiques importants, qu'ils soient heureux, violents ou douloureux. Serge Boimare (*op. cit.*) a par exemple étudié des cas d'élèves en grande difficulté tandis que j'ai travaillé avec des élèves pratiquant des mathématiques en dehors de la classe (Hatchuel, 1997 et 2000). Claudine Blanchard-Laville, elle, s'est penchée sur le vécu des enseignants et enseignantes, notamment à travers les groupes d'analyse de pratiques de type Balint qu'elle encadre depuis maintenant plus de 15 ans. Il s'agit là à mon sens d'une des tentatives les plus abouties pour transposer dans le champ de l'enseignement et de la formation le type de travail que proposait Michaël Balint, médecin et psychanalyste britannique d'origine hongroise, à ses collègues médecins, auxquels il offrait un espace où ces conflits psychiques pouvaient s'élaborer (Blanchard-Laville/Pestre, 2001).

Il faut noter par ailleurs qu'un des premiers dispositifs montés par Claudine Blanchard-Laville, en collaboration avec Patrick Obertelli, s'adressait non pas aux enseignants et enseignantes, mais à des étudiant-e-s de psychologie auquel-le-s elle enseignait les statistiques et à qui elle a proposé, lors de la deuxième partie des séances qu'elle animait, de s'exprimer sur ce qu'ils et elles avaient ressenti durant la première partie de la séance, qui se présentait sous la forme d'un cours « classique ». « Pendant ces échanges, les sentiments ambivalents ou agressifs peuvent s'exprimer sans pour autant que les étudiants d'une part et l'enseignante de l'autre ne se sentent menacés de destruction. » (Blanchard-Laville/Obertelli, 1989, p. 36). Tout l'enjeu pour les auteur-e-s consiste en effet à créer une « enveloppe » suffisamment « contenant » (au sens de Bion) pour que ces mouvements psychiques soient élaborés, et non pas renvoyés sous forme de projection ou de passage à l'acte. Ceci demande, de la part de la personne qui anime le temps d'élaboration, d'adopter une posture de non-jugement et d'accueil de ces mouvements psychiques qui permette de les rendre recevables. Dans ce dispositif, Claudine Blanchard-Laville assurait les cours, Patrick Obertelli jouait le rôle d'observateur, et tous deux coanimaient la deuxième partie. Cette médiatisation entre l'enseignante et les étudiants et étudiantes par le biais d'un tiers observateur, à laquelle s'ajoutait bien entendu les compétences des deux intervenants, permettait d'instaurer une distanciation propice au climat de confiance. Car il n'est pas facile d'entendre remettre en question son propre cours, l'avantage étant que la confiance ainsi acquise dans le temps d'élaboration rejaillit sur la partie plus spécifiquement didactique et modifie plus efficacement le rapport au savoir de l'étudiant-e que si les deux temps étaient séparés et animés par des personnes différentes : « À partir du regard de l'enseignant qui "fait confiance", l'étudiant recouvre une intégrité narcissique et s'assure de son sentiment d'identité » (*ibid.*, p. 38). « Dans un second

temps, si l'étayage narcissique a été suffisant, l'étudiant peut intérioriser cette image de l'enseignant confiant en ses capacités » (*ibid.*, p. 39).

Des groupes de parole centrés sur le rapport au savoir

Je connaissais évidemment les travaux de Claudine Blanchard-Laville, qui dirigeait mon doctorat, alors que j'enseignais moi-même les mathématiques dans un collège ZEP de la banlieue parisienne⁵. Ces travaux, reliés à ceux que je menais sur le rapport au savoir des élèves, ont irrigué ma pratique d'enseignante, sans que j'en aie toujours conscience, mais tout en me permettant de constater la puissance formatrice de cette confrontation aux enjeux psychiques de l'autre dans son rapport au savoir. Je témoignerai ainsi d'une expérience que je crois fondatrice dans mon propre rapport à l'acceptation des difficultés des élèves.

Confrontée aux échecs « ordinaires » de mes élèves de ZEP, je ne me satisfaisais ni de la situation ni des poncifs justificatifs habituels du type « ils ne travaillent pas », « ils n'apprennent pas » et autres « y a plus d'autorité ». Il a néanmoins fallu les circonstances très particulières d'une classe de quatrième construite sur la base d'un regroupement d'élèves « faibles mais gentils » avec lesquels le travail se poursuivait, pour certains, depuis trois ans⁶, pour que je puisse enfin poser, au retour d'un contrôle assez décevant au vu du travail fourni (et constaté, puisqu'une bonne part avait été fait au cours d'heures de soutien), la seule question qui me semble aujourd'hui valoir la peine d'être posée : « Mais au fait, vous savez comment on fait pour apprendre un cours ? » La réponse fut pour une bonne part négative et me laissa assez désarçonnée. Je me rendais compte que j'étais tout à fait incapable de leur expliquer comment répondre à ce que l'on exigeait si obstinément d'eux et elles. Je crois que ce moment fut particulièrement salutaire, pour les élèves comme pour moi, puisque, pour une fois, il n'y avait pas de formule préétablie à apprendre mais un problème auquel réfléchir ensemble. S'ensuivit alors un débat tout à fait intéressant, où leur savoir et le mien se tissaient. Ce fut une prise de conscience, d'une part, de la persistance de certaines démarches connues pour être non pertinentes à long terme mais parfois efficaces à court terme (tel l'apprentissage

5. Au-delà des questions identificatoires, évidemment très présentes, il est probable que notre passé commun d'enseignante de mathématiques n'est pas un hasard quant à notre questionnement sur le rapport au savoir : être confrontée à la difficulté de transmettre un savoir qui apparaît si souvent comme totalement opaque aux apprenant-e-s alors qu'on le trouve soi-même plutôt simple à assimiler ne peut manquer de provoquer des mouvements de surprise ou de déception que nous avons été amenées à travailler. La rencontre avec la psychanalyse a fait le reste...

6. Je ne développerai pas ici les conditions sociales et institutionnelles qui ont conduit à construire ce type de classe, bien qu'elles ne soient pas sans poser question. Je tiens par contre à souligner à quel point il a fallu l'absence de problèmes de discipline et un long travail en commun pour imaginer que, peut-être, tout n'était pas une question de « mauvaise volonté » des élèves. On pourra, sur ce point, se référer aux *Enseignants persécutés* de Patrice Ranjard (1984).

mécanique de formules) et, d'autre part, du fait que la variété des possibilités d'apprentissages efficaces (commencer par le texte ou par le schéma selon que l'on est plutôt visuel-le ou auditif/ve, essayer d'abord les exercices ou non, réécrire le cours à sa façon sur un brouillon, etc.) pouvait se ramener à la nécessité de savoir se repérer dans un champ de savoir. Les « ah c'est pour ça qu'y a des titres, madame ! » témoignaient des découvertes qui se faisaient là...

Lorsque j'ai obtenu, ensuite, un poste en sciences de l'éducation à Paris X, j'ai été chargée de la coordination du certificat préparatoire à la licence des sciences de l'éducation. Initialement destiné à des professionnel-le-s désirant reprendre des études, ce dispositif accueille également des étudiant-e-s issu-e-s de BTS, et qui ne peuvent accéder directement à la licence. Tous et toutes préparent en un an l'entrée en licence, avec un nombre d'heures de cours réduit de moitié par rapport aux exigences classiques d'une licence et pouvant être suivies en soirée, ce qui rend ce cursus compatible avec une activité professionnelle. Qu'ils et elles aient choisi le BTS pour fuir l'anonymat de l'université, aient échoué en DEUG ou n'aient jamais été confronté-e-s à des études supérieures, l'Université et la reprise d'études représentent souvent, dans leur parcours, des enjeux importants. Ce qui fait qu'assez rapidement, cours et rendez-vous individuels sont devenus le lieu d'expression d'une angoisse récurrente sur la difficulté à être là, la peur de l'échec, le rôle du diplôme dans notre société, etc.

J'ai donc proposé que ces questions soient travaillées dans ces « groupes de parole et d'élaboration du rapport aux études » que j'ai évoqués en introduction. Animés par plusieurs chargé-e-s de cours ⁷, ce sont des lieux où étudiants et étudiantes sont invité-e-s, par groupes de quinze environ, à réfléchir sur leur pratique d'apprenant-e-s en questionnant leur passé scolaire et leur avenir professionnel tel qu'ils et elles l'anticipent. Sept séances d'une heure et demie sont réparties tout au long de l'année. Nous avons assez rapidement rendu ces groupes obligatoires malgré le paradoxe que cela représente, car faire appel au volontariat conduisait à désigner, à leurs yeux et à ceux de leurs camarades, ceux et celles qui y participaient comme ayant des problèmes particuliers à résoudre. Or nous tenons à ce que ces groupes soient considérés comme une activité de formation faisant partie intégrante du cursus. Ceci nous a également conduits à clore le groupe par une production collective (généralement un écrit, mais pas toujours) qui témoigne de ce temps passé ensemble et du questionnement abordé. À la demande des étudiant-e-s, afin de leur donner du temps pour mettre en forme cette production, nous faisons cette année l'expérience de planifier dix séances dans l'emploi du temps, dont sept seulement sont

7. Je tiens à remercier Bernard Alix, Gilles Billotte, Aviva Cohen, Camille Delagausie, Béatrice Dubost et Catherine Yelnik qui ont assumé cette tâche à un moment ou à un autre et participé activement à la réflexion dont je tire ici quelques traces.

animé-e-s par l'enseignant ou l'enseignante, les autres étant à leur libre disposition. Le travail est validé collectivement pour l'ensemble des participant-e-s, et ceux et celles qui ne souhaitent pas s'impliquer dans de tels groupes ont la possibilité de remettre un écrit individuel, mais nous déconseillons cette solution, qui ne correspond évidemment pas à l'esprit du travail. Pour l'instant, la validation se fait par une note collective qui témoigne de la diversité de l'engagement dans le travail et de la plus ou moins bonne dynamique du groupe, en insistant sur le fait que c'est cette dynamique qui est notée, et pas la production finale. Devant la difficulté qu'il y a parfois à noter la qualité d'un travail sur soi, la question d'une simple validation reste à l'ordre du jour.

Le premier objectif, atteint, fut de montrer que les inquiétudes étaient partagées, et constituaient une étape « normale » du parcours. Prendre conscience que l'origine de ces difficultés peut s'enraciner profondément dans l'histoire personnelle est plus difficile, mais pas forcément indispensable. L'essentiel est que les étudiant-e-s puissent accepter l'idée que les difficultés de confrontation au savoir ne sont pas des données immuables de leur personnalité, mais bien des modalités particulières de confrontation au monde, et que ces modalités sont susceptibles d'évoluer, ce qui me semble être l'exacte définition de la notion d'élaboration de l'expérience.

Dans ce dispositif, les deux temps (enseignement et élaboration) proposés par Claudine Blanchard-Laville et Patrick Obertelli sont animés par deux personnes différentes, mais ces deux personnes peuvent être amenées à effectuer les deux tâches, puisque les animateurs et animatrices des groupes de parole sont, par ailleurs, pour la plupart, également enseignants et enseignantes. L'impossibilité de mettre en place une coanimation où la deuxième personne assurerait le rôle de tiers médiateur nous a incités à organiser les groupes de telle sorte que le même étudiant ou la même étudiante ne puisse retrouver « en cours » l'animateur ou l'animatrice de son groupe de parole. Nous y perdons l'intérêt pour les étudiants et étudiantes de se voir accepté-e-s dans leurs difficultés et leurs échecs par la personne qui justement assure l'enseignement, mais nous y gagnons l'élargissement de la problématique à l'ensemble des questions tournant autour de l'apprentissage et de la formation. Surtout, nous conservons ce qui me semble le plus important, la double posture d'enseignant-e et d'animateur ou animatrice de groupe de parole. Cette double posture permet, d'une part, à l'étudiant-e de vivre le fait qu'un-e enseignant-e, même si ce n'est pas « le sien » ou « la sienne », puisse accepter d'entendre ses tâtonnements autour de l'apprentissage, et que cette parole ait sa place à l'Université. Surtout, elle permet aux enseignants et enseignantes de prendre conscience de la diversité des enjeux psychiques de l'apprentissage et des modalités adoptées par le sujet pour y faire face. C'est en quoi il me semble qu'un tel travail, à condition qu'il soit préparé et supervisé, peut être extrêmement formateur, notamment pour des enseignants et enseignantes

d'élèves plus jeunes qui doivent, encore plus que les plus âgé-e-s, trouver des modes satisfaisants de confrontation au savoir. Aider les élèves à élaborer cette dynamique tout en travaillant soi-même la sienne me semble participer de ce travail co-formateur que j'appelle de mes vœux.

Le travail peut, par exemple, s'impulser sur le modèle de ce que je propose lorsque j'interviens, en formation d'adultes, sur la question du rapport au savoir en interrogeant chacun-e sur la façon dont il ou elle se confronte à l'inconnu. Pour des adultes, je prends en général les exemples de la recette de cuisine, de l'installation d'un nouvel appareil (ordinateur, magnétoscope, etc.) et du voyage. Les échanges sont toujours d'une très grande richesse, permettant à chacun et chacune de constater que les stratégies mises en œuvre sont extrêmement variées, mais qu'elles peuvent se synthétiser en trois grandes catégories : suivre le livre de cuisine, le mode d'emploi ou le guide ; demander de l'aide ou des conseils à quelqu'un ; « partir à l'aventure ». Mais on constate que ces stratégies ne sont pas immuables et que chaque sujet mettra en œuvre l'une ou l'autre selon l'objet de savoir en cause et ce qu'il représente à un moment donné. Pour des plus jeunes, il est probable que ces exemples trop précis ne pourraient pas forcément renvoyer à une expérience concrète et qu'il faudrait une consigne plus large du type « comment ça se passe pour vous quand vous découvrez quelque chose de nouveau ? » ou « quand vous apprenez quelque chose ? ».

De tels groupes permettraient, je crois, de dédramatiser les difficultés d'apprentissage, en les resituant comme une étape normale du parcours et non comme un échec irrémédiable. Ils aideraient ainsi l'ensemble du corps social à entendre que l'apprentissage est une activité complexe et fragile.

Car, à notre époque où les biens à transmettre sont de plus en plus immatériels, il me semble que nous sommes de plus en plus confronté-e-s à un véritable déni des difficultés de l'apprentissage. J'interprète ce déni en termes anthropologiques en considérant que la transmission, principal mode de défense face à l'angoisse de mort, est rendue d'autant plus incertaine qu'elle dépend du sujet qui doit accueillir le « bien » transmis et que c'est cette incertitude qui est de moins en moins supportable (Hatchuel, 2004). Des jeunes qui n'apprennent pas, une transmission qui échoue, c'est une société qui meurt et des sujets qui disparaissent définitivement. Pourtant, lutter contre l'angoisse de mort en assignant aux jeunes l'obligation d'assimiler à tout prix ce que nous avons si peur de perdre ne peut que les placer face à des enjeux qui ne sont pas les leurs, accentuant le risque de les voir adopter des stratégies d'évitement et/ou d'opposition. Entendre qu'apprendre n'est pas si simple, que le détour et l'échec en sont des modalités normales, pour tous et toutes et à tout moment de la vie, partager cette expérience, me semble susceptible de faciliter un recentrage sur les enjeux propres au jeune, et donc sur une meilleure appropriation par l'apprenant ou l'apprenante de son acte d'apprentissage (voir Hatchuel, 2000). Soit un

meilleur partage des responsabilités et, je l'espère, une moins grande culpabilité de part et d'autre.

Bibliographie

22 lycéens. *Lettres à Jean-Marcel Bouguereau*, Paris, Barrault, 1987.

ACEVEDO, M.-J. 2001. « Sociopsicoanálisis y formación en la Argentina : Los Reguladores Educativos e Institucionales, nuevos agentes al servicio de la democratización de las instituciones », *Espacios*, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

ANZIEU, D. ; KAËS, R. 1976. *Chronique d'un groupe : le groupe du « Paradis perdu » : observation et commentaires*, Paris, Dunod (Inconscient et culture).

BLANCHARD-LAVILLE, C. 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.

BLANCHARD-LAVILLE, C. ; HATCHUEL, F. ; PECHBERTY, B. 1999. « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique » (dossier), *Revue française de pédagogie*, 127, p. 5-47.

BLANCHARD-LAVILLE, C. ; PESTRE, G. 2001. « L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants » dans Blanchard-Laville, C. ; Fablet, D. (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 35-64.

BOIMARE, S. 1999. *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

BRAUDEL, F. 1990, rééd. *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, LGF.

DUBET, F. 1992. *Les lycéens*, Paris, Le Seuil (Points Actuels).

FREUD, S. 1905. *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Paris, Gallimard (Idées), 1962.

GILLY, M. 1980. *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).

HATCHUEL, F. 1997. *Élèves et enseignant(e)s engagé(e)s dans une pratique volontaire des mathématiques : rapport au Savoir et processus identitaires. Étude clinique d'une innovation*, thèse de doctorat (dir. C. Blanchard-Laville), Université Paris X.

HATCHUEL, F. 2000. *Apprendre à aimer les mathématiques. Conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques*, Paris, PUF.

HATCHUEL, F. 2004. Le déni des difficultés d'apprentissage : essai d'interprétation en termes d'anthropologie psychanalytique, *Résumés des communications, 7^e Biennale de l'éducation et la formation* (ENS Lyon, 14-17 avril 2004), Lyon, INRP.

HATCHUEL, F. 2005. *Savoir, apprendre, transmettre ? Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, la Découverte.

KAUFMANN, J.-C. 2004. *L'invention de soi : Une théorie de l'identité*, Paris, A. Colin.

LADJALI, C. ; STEINER, G. 2003. *Éloge de la transmission*, Paris, Albin Michel.

MENDEL, G. 1968. *La révolte contre le père*, Paris, Payot.

MENDEL, G. 1993. *La société n'est pas une famille*, Paris, La Découverte.

MENDEL, G. 1996. *De Faust à Ubu : l'invention de l'individu*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube (Aube poche).

MOLLO, S. 1969. *L'école dans la société*, Paris, Dunod.

- MOSCONI, N. 1996. Relation d'objet et rapport au savoir, dans Beillerot J. ; Blanchard-Laville, C. ; Mosconi, N. (sous la direction de) *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, p. 75-98.
- RANJARD, P. 1984. *Les enseignants persécutés*, Paris, R. Jauze.
- ROCHEX, J.-Y. 1995. *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- ROCHEX, J.-Y. 2000. « Pour une éthique et une clinique de l'altérité et de la rencontre, de l'indétermination et de l'élaboration de soi », *VEI Enjeux*, 121, p. 201-213.
- ROGERS, C. 1999. *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod. (première édition, États-Unis) 1969.
- RUEFF, C. 1997. *La démocratie dans l'école. Une pratique d'expression des élèves*, Paris, Syros.

Filmographie

- KECHICHE, A. 2004. *L'esquive*, Paris, Rezo Films.