

Symposium : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique

Analyse des interactions langagières d'un enseignant débutant en situation de classe

Louis-Marie BOSSARD

CREF Paris X Nanterre, Équipe Savoirs et rapport au savoir

Lycée A. Einstein BP 128

91706 Ste Geneviève des Bois

LMB.91@laposte.net

RÉSUMÉ. Le travail présenté provient d'une recherche en cours menée par une équipe co-disciplinaire dirigée par Claudine Blanchard-Laville (CREF Paris X Nanterre). Il s'appuie sur l'étude de différentes séquences de cours effectuées par un même professeur des écoles débutant lors de son année de stage.

À partir de l'analyse du discours tenu par le professeur dans la classe, l'auteur s'interroge sur le dispositif d'enseignement mis en œuvre en se plaçant dans le cadre de l'approche clinique d'orientation psychanalytique.

MOTS-CLÉS : enseignant débutant, séquences de cours, analyse du discours, approche clinique.

1. Introduction

Le travail présenté ici porte sur un aspect d'une recherche en cours menée au sein de l'équipe co-disciplinaire dirigée par Claudine Blanchard-Laville (équipe Savoirs et rapport au savoir, CREF, Paris X Nanterre). Cette recherche s'inscrit dans la lignée du travail effectué pour répondre au premier appel d'offre du CNCRE et de celui ayant permis la parution, en 2003 chez L'Harmattan, du livre *Une séance de cours ordinaire « Mélanie tiens passe au tableau »*.

Comme pour les recherches précédentes, l'équipe regroupe des chercheurs se référant à des paradigmes théoriques issus de champs différents : didactique des mathématiques, psychosociologie, microsociologie, clinique d'orientation psychanalytique. Plutôt qu'une juxtaposition d'approches, le travail commun permet à chacun d'interroger les autres chercheurs et de se laisser interroger par eux. Le dispositif mis en place permet alors un enrichissement mutuel des analyses avancées tout en respectant le paradigme de chacun. Il permet en même temps de prendre davantage en compte la complexité des phénomènes observés.

Je m'inscris comme chercheur dans le sous-groupe se recommandant de la clinique d'orientation psychanalytique et mon étude est centrée sur l'analyse de processus langagiers. Cette analyse permet de contribuer à la compréhension des modalités d'aménagement de la position psychique de l'enseignant en train d'enseigner.

2. Données

Les données prises en compte dans cette nouvelle recherche ont été obtenues à partir de l'enregistrement vidéoscopé de séquences de cours effectuées par le même enseignant au cours d'une période de sept ans. Cet enseignant, Benoît, a été filmé la première fois lorsqu'il effectuait un stage en deuxième année d'IUFM, à la suite de sa réussite au concours de professeur des écoles. Ce premier enregistrement a été réalisé au mois de janvier 1998, dans une classe de CM1. C'est un caméraman de l'IUFM qui est venu filmer dans la classe. Il n'y a pas trace de consignes qui auraient été données à ce caméraman qui savait cependant que sa prise de vue était destinée à des chercheurs. Deux autres séquences de cours ont été filmées dans les mêmes conditions, toujours durant l'année de stage, avec une autre classe de CM1, en mai 1998. L'année suivante, pour son premier poste en tant que titulaire, Benoît a eu en charge une classe à double niveau, soit CP et CE1. Trois séquences ont été filmées au cours de l'année, en octobre 1998, en mars et en juin 1999. La septième séquence a été filmée six ans plus tard, en janvier 2005, alors que l'enseignant était devenu directeur de l'école maternelle dans laquelle il avait alors en charge la grande section.

Les différentes transcriptions des enregistrements de ces séquences de cours ont été effectuées par des personnes différentes. Il en est résulté un ensemble manquant de cohérence, comportant quantité d'interprétations et dont la mise en forme n'était pas homogène. Au sein de l'équipe de recherche, j'ai été chargé de reprendre l'ensemble des transcriptions de manière à ce que le groupe dispose d'un texte écrit qui ne soit pas trop chargé de notations diverses. Le but était d'être en possession d'un dénominateur commun aussi clair et aussi proche des paroles prononcées que possible. Je me suis donc plus particulièrement efforcé de rendre au corpus son aspect « oral », de distinguer très rigoureusement ce qui était de l'ordre des mots prononcés de ce qui ne l'était pas et de ne garder que des formes orthographiquement correctes afin d'éviter toute trace d'interprétations. Ainsi, ma démarche a pris en compte l'éventualité de pouvoir traiter le corpus avec un logiciel de lexicométrie.

3. Approche clinique

Le cadre dans lequel se situe le travail présenté ici est celui de l'approche clinique d'orientation psychanalytique, courant reconnu comme produisant des connaissances dans le champ des sciences humaines, présent en sciences de l'éducation depuis la création de la discipline et sur lequel la note de synthèse parue en 2005 dans la *Revue Française de Pédagogie* fait le point.

Il faut rappeler que les chercheurs qui se réclament de cette démarche s'intéressent particulièrement à ce qui touche aux sujets et aux relations interpersonnelles. Aussi, on peut reprendre les termes de Jean-Sébastien Morvan (1995) pour souligner que « le clinicien est soucieux de comprendre (plus que d'expliquer) la place, le retentissement et le sens des difficultés éprouvées par chaque sujet et groupe sociaux dans leur rapport à l'acquisition ou à la transmission du savoir ». J'ajouterai en même temps que l'expérience clinique c'est « dire ce qu'on voit » et « donner à voir en disant ce qu'on voit » (Foucault, 1963).

Il faut aussi indiquer que les résultats obtenus dans ce type d'approche ne sont pas à considérer à la façon des sciences expérimentales. Les interprétations proposées sont formulées sous forme d'hypothèses, hypothèses interprétatives qui ne visent pas à rendre compte d'un phénomène de manière exhaustive mais à mettre l'accent sur un aspect particulier d'une situation complexe afin d'essayer de le comprendre ou au moins de tâcher de lui donner du sens sous un angle particulier.

On peut également noter que le potentiel heuristique de la démarche clinique permet de se limiter à un corpus relativement restreint à condition de l'étudier en profondeur. En effet, c'est le fait de s'attarder auprès du singulier pour lui-même, de le reconnaître « dans son épaisseur ou son éclat propre » qui peut permettre de « trouver dans sa fréquentation prolongée un chemin possible, voire privilégié, vers la connaissance de l'universel » (Legrand, 1993).

Il faut enfin préciser que, dans le champ de l'éducation et de la formation, c'est dans sa situation professionnelle que le sujet est approché comme objet d'étude. Aussi, dans son orientation psychanalytique, la démarche clinique permet de repérer des mécanismes psychiques que l'on peut penser être potentiellement à l'œuvre dans d'autres situations de même nature, en particulier dans les situations d'enseignement.

Ici, l'analyse d'une seule séquence de cours aurait suffi pour en tirer des éléments riches de sens. Cependant, le fait que l'enseignant ait été filmé à différents moments dans des classes et des lieux différents peut permettre d'isoler des éléments que l'on rencontre pour chaque séquence de cours. Je me suis donc « attardé » auprès des trois séquences enregistrées lorsque Benoît était stagiaire. Et c'est au cours du travail de reprise des transcriptions, dans une sorte de « lecture flottante » de la transcription des premières séquences de cours que j'ai été attiré par la manière dont Benoît s'inscrivait dans son discours. Mon intérêt s'est alors plus particulièrement porté sur son emploi de la forme *me*.

Ce faisant, je me suis retrouvé dans une situation que je rencontre souvent dans mes travaux de recherche, à savoir qu'un élément quantifiable est susceptible de venir nourrir et/ou étayer une lecture clinique du corpus. Or, a priori, une analyse de type lexicométrique a assez peu à voir avec une approche clinique. La question se pose donc toujours d'interroger la pertinence de ce processus d'objectivation du discours pour rendre compte de la dynamique subjective du sujet du discours, d'autant que ce processus pourrait être au premier abord compris comme une tentative de rationalisation dans le cadre de cette approche.

4. Analyse du discours

La forme *me* est présente 86 fois dans les trois séquences de cours étudiées et, à première vue, la manière dont Benoît utilise cette forme est celle que l'on retrouve habituellement dans le langage courant. Dans ce cas, la forme *me* permet d'indiquer que c'est le locuteur qui est l'objet de l'action mentionnée. Si je dis : « il me conseille de réfléchir », c'est à moi qu'il est conseillé de réfléchir ; c'est donc moi qui suis concerné par la réflexion proposée. Dans le corpus étudié, la présence de la forme *me* permet, soit de rendre compte d'un certain nombre d'interactions entre Benoît et un ou des élèves – comme dans : « *qu'est-ce que tu me dis* » – soit à Benoît de parler de lui, comme dans : « *je me trompe* ».

Mais durant les séquences de cours, on rencontre une utilisation particulière de cette forme dans des propositions d'action énoncées par Benoît et adressées aux élèves. Par exemple : « vous *m'écrivez* le nombre en chiffres et non pas en lettres » ; ou : « les élèves de service *me ramassent* les papiers ». En considérant ce type de propositions, on se rend compte que la présence de la forme *me* ne s'impose pas pour la compréhension des propos tenus. Ainsi, on aurait pu rencontrer : « vous écrivez le nombre en chiffres » et « les élèves de service ramassent les papiers ». Il y

a donc, dans le discours de Benoît, un certain nombre d'expressions comportant la forme *me* qui garderaient une portée équivalente sans la présence de cette forme. Or cet ajout à une demande ou à une consigne donnée aux élèves se rencontre 13 fois dans la première séquence de cours, 10 fois dans la deuxième et 8 fois dans la troisième. On constate donc que cette manière de parler est loin d'être négligeable puisque cela représente plus du tiers des utilisations de cette forme. Ainsi, pour *me*, les élèves sont invités à : "faire" (8 fois), "écrire" (4 fois), "montrer" et "placer" (3 fois), "représenter", "calculer", "chercher", etc.

Dans toutes les propositions relevées, la présence de la forme *me* n'est nécessaire ni pour la compréhension de ce qui est dit, ni pour permettre aux élèves d'accomplir la tâche demandée. Or, par l'ajout de cette forme que, dans ce cas, les grammairiens appellent « pronom explétif », Benoît s'établit comme le destinataire de ces tâches, ce qui le pose comme celui vers lequel doivent converger les différentes activités des élèves.

Cet effet de centration est d'ailleurs nourri par d'autres emplois de la forme *me* qui placent également l'enseignant comme destinataire de l'action des élèves. C'est le cas dans des passages tels que « *il faut qu'un élève m'explique* » ou « *vous me rassurez* ». On rencontre 28 utilisations de ce type. Cette fois, l'utilisation de la forme *me* est largement liée à la parole des élèves puisqu'ils "disent" à l'enseignant (7 fois), le "rassurent" (3 fois), lui "expliquent", lui "parlent", lui "demandent", l'"appellent"... Si l'on ajoute les occurrences de cet emploi aux occurrences précédentes, on constate que plus des deux tiers des utilisations de la forme *me* concourent à mettre l'enseignant au centre de l'activité des élèves.

L'impression générale qui se dégage est donc que la manière dont Benoît s'adresse aux élèves fait converger leurs actions vers lui et la position centrale qu'il occupe ainsi est encore renforcée par son utilisation de la forme *moi*. En position de complément, cette forme appelle les élèves à diriger leurs actions vers Benoît qui s'exprime alors sur le mode impératif. On rencontre 16 occurrences de ce type, comme dans : « *dis moi* », « *donne moi* », « *écoutez moi* », « *explique moi* », etc.

Lors du déroulement d'une séquence de cours, les interactions peuvent s'effectuer de manière réciproque entre l'enseignant et les élèves. On pourrait donc s'attendre à rencontrer la trace d'un mouvement de Benoît vers les élèves qui vienne répondre et correspondre au mouvement de convergence vers lui que je viens de mettre en évidence. De fait, on trouve 28 occurrences de l'association *je vous* – comme dans « *je vais vous écrire un nombre* » – et 6 occurrences de l'association *je te*, comme dans « *je ne t'ai pas vu* ». Ce qui fait 34 occurrences de ce type. Si l'on rapproche ce total de celui du mouvement précédent qui était de 57, on constate alors que la disproportion est assez nette.

5. La position centrale de l'enseignant

Ces mesures montrent que, dans les trois séquences étudiées, l'échange privilégié par Benoît est en sa direction. Il se pose ainsi en position centrale. C'est toujours lui qui est concerné, prioritairement comme destinataire mais également comme émetteur des interactions avec les élèves. On ne rencontre d'ailleurs pas de trace d'interactions entre les élèves.

Une des conséquences de cette application de Benoît à se placer au centre de l'activité de la classe concerne les élèves auxquels il s'adresse. En effet, ceux-ci ne sont pas sollicités pour faire un travail qui les concernerait eux seuls mais ils sont invités à le faire pour Benoît. En conséquence, l'action qu'ils doivent accomplir n'est pas à prendre en compte en relation à la tâche à effectuer ou au problème à résoudre, mais elle est proposée en relation à l'enseignant. En venant s'inclure dans l'action demandée, Benoît modifie le rapport à la tâche puisqu'il oblige l'élève à prendre en compte sa relation à l'enseignant dans la tâche qu'il doit exécuter. C'est le versant personnel de l'acteur professionnel qui vient conditionner l'accomplissement du travail attendu. Ainsi, même si la relation enseignant / enseigné porte certainement toujours la trace des affects que les partenaires échangent, on peut se demander si le fait que Benoît se situe systématiquement au centre des interactions n'oblige pas les élèves à répondre à ses demandes en se situant davantage sur un plan affectif que sur un plan rationnel de travail.

Il n'est d'ailleurs pas rare que l'enseignant exprime son ressenti, comme en portent la trace de passages tels que : « *tu me rassures* », « *tu m'as fait peur* », « *je suis très content* » « *je suis très heureux* ». Le domaine des affects semble de fait un canal privilégié de communication telle que Benoît l'installe. C'est ainsi que dès la deuxième minute de la première séquence, il utilise ce registre pour indiquer le travail qu'il propose aux élèves : « *ce que j'aimerais bien / c'est que vous me l'écriviez en chiffres* ». Cette manière de procéder est identique dans la deuxième séquence : « *j'aimerais bien que tu le mettes là* ». On retrouve d'ailleurs dans cette séquence, d'autres mentions du verbe *aimer* comme dans « *j'aimerais quand même que vous cherchiez un peu sur le brouillon* », ou « *ce que j'aimerais bien savoir* ». Cette expression d'affects à l'occasion de demandes formulées par l'enseignant est complétée ponctuellement par les formules « *s'il te plaît* » et « *s'il vous plaît* », demandes auxquelles fait écho la forme « *merci* » qu'il prononce au moins aussi souvent.

Semble ainsi s'établir un dispositif qui, aux demandes formulées par l'enseignant dans le registre affectif, vient répondre un certain travail effectué par les élèves. Cette sorte d'échange peut d'ailleurs être formulée explicitement de cette manière. Par exemple, lorsque Benoît propose un échange de dons réciproques : « *je vous fais le cadeau du siècle / vous me faites le 4 / vous me l'écrivez en chiffres* ». La réciprocité de cet échange est très explicitement exprimée : « *je vous fais* » / « *vous me faites* ». Et l'échange est coloré par le terme de *cadeau*. Il faut noter que le mot *cadeau* avait déjà été prononcé plus tôt dans : « *c'est un cadeau de Noël là que je*

vous ai fait » et qu'il sera repris plus tard dans : « *je vous avais dit que je vous avais fait un cadeau* ». On peut donc penser que nous sommes en présence d'une proposition d'échange de cadeaux.

6. Hypothèses interprétatives

À partir de la trace explicite dans les propos tenus par Benoît de cette proposition d'échange de cadeaux, il est possible d'envisager l'hypothèse selon laquelle le travail effectué par les élèves serait le cadeau qu'il attend d'eux. Aussi, dans les *j'aimerais bien*, on aurait l'écho, la traduction de cette attente de Benoît. Quand il dit « *ce que j'aimerais bien* », on peut entendre que c'est bien pour lui, Benoît, qu'il demande aux élèves d'écrire en chiffres ou d'écrire au brouillon. Cette interprétation viendrait confirmer celle déjà avancée à propos de l'utilisation de la forme *me*, à savoir que Benoît se pose comme le destinataire du travail des élèves.

En même temps, l'emploi du conditionnel fait penser que Benoît n'est pas certain d'obtenir ce qu'il demande. Peut-être ressent-il qu'en demandant de cette façon, il a davantage de chances d'obtenir ce qu'il attend. Cette manière de dire lui permettrait alors d'imposer sa demande. L'incertitude quant à l'obtention de ce qu'il attend serait alors traduite par la manière dont il utilise l'expression *d'accord*. Ainsi, par exemple, dans « *je te dessine et toi tu le remplis d'accord* », on a une proposition d'échange accompagnée d'une sollicitation de l'accord de l'élève quant à la réalisation possible de cet échange. Ce n'est donc sans doute pas un hasard si l'on rencontre 75 occurrences de la forme *d'accord* dans l'ensemble des trois séquences étudiées. En analysant plus finement la manière dont l'enseignant emploie cette forme, on peut distinguer plusieurs types d'utilisation.

- L'une marque explicitement le sens d'une acceptation ; par exemple, elle vient ponctuer des interventions d'élèves qui donnent la réponse que l'enseignant attendait. Ainsi, lorsqu'il interroge successivement plusieurs élèves en indiquant des chiffres au tableau, il énonce « *d'accord* » à la suite de leurs réponses, mot qu'il remplace éventuellement par « *oui* », signifiant ainsi que chaque réponse émise est juste. On est en présence du même type d'utilisation lorsque Benoît accepte un argument avancé par un élève. On pourrait dire, dans ce cas, que la forme *d'accord* traduit l'expression d'une concordance de points de vue.

- Une autre utilisation montre que la recherche de l'accord peut également venir souligner le fait que la certitude de l'accord n'est pas établie. L'emploi de la forme *d'accord* peut alors prendre plusieurs aspects : soit une coloration vraiment hypothétique – comme dans « *est-ce que là tu es d'accord* », soit la traduction d'une sollicitation de l'adhésion des élèves – comme dans « *on avait dit qu'il fallait respecter les espaces d'accord* » – soit une affirmation qui vise à donner corps à l'accord, comme dans : « *on est d'accord* ». Dans ce cas, on se rapprocherait davantage de l'idée de pacte.

- On rencontre enfin une troisième manière d'utiliser la forme *d'accord* qui correspond aux moments où Benoît passe dans la classe pour regarder les résultats que lui proposent les élèves. Son *d'accord* signifie alors qu'il a vu ce qui lui est montré mais ne signifie pas qu'il est en accord avec le résultat. Ce type d'utilisation ne correspond pas à un engagement fort de la part de Benoît. C'est simplement une manière de signifier à chaque élève qu'il s'est conformé à la demande de Benoît, à savoir montrer le résultat de son travail une fois celui-ci accompli. Les termes « oui » ou « j'ai vu » ou même « hum » sont alors synonymes. Il faut souligner que l'on n'est plus, dans cette situation, dans une concordance de points de vue et que les termes de l'échange sont très inégalitaires. En effet, alors même que l'enseignant quête largement l'adhésion des élèves en sollicitant leur accord, lui-même ne semble pas disposé au mouvement réciproque, ce qu'il exprime explicitement lorsqu'il dit : « j'ai pas dit c'était juste hein / j'ai dit d'accord / j'ai vu ». On retrouve à nouveau ici le mouvement qu'il imprime des élèves vers lui mais qui ne repart pas de lui vers les élèves.

Tous ces éléments concourent à donner au dispositif mis en place par Benoît pour gérer la classe, l'image d'un maillage établi à partir d'une posture de demande. Les lignes de force de ce dispositif seraient établies à partir des demandes effectuées, à la fois, en utilisant le registre des affects et en s'établissant comme le destinataire des tâches demandées. Elles seraient soutenues ensuite par l'expression de ressentis et enfin renforcées plus finement par l'utilisation de l'expression *d'accord*, que ce soit sous forme interrogative ou sur le mode affirmatif, accord réclamé par l'enseignant alors que lui-même ne le donne pas nécessairement.

Dans l'état actuel de la recherche, quelques hypothèses interprétatives peuvent déjà se dessiner. Sans doute la manière dont Benoît utilise la forme *me* ne doit pas être retenue comme lui étant spécifique. On peut cependant remarquer que le fait de choisir d'employer cette modalité d'expression présente certainement un intérêt pour l'économie psychique de ses utilisateurs. On peut ainsi admettre qu'ils n'installent pas de manière consciente et délibérée un dispositif comme celui que l'on vient de mettre au jour mais que l'on se trouve sans doute là en présence de l'expression de quelque chose que le sujet ne maîtrise pas et qui est cependant très important pour lui. Dans le cas de Benoît, cette manière de procéder semble lui être particulièrement nécessaire, voire indispensable. Elle colore sans cesse ses propos et ses interactions avec les élèves et on ne relève pas de tentative de mise en place d'un autre système ayant pour but de faire travailler les élèves et de réguler le travail du groupe classe.

Il semble donc que le fait de se poser en destinataire des tâches des élèves et de faire converger vers lui l'activité du groupe est une nécessité pour lui. On peut émettre l'hypothèse qu'il est en attente de ce que peuvent lui donner les élèves et s'interroger sur le sens à attribuer à cette attente. D'autant que cette attente n'est pas tempérée par une posture complémentaire de don puisque ses mouvements vers les élèves ne sont souvent destinés qu'à obtenir des contre-dons en retour.

On peut se demander si Benoît n'a pas besoin des élèves – de manière inconsciente – pour qu'ils remplissent une sorte de vide ou qu'ils viennent répondre à un sentiment de vide intérieur. Ce que l'on pourrait mettre en lien avec ce qu'écrit Winnicott (1957) lorsqu'il parle du vide en évoquant certains professionnels exerçant des métiers de la relation. S'agissant d'une personne « qui a le sentiment d'être vide, qui a peur de se sentir vide », il indique : « cette personne a besoin de trouver un nouvel objet dont se remplir, une personne nouvelle qui pourra remplacer celle qui est perdue ». Si l'on prend en compte à quel point tout sujet peut attendre des objets ce dont il manque, l'insistance de Benoît à faire converger l'activité des élèves vers lui pourrait alors prendre ce sens au niveau latent.

Il n'est pas nécessaire de se demander de quoi Benoît peut manquer ni à quelles souffrances antérieures il tente peut-être de remédier. Sa double position de jeune enseignant et de jeune adulte peut suffire à venir réveiller un vécu antérieur, soit d'élève, soit d'enfant, ses allusions au « *Père Noël* » pouvant d'ailleurs accréditer cette hypothèse. On peut également faire le constat que l'on est sans doute en présence de la trace de quelque chose de l'ordre d'un traumatisme infantile dont les conséquences se réactualisent et sont rendues visibles par la manière dont Benoît se comporte dans la classe avec les élèves qui lui sont confiés. On retrouverait là l'hypothèse de la « transmission psychique traumatique » proposée par Claudine Blanchard-Laville (1997), les interactions psychiques pouvant s'effectuer par le langage et risquer de venir « saturer l'espace compulsivement de ses propres objets psychiques » sans qu'il soit question à aucun moment de pathologie.

On peut également considérer le comportement précédemment mis en lumière comme une tentative pour rechercher et acquérir une image de soi valorisante. Ce qui ne serait pas autrement étonnant puisque, comme pour tout enseignant débutant, Benoît est à la recherche d'une identité professionnelle qui n'est pas encore définie ni installée et ne peut donc pas lui apporter les repères sur lesquels il pourrait s'appuyer de manière à conforter une image de soi sans doute quelque peu défaillante (Bossard, 2000).

7. Conclusion

La recherche étant toujours en cours, il est souhaitable de continuer à étayer ces hypothèses et aussi à les nuancer par l'apport des chercheurs de l'équipe soutenant d'autres angles d'analyse. On peut néanmoins retenir l'idée que le dispositif mis en place par Benoît révèle son désir que les élèves viennent satisfaire une demande latente, demande qui est sans doute présente en chacun de nous lorsque nous sommes en position d'enseignement, toute la question étant celle de la prégnance de cette demande.

On peut également retenir que ce dispositif tend à maîtriser toutes les interactions dans la classe. C'est au moins une des conséquences du fait que Benoît se pose comme destinataire des tâches demandées et qu'il fasse converger vers lui

les diverses activités des élèves. Or, de mon ressenti au cours de l'étude de ces trois séquences de cours, je retire le sentiment que l'enseignant, justement, ne maîtrise rien. Ce qui, en soi, serait justifié par le fait qu'il est encore stagiaire et qu'il débute dans le métier d'enseignant. Mais j'ai également le sentiment qu'il a sans doute l'illusion de maîtriser le groupe classe alors qu'il me semble que l'excitation des élèves n'est pas contenue et qu'elle n'est donc pas mise au service des apprentissages. La tentative de maîtrise qui ressort de son comportement mérite donc d'être interrogée sous l'angle de cette nouvelle donnée contre-transférentielle. Aussi, pour avancer sur cette voie, je me propose de poursuivre l'étude du dispositif mis en place par Benoît en prenant en compte la manière dont il tente de réguler les manifestations collectives du groupe d'élèves.

Enfin, et cela tient en quelque sorte de la validation, l'ensemble de ce travail sera mis à l'épreuve du groupe de recherche dans la dynamique de la co-disciplinarité. Proposer de nouvelles hypothèses à l'ensemble des chercheurs de l'équipe permettra de les conjuguer à d'autres analyses qui pourront les renforcer ou les nuancer. Elles viendront ainsi rendre compte, à leur manière, de la complexité des interactions entre un enseignant et sa classe au cours d'une séquence de cours.

8. Éléments de bibliographie

- Blanchard-Laville, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 17, n° 3, p. 151–175.
- Blanchard-Laville, C. (dir.) (2003). *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau... »*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Pechberty, B., Hatchuel, F. (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.
- Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. In C. Blanchard-Laville, S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, p. 97–146.
- Foucault, M. (1963/2000). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Marseille : Hommes et Perspectives ; Paris : Desclée de Brouwer.
- Morvan J.-S. (1995). Éducation, psychologie clinique et recherche : quelles questions pour quels objets ? *Dialogues sur l'éducation*, Paris : Université Descartes Paris V, p. 129–139.
- Revault D'allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Bordas.
- Winnicott D. W. (1957, 1972). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Payot.