

Une sensibilisation à la démarche clinique en sciences de l'éducation dans le cadre d'un enseignement en e-learning

Brigitte Charrier

Ce texte a été écrit à la suite de l'exposé prononcé le 5 avril 2013 par l'auteure au cours de la table ronde intitulée « Transmission dans et par la formation » lors du 4e Colloque *Cliopsy*.

Cet article fait suite à une première publication coécrite avec Sophie Lerner (Charrier et Lerner, 2011), après que nous avons partagé, au cours des deux dernières années (2010 à 2012), une charge d'enseignement intitulée *Approche clinique de la relation éducative en sciences de l'éducation* dans un dispositif de e-learning à l'université Paris Ouest Nanterre. Au cours de cette expérience, nous nous étions intéressées à la question du rapport au temps des protagonistes de la relation pédagogique (étudiants et enseignants) dans cette nouvelle modalité d'enseignement. Le résultat de nos réflexions avait donné lieu à l'article intitulé *Rapport au temps et formation à distance, un point de vue clinique*, paru en 2011, dans la revue *Distances et Savoirs*. Si je fais retour sur quelques éléments de ce travail commun, c'est pour le mettre plus largement en perspective avec mon expérience de cette modalité d'enseignement, laquelle s'inscrit sur une plus longue durée puisque j'ai assuré cette charge de cours depuis sa création en 2006. Il s'agira donc, ici, de témoigner de la transmission d'éléments de connaissances pour la mise en œuvre d'une démarche clinique, en montrant la congruence entre les dispositifs de formation que nous soutenons et les contenus relatifs à l'approche clinique d'orientation psychanalytique à laquelle il s'agit de sensibiliser les étudiants. Ma démarche vise à interroger, dans l'après-coup, la nature du travail qui a pu être conduit, selon moi, dans le dispositif d'enseignement à distance que j'ai assuré. En quoi cet enseignement, à distance, de l'approche clinique a-t-il été différent de l'enseignement des mêmes contenus dans le dispositif en présentiel ? En quoi cet enseignement peut-il être qualifié de *clinique* ? C'est en réponse à ces questions que j'ai choisi d'organiser mon propos. Dans un premier temps, je retracerai l'histoire de cet enseignement et je décrirai le dispositif que nous avons conçu en présentiel et en e-learning. Puis, je dirai ce qui me semble être mis au travail, au plan clinique, pour les étudiants, dans ces deux formes de dispositifs, en pointant les différences. Enfin, je m'intéresserai aux spécificités du dispositif en e-learning pour en dégager les potentialités au plan clinique qui n'ont pas d'équivalent dans la modalité de cet enseignement mise en œuvre en présentiel.

Présentation du dispositif de sensibilisation à l'approche clinique d'orientation psychanalytique

Évolution de cet enseignement depuis sa création

Dans un entretien accordé à Philippe Chaussecourte pour le premier numéro de la revue *Cliopsy*, Claudine Blanchard-Laville retraçait l'historique de l'enseignement *Approche clinique de la relation éducative*, en sciences de l'éducation, à l'université Paris Ouest Nanterre. Cet enseignement, qu'elle qualifiait de « significatif de la culture nanterroise en sciences de l'éducation » (Blanchard-Laville, 2009), existe sous une forme obligatoire dans le cursus des étudiants « depuis la création du département de sciences de l'éducation en 1967 par Jean-Claude Filloux et Gilles Ferry » (*Id.*). Claudine Blanchard-Laville dit avoir pris en 1991 « la responsabilité de cet enseignement et [en avoir] progressivement infléchi l'orientation en le faisant passer d'une référence plutôt psychosociologique clinique à une référence plus manifestement psychanalytique » (*Id.*). Aujourd'hui, cet enseignement continue d'être obligatoire dans le parcours de licence. En présentiel, il est dispensé par plusieurs enseignants cliniciens qui se partagent les étudiants en plusieurs groupes d'une vingtaine de personnes en moyenne ; les séances durent trois heures et sont planifiées sur douze semaines. Tous ces enseignants se concertent pour proposer le même dispositif à tous les groupes : ils ne font pas un cours magistral, mais ils posent et garantissent un cadre de travail commun qui favorise les élaborations groupales en prenant comme support, dans un premier temps, l'écriture d'un souvenir scolaire et son analyse, puis la lecture de textes portant sur la démarche clinique (Blanchard-Laville, 1999 ; Revault d'Allonnes, 1989) ou en lien avec la psychanalyse (Freud, 1914 ; Winnicott, 1957). Dans un second temps, les apprenants sont invités à former des trinômes pour être initiés, par leur enseignant et par des apports de connaissances théoriques et méthodologiques, à la réalisation (Yelnik, 2005) puis à l'analyse (Bardin, 1977) d'un entretien clinique de recherche. Ils doivent mener cet entretien selon un protocole rigoureux, auprès d'un professionnel exerçant dans le champ de l'éducation ou de la formation. Le dispositif de travail groupal permet des échanges riches et constants, entre les étudiants et avec leur enseignant, à chaque étape de la démarche. C'est ainsi qu'ils peuvent construire une analyse de contenu de l'entretien réalisé en se référant au cadre théorique de l'approche clinique d'orientation psychanalytique. L'objectif est d'amener les étudiants à proposer une mise en sens du rapport au savoir du professionnel qu'ils sollicitent, en écho à leurs propres élaborations quant à leurs trajectoires propres. Ce parcours est validé par la remise d'un dossier portant sur la réalisation, la retranscription et l'analyse de l'entretien clinique de recherche. En 2006, alors que Caroline Le Roy et moi étions doctorantes en sciences de

l'éducation à Paris Ouest et chargées de cours en présentiel pour cet enseignement, le département de sciences de l'éducation de l'université a pris la décision de proposer aux étudiants de licence un nouveau cursus en e-learning et nous avons été sollicitées pour réfléchir à cette modalité d'enseignement à distance, concernant l'approche clinique, pour la rentrée 2007. Cette participation était impérative, étant donné le caractère obligatoire de notre enseignement dans le cursus de licence. Nous étions toutes les deux motivées pour expérimenter un nouveau dispositif. Cependant, pour nous, cette situation relevait d'une gageure. Compte tenu de l'importance de la dimension groupale du travail effectué en présentiel, comment allions-nous procéder pour mettre en œuvre cet enseignement à distance ?

Le dispositif en e-learning

L'effectif des étudiants inscrits en e-learning étant limité à quarante participants, nous avons pu répartir les étudiants en deux groupes d'une vingtaine, chaque groupe ayant une enseignante de référence en ligne. Chaque enseignante bénéficiait d'un espace de cours en ligne différent de sa collègue, espace qu'elle aménageait à sa convenance. Cependant, nous avons conçu ensemble le contenu des écrits proposés pour que les étudiants travaillent dans un cadre similaire (seule la mise en page de ces écrits était différente). Nous avons maintenu l'obligation pour les étudiants de travailler en trinômes et nous avons conçu notre enseignement en quatre parties dont les thématiques peuvent se résumer selon le schéma suivant : premièrement, un travail de rédaction d'un souvenir scolaire, puis de retour dans l'après-coup sur l'écriture de ce souvenir, et parallèlement une présentation de la démarche clinique en sciences de l'éducation par des lectures ; deuxièmement, une présentation de la méthodologie de l'entretien clinique de recherche concomitante à un travail sur l'implication des étudiants par rapport au thème choisi pour formuler la consigne de départ de l'entretien clinique de recherche ; troisièmement, la réalisation de l'entretien ; quatrièmement, l'analyse clinique de l'entretien. Le programme de travail est planifié sur douze semaines, selon un calendrier très précis, chaque étape étant marquée par l'envoi (par mail à l'enseignante ou par dépôt sur le site du cours en ligne) d'un devoir écrit, pris en compte dans l'évaluation finale. À mi-parcours, les étudiants bénéficient d'un regroupement en présentiel au cours duquel nous proposons la simulation, entre les membres des trinômes préalablement constitués, d'un début d'entretien clinique de recherche, afin d'aider les étudiants à repérer l'importance de la formulation de la consigne et de la posture de l'intervieweur pour assurer une bonne conduite de l'entretien. Par ailleurs, pour aider les étudiants à s'approprier le contenu du cours et les lectures de textes théoriques, des rendez-vous sur des forums interactifs sont programmés. Les étudiants sont tenus de participer à ces forums. Ce sont des lieux d'échanges riches entre étudiants, ils permettent de reconstituer la dimension groupale et collaborative du travail qui caractérisait

l'enseignement en présentiel. Par exemple, à l'issue du premier cours, les participants doivent se présenter sur le forum et répondre à la question suivante : « qu'est-ce que, pour vous, la démarche clinique ? » Le forum centré sur les présentations a pour but de construire un sentiment d'appartenance au groupe, sentiment renforcé par l'élaboration commune d'une réponse à la question posée. Les étudiants proposent des formulations différentes, mais se corrigent mutuellement lorsque certaines interventions sont erronées ou incomplètes. Les échanges sur ces forums sont asynchrones. Les réponses se construisent ainsi collectivement, sur une durée plus ou moins longue. Chacun peut réfléchir en fonction des propositions de ses pairs, revenir sur ce qu'il a écrit, ce qui développe une attitude réflexive et critique. L'enseignante intervient pour réguler les échanges – précisons ici qu'elle ne se connecte que selon un calendrier précis qu'elle a fixé et dont elle a informé les étudiants – mais elle peut ainsi laisser s'installer une forme d'autorégulation dans le groupe. À l'issue du troisième cours, les étudiants construisent la consigne de départ de l'entretien clinique avec leurs co-équipiers via un forum prévu à cet effet. Ils ont la possibilité de créer leurs propres forums pour poursuivre leurs échanges en groupes restreints et pour travailler en trinômes (en y invitant, ou non, l'enseignante). Ils peuvent aussi contacter l'enseignante par mail lorsqu'ils rencontrent une difficulté particulière. Ce parcours est validé par un dossier, semblable à celui que réalisent les étudiants qui suivent leur formation en présentiel. Dans ce dossier, les étudiants doivent rassembler tous les écrits qui ont jalonné leur parcours et écrire une synthèse individuelle et groupale des apports de cet enseignement portant sur la sensibilisation à la démarche clinique. La note attribuée au dossier est alors groupale quelle que soit la participation des différents membres du trinôme. Lors d'un second regroupement en présentiel en fin de parcours, les étudiants en e-learning ont à passer un examen sur table qui compte pour un tiers de la note qui valide cet enseignement. Par ailleurs, cet enseignement est évalué par les étudiants. Le croisement de plusieurs données telles que la participation aux forums, le contenu des écrits, les performances au devoir sur table, et l'évaluation faite par les étudiants, nous permet d'apprécier la pertinence du dispositif qui, de ce fait, perdure encore aujourd'hui sous la même forme (lorsque Caroline Le Roy a été nommée Maître de conférences à Paris 8 en 2009, Sophie Lerner lui a fait suite pour deux années en se conformant à ce dispositif). Aujourd'hui, avec le recul de six années universitaires écoulées, il me semble possible de dire que l'on peut accompagner les étudiants à distance pour qu'ils puissent conduire un véritable travail d'élaboration clinique. Précisons maintenant en quoi consiste ce travail.

Éléments d'analyse de la mise en œuvre du dispositif

La forme de travail clinique d'accompagnement

Pour schématiser, du fait des limites imparties pour ce texte, je dirai que le travail consiste en des élaborations personnelles et groupales progressives autour de la question du rapport qu'entretient le professionnel de la relation éducative et/ou pédagogique avec ses partenaires et avec le savoir, élaborations nourries par des apports théoriques. Tout d'abord, à travers des témoignages d'auteurs, les étudiants découvrent certains processus psychiques à l'œuvre dans la relation pédagogique ou éducative. Ainsi, par exemple, l'un des premiers textes que nous abordons est un texte de Freud (1914) intitulé *Sur la psychologie du lycéen* à partir duquel nous introduisons les notions d'identification et de transfert. Aussi, lorsque nous demandons aux étudiants de rédiger ce que nous nommons « *un retour sur le souvenir scolaire* » lors du deuxième cours, la plupart des participants amorcent une mise en lien entre ce souvenir et ce qu'ils sont devenus aujourd'hui. Par exemple, Leila raconte qu'elle a participé à une bagarre entre filles, lorsqu'elle était scolarisée au collège, et elle évoque la punition qu'elle a reçue et vécue comme une injustice. Dans le retour sur le souvenir, elle écrit : « *j'ai beaucoup hésité à le reprendre par "peur" de ce qu'il pourrait vous montrer de moi. En effet, il me renvoie à ma part de violence [...] je me rends compte que je suis entourée de beaucoup de violence. En effet, j'ai pratiqué le rugby pendant dix ans, sport qualifié de "violent" et particulièrement pour une femme. Puis, je suis devenue éducatrice spécialisée dans le cadre de la protection de l'enfance. Je suis donc, au quotidien, avec des enfants qui ont été maltraités (physiquement et/ou moralement) et qui sont placés par le juge des enfants pour leur protection. Ces enfants ayant vécu au milieu de systèmes familiaux violents ont, eux aussi, parfois des comportements violents qu'ils ne gèrent pas toujours* ». Cet exemple montre comment, en faisant retour sur leur histoire scolaire par l'évocation d'un souvenir scolaire, les étudiants sont conduits à établir des liens entre cette histoire et leur investissement dans des métiers mettant en jeu la relation éducative.

Au moment du choix du thème qui motivera la consigne de départ de l'entretien clinique, lorsque les participants sont conduits à s'interroger sur leur implication par rapport au thème choisi, de nouveaux liens vont émerger. Ils ne peuvent pas toujours être appréhendés dans l'immédiateté de l'écrit portant sur l'implication, mais quelque chose se tisse entre le souvenir scolaire, le thème choisi et ce qui va se jouer autour de la réalisation puis de l'analyse de l'entretien dans le trinôme d'étudiants. Ainsi, Leila et ses co-équipières ont choisi de construire un entretien autour du thème de la confiance entre éducateur et éduqué. C'est Leila qui a proposé ce thème. Pour justifier son choix, elle écrit que, de sa place d'éducatrice

spécialisée, elle considère que « *la confiance est un outil de travail* » et « *une base dans les relations* » qu'elle peut « *établir au sein du cadre professionnel* ». Ses deux co-équipières, Angélique, qui est assistante sociale, et Christiane, qui est éducatrice spécialisée, s'accordent sur cette représentation de la confiance dans le domaine professionnel. Pourtant, au moment de la réalisation et de l'analyse de l'entretien clinique de recherche, le groupe se délite par manque de confiance entre les participantes. Angélique me contacte par mail pour me dire qu'elle trouve que ses co-équipières manquent de sérieux dans la conduite du travail. Je découvre par la suite que Christiane n'a tenu aucun compte des consignes pour conduire l'entretien clinique et que cette attitude compromet les possibilités d'analyse du matériel clinique. J'invite alors les étudiantes à analyser les nombreux dysfonctionnements dans la conduite de l'entretien et/ou du travail dans leur petit groupe, ce qui les conduit à appréhender des éléments du registre inconscient dans les interactions entre elles et avec l'interviewé, et à prendre la mesure des mouvements psychiques qui sont à l'œuvre dans ces différentes situations ainsi que de leurs effets. À l'issue de cette démarche, les étudiantes ont pris conscience de l'écart qui peut exister entre le discours tenu par les unes et les autres, sur la notion de confiance, et leur capacité à soutenir cette attitude. C'est ce qu'elles expriment dans l'écrit suivant : « *Nous partageons, au vu des différents éléments que nous apportons toutes les trois, la notion de relation de confiance d'un point de vue professionnel [...]. Pour autant, la relation de confiance d'un point de vue plus personnel reste quelque chose de compliqué pour chacune à un degré différent* ». Ainsi, leur travail leur a permis de prendre conscience de l'écart qui existe entre leur « *conception* » professionnelle et leur « *posture* » interne. Ce travail permet aux étudiants d'appréhender l'écart qui existe entre discours manifeste et discours latent chez la personne interviewée. Mais ils comprennent ensuite que cet écart est aussi à l'œuvre dans les situations qu'ils vivent, de leur place d'étudiants, à l'occasion de la réalisation et de l'analyse de cet entretien clinique de recherche. La transmission de l'approche clinique ne se limite pas à dispenser des contenus d'enseignement, mais consiste à développer une démarche de recherche, un questionnement des étudiants à partir de la façon dont ils utilisent le dispositif pédagogique. La transmission de l'approche clinique se réalise ainsi par une forme de mise en abyme de la situation clinique étudiée. C'est à l'enseignante de pointer la congruence qui existe entre l'objet du travail et ses fondements théoriques, d'amener les étudiants à reconsidérer leurs actes et leurs interactions langagières comme lieu de processus inconscients, tout en maintenant un cadre de travail sécurisant grâce auquel les étudiants peuvent dépasser ce sentiment de « *peur* » qu'exprimait Leila, peur de se montrer tels qu'ils se vivent. On voit comment, dans ce cadre, l'enseignante se doit d'exercer ses compétences de clinicienne ; la transmission de la démarche clinique passe ainsi par la « *transmission du geste professionnel clinique* » comme l'a montré Claudine Blanchard-Laville (2008). Cette démarche est commune aux deux dispositifs

d'enseignement en présentiel et d'enseignement à distance. Cependant, le dispositif en e-learning présente, selon moi, des caractéristiques favorables à cette modalité de transmission, caractéristiques que je vais préciser maintenant.

Quelques spécificités de cet enseignement en e-learning

La modalité de travail en e-learning concerne en grande partie des professionnels en activité dans les secteurs de l'enseignement ou du médico-social. Certains ont déjà interrogé leur pratique professionnelle ou ont approché la démarche clinique dans leurs milieux professionnels. Cette caractéristique mérite d'être signalée car les professionnels ont, de ce fait, une certaine maturité qui s'avère parfois facilitante pour entrer dans la démarche. L'atout majeur du dispositif en e-learning réside, selon moi, dans le fait que les échanges ne sont plus oraux, mais prennent une forme écrite et laissent ainsi des traces sur lesquelles on peut revenir, ce qui modifie et améliore le rapport réflexif des étudiants. Ainsi, une étudiante, que je nomme Anne, se donne du temps pour approfondir sa compréhension de la démarche clinique. Après avoir répondu à la première consigne, elle écrit : « *Voilà pour le moment ce que j'en ai compris. Je vais désormais approfondir mes connaissances et revenir par le biais du forum pour tenter d'apporter une définition plus précise de la démarche clinique* ». Ces traces écrites laissées par les usagers sur les forums rendent lisibles non seulement le contenu de leurs échanges mais aussi la date, l'heure, la durée de ces échanges. Ainsi, ces données constituent un matériel objectif exploitable non seulement par les étudiants qui peuvent lui donner sens et progresser dans leurs élaborations, mais ces éléments sont également utilisables par les enseignants pour apprécier l'évolution des étudiants et l'usage que ces derniers font du dispositif de formation. Outre leurs compétences de cliniciens, les enseignants exercent alors leurs compétences de chercheurs, par l'analyse de ce matériel, pour avancer dans la compréhension de ce qui se joue, au plan clinique, pour les étudiants, et pour orienter le travail. Pour ce faire, les enseignants procèdent à des élaborations par lesquelles les traces écrites, outils d'objectivation plus développés qu'en présentiel, se conjuguent avec leurs ressentis subjectifs. Ainsi en a-t-il été pour moi lorsque j'ai été confrontée au cas d'Oleg, jeune enseignant de mathématiques et sciences physiques, exerçant à l'étranger. Celui-ci manifestait des retards importants dans l'avancement de son travail. En m'appuyant à la fois sur mes ressentis subjectifs quant à ses comportements et sur le contenu de ses écrits, j'ai pu donner sens à ses difficultés et adapter, pour lui, le cadre de travail en jouant sur les potentialités du dispositif du e-learning. Voyons comment.

Alors que les cours ont commencé le 25 janvier, Oleg se manifeste pour la première fois sur le forum le 21 février, en ces termes : « *Bonjour, je souhaite me joindre à un groupe alors si quelqu'un est d'accord merci de me faire signe. Cordialement* ». La formulation de ce propos retient mon attention. En effet, à ce moment de la formation, tous les étudiants se sont

présentés sur le forum et ont constitué des sous-groupes en annonçant une thématique de travail. Oleg semble l'ignorer en se plaçant dans un rapport impersonnel à l'égard des autres étudiants. Son ralliement à un groupe de travail ne sera pas le fait d'une reconnaissance d'un investissement mutuel d'un objet de travail comme c'est le cas pour les participants des autres groupes, notamment Ousmane qui écrit : « *Bonjour, Elise et Marie, Je souhaiterais me joindre à vous pour travailler sur le thème de "la gestion des conflits". J'attends votre réponse... Avec mes remerciements. Ousmane* » ; Oleg, lui, attend tout simplement que « quelqu'un lui fasse signe ». Cependant, par la suite, lorsque Pierre, son co-équipier, le sollicite en ces termes : « *Bonjour, j'ouvre un forum ou plutôt une discussion pour le groupe constitué par Anne, Oleg et Pierre, sur la formation des adultes. Il nous permettra peut-être plus facilement de travailler et d'avancer. Qu'en pensez-vous Anne et Oleg ?* », Oleg ne répond pas aux sollicitations de son co-équipier. Cette attitude me questionne d'autant plus qu'Oleg me sollicite par mail à plusieurs reprises comme s'il cherchait à établir une relation privilégiée avec son enseignante. En examinant les interventions d'Oleg sur les forums, je constate que ce dernier a répondu *a minima* aux consignes et toujours avec un retard important. Pourtant, cet étudiant a bien eu accès au calendrier du semestre (s'étalant du 25 janvier au 15 mai).

Le 23 février, je poste le message suivant sur le forum : « *J'attire votre attention sur le fait que je n'ai reçu aucun travail de votre part. Vous devez prendre connaissance du cours 1, vous présenter sur le forum, répondre aux sujets postés sur le forum et envoyer vos écrits à mon adresse mail* ». L'étudiant répond dans la journée comme suit : « *Je m'appelle Oleg. Je suis prof. de math et physique. Je me réjouis d'en découvrir un peu plus au sujet de l'approche clinique* ». Je lui demande alors de se présenter de manière plus précise mais je ne reçois pas de réponse.

Oleg se manifeste à nouveau le 17 mars pour commenter son souvenir scolaire et pour répondre à une consigne, postée sur le forum le 7 février, et à laquelle les étudiants ont déjà répondu entre le 9 et le 24 février. La consigne est : « *Comment définiriez-vous la démarche clinique ?* ». Là encore, la réponse de cet étudiant est très concise et approximative : « *Il s'agit d'une démarche organisée selon les principes d'un entretien qui vise à faire exprimer à son interlocuteur ses pensées sans imposer de limite à ce dernier. Cette méthode influencée par l'approche clinique de la psychologie a pour but la mise en lumière du ressenti de son interlocuteur* ». Cette réponse se démarque de celle des autres étudiants qui se sont efforcés de rédiger des textes d'environ une page dans lesquels ils montraient qu'ils avaient pris connaissance du cours et lu les textes de référence. Par ailleurs, je note que l'étudiant semble n'avoir retenu, dans le cours, que le caractère non directif de l'entretien (« *sans imposer de limite* »). Par la suite, Oleg ne se manifestera qu'épisodiquement sur le forum ouvert par ses co-équipiers et sur un mode que je ressens comme désinvolte. Ainsi le 30 mars : « *Salut le groupe, je viens aux nouvelles... Anne as-tu réalisé ton entretien. Tenez-*

moi au courant. Salutations ». L'emploi du possessif « *ton* » alors que l'entretien est un objet de travail groupal et l'expression « *tenez-moi au courant* » (qui fait écho à celle de « *faites-moi signe* » relevée précédemment) renforce mon ressenti.

Du 26 au 30 avril, l'étudiant signale qu'il a effectué une partie du travail de retranscription de l'entretien et se plaint de la longueur du travail. L'échange suivant retient mon attention : « *Salut la compagnie, la retranscription avance, je constate simplement que c'est long ! L'enregistrement total fait 43 minutes, Pierre à quel moment as-tu commencé la retranscription ? ça te va si je m'arrête à la 23ième ? Salutations. Oleg* ». Ce à quoi Pierre répond : « *Bonjour, Oleg tu dois faire erreur car l'entretien dure un peu plus de 49 minutes. Moi j'ai commencé à 24 mn et effectivement c'est long. Il ne me reste que 14 pages manuscrites à retranscrire et quelques minutes à traiter. Anne tu auras tout pour vendredi. Bon courage à tous, on en est tous au même point en fin de semestre. Allez plus que trois semaines et ça sera fini. Pierre* ». Cette erreur de calcul renforce mon impression que cet étudiant a un problème singulier avec le temps, problème qui apparaît ici d'autant plus nettement que son co-équipier, Pierre, souligne les échéances et le terme du travail.

Entre le 24 avril et le 13 mai, Pierre est présent quotidiennement sur le forum et veille à l'avancement du travail, tandis qu'Oleg laisse ses co-équipiers sans nouvelles. Si bien que le 11 mai Pierre se fâche : « *Bonjour, Oleg souhaites-tu toujours participer à ce travail de groupe ? Nous sommes le 11/05 et en dehors de ta partie concernant la retranscription de l'entretien, tu n'as rien remis ! Il reste désormais trois jours avant le rendu final, donc que comptes-tu faire ? Tu disais qu'il fallait te contacter en cas de souci, j'ai un souci !* » Oleg répond aussitôt en envoyant son travail.

Bien que ce type de conflit soit courant lorsque l'on impose aux étudiants un travail de groupe, le cas d'Oleg me paraît particulier. Non seulement il ne respecte pas le calendrier, mais il se conduit comme s'il attendait que quelqu'un l'interpelle et lui dicte sa conduite, « *lui fasse signe* » et lui « *impose une limite* ». Ainsi quand Pierre lui reproche son manque de collaboration, il répond « *Dis en un peu plus sur ce que tu n'as pas trouvé bien. Que reste-t-il à produire ? Qu'as-tu déploré de cette collaboration ? S'il le faut je peux bosser là maintenant deux heures encore...* ». Il fait comme s'il pouvait bénéficier encore d'un peu de temps quand on lui signifie qu'il n'y en a plus. Ces observations me conduisent à m'interroger : que manifeste-t-il par cette forme de déni d'une réalité temporelle ?

De ce fait, je me suis intéressée de plus près aux productions de ce jeune homme en relisant plus attentivement son souvenir scolaire et l'analyse qu'il en faisait : il y est question d'un cours de mathématiques au moment de l'adolescence. Voici comment l'étudiant relate son souvenir : « *Je n'avais pas fait mes devoirs et le professeur m'a demandé de rester après les cours car il ne s'agissait pas du premier incident du genre. Il m'a expliqué que, lorsque la classe était terminée, le retard accumulé dans les exercices de*

math était particulièrement préjudiciable pour l'acquisition de la matière et surtout en ce qui concerne les mathématiques. Je me suis retrouvé collé le mercredi afin de mettre en ordre mon cahier d'exercices de math. Il est à relever que ce professeur était très exigeant concernant la présentation des exercices car selon lui les mathématiques ne peuvent se concevoir sans une présentation impeccable ». Je note que, déjà, à ce moment de son adolescence, Oleg avait « *accumulé du retard dans les exercices de math* ». Au cours de l'analyse de son souvenir scolaire, Oleg s'est montré capable d'identifier le transfert dans lequel il était pris à l'égard de son professeur de mathématiques puisqu'il a écrit : « *Avec le recul, je pense que c'est un des professeurs qui m'a le plus apporté durant ma scolarité [...] Aujourd'hui, j'enseigne les mathématiques et cela n'est sans doute pas dû au hasard* ». Mais la démarche réflexive induite par l'exercice de retour sur le souvenir scolaire l'a conduit à questionner ce transfert sans voir qu'il rejouait, dans la situation pédagogique de ce moment de formation en licence, le même rapport au temps qu'au moment de son adolescence, et que le fait d'être devenu enseignant de mathématiques pouvait être une façon, pour lui, de faire perdurer ce qui était à l'œuvre, pour lui, dans le passé. Ainsi, il écrit : « *Étant aujourd'hui passé de l'autre côté du pupitre, je réalise que ce souvenir est une des clés qui m'a mené jusqu'à cette place. Je me questionne souvent sur la façon dont j'enseigne et ma critique s'oriente souvent avec comme référence le professeur dont il est question dans mon souvenir* ». Soulignons que, selon le discours de ce professeur, « *les mathématiques ne peuvent se concevoir sans une présentation impeccable* ». Oleg semble, au cours de son adolescence, s'être plié au discours du professeur qui plaçait les mathématiques comme une discipline dans laquelle on doit produire une forme parfaite ; « *ordre* », « *professeur exigeant* », « *présentation impeccable* » sont les termes qui lui viennent au moment de l'évocation de son souvenir scolaire. J'entends ici l'expression d'une idéalisation des mathématiques comme un objet de forme parfaite ; il me semble qu'Oleg a trouvé, à travers la figure de l'enseignant de mathématiques, un modèle identificatoire le confortant, sur le plan narcissique, dans une image rassurante d'une forme idéale de soi. Son désir de transmission des mathématiques serait alors une manière de rendre immuable cette forme, de s'inscrire dans un temps « *sans limites* », le fait de *retarder* serait pour lui une manière de repousser le terme de la formation. Les retards, qu'il manifeste dans la formation actuelle de manière répétitive, m'apparaissent alors comme des remises en scène du scénario de cette période de l'adolescence où l'élève s'est identifié au professeur de mathématiques, adhérant à la même quête d'une forme parfaite, au point de devenir lui-même enseignant en mathématiques.

Dans ce contexte, tout en rappelant les échéances à l'étudiant, j'ai fait preuve d'une grande tolérance par rapport au calendrier puisque j'ai accepté que l'étudiant me remette ses travaux avec un mois de retard. Je me suis appuyée aussi sur les potentialités du travail groupal, en laissant, par moment, aux étudiants co-équipiers, le soin d'assumer le cadrage temporel. Par ailleurs, j'ai évité de répondre aux fréquentes sollicitations de l'étudiant car il était, me semblait-il, à la recherche d'une figure d'autorité parentale à l'image de celle du professeur de mathématiques d'antan. Cette souplesse a permis à Oleg d'évoluer selon sa propre temporalité formative. Après avoir corrigé son évaluation finale, je me suis aperçue que cet étudiant s'était particulièrement bien approprié le contenu de l'enseignement. À l'issue de la formation, il est le seul étudiant à m'avoir sollicitée pour obtenir des informations en vue de poursuivre ses études en master dans le domaine de l'approche clinique. Son projet de poursuivre sa formation m'a confortée dans l'idée que la question de la fin de formation pourrait être ce qui posait problème à cet étudiant et pourrait être en rapport avec ses difficultés à respecter un cadre temporel de sa place d'apprenant. J'ai développé et soutenu cette hypothèse, à la lumière des travaux d'Olivier Nicolle (2011) dans l'article précédemment cité que j'ai co-écrit avec Sophie Lerner.

La relation qu'Oleg a établie, avec ses pairs et son enseignante, à l'occasion de sa formation à distance, lui a permis de remettre en scène ce rapport perturbé au temps car, comme le souligne Jean-Luc Rinaudo, les protagonistes de la situation de formation à distance se retrouvent « de par la mise en cause des repères spatio-temporels, dans une situation de régression de la psyché vers ses couches les plus archaïques » (Rinaudo, 2007, p. 136). Cependant, la solidité de l'étayage dont a bénéficié Oleg, en s'appuyant sur ses pairs et sur l'accompagnement de son enseignante, lui a permis de finir son travail. Il a ainsi introduit une variation dans le scénario qu'il répétait, de sorte que ce ne soit plus tout à fait le même, ce qui signe là un des effets probablement formatif d'une sensibilisation à la démarche clinique mise en œuvre selon un accompagnement clinique.

Oleg ou Leila ne sont pas les seuls étudiants à avoir bénéficié des potentialités du dispositif pour élaborer leur rapport au savoir et les ressorts de la relation pédagogique et/ou éducative. Avec Sophie Lerner, nous avons examiné avec précision le fonctionnement de nos groupes d'étudiants sur les deux années universitaires de 2009 à 2011. Pour chaque forum, nous avons repéré comment se distribue la participation des étudiants par rapport au calendrier fixé, à quel moment et comment intervient l'enseignante dans ces forums. Puis, nous avons examiné plus attentivement les interventions de quelques étudiants à travers les différents forums, nous avons mis ces éléments objectifs en perspective avec la qualité, au plan clinique, de leurs productions écrites. Globalement, il nous est apparu que les étudiants en e-learning fournissent un travail de bonne qualité car ils lisent attentivement les textes qui leur sont proposés dans le cours et participent activement aux travaux demandés. Les discussions imposées par le biais des forums les

contraignent à reformuler ce qu'ils ont compris du contenu du cours, leur permettent de se confronter à d'autres points de vue et les conduisent à s'interroger sur leur rapport au savoir. Les exercices qui leur sont proposés les rendent sensibles à la forme de travail clinique qui est attendue dans cet enseignement. Notre étude nous a aussi permis de repérer que la temporalité instaurée par le dispositif en e-learning confère des potentialités favorables à un accompagnement clinique du travail des étudiants. Nous soutenons une congruence entre les contenus d'enseignement que nous dispensons et les modalités de mise en œuvre de cet enseignement, congruence qui nous semble propice à une appropriation subjective de la démarche clinique.

Conclusion

La traçabilité des échanges et leur caractère asynchrone m'apparaissent être les atouts majeurs du dispositif d'enseignement en e-learning. Cette possibilité, pour les étudiants et les enseignants, de faire retour sur leurs écrits contextualisés et co-construits sur les forums réalise, selon moi, des conditions favorables à la réflexivité et au singulier travail de l'après-coup dont Philippe Chaussecourte (2010) a souligné la fécondité. De ce point de vue, le dispositif en e-learning s'est révélé (de manière inattendue, car c'était une gageure pour nous en 2007) être tout à fait propice au travail d'élaboration clinique attendu dans notre enseignement. Le positionnement singulier de l'enseignant me semble être la troisième caractéristique qui confère des potentialités particulières au dispositif d'enseignement à distance pour sensibiliser les étudiants à la démarche clinique. Outre le temps de l'après-coup, ce dispositif permet de laisser une grande autonomie aux étudiants pour qu'ils s'accordent selon leurs propres temporalités et il offre la possibilité au formateur de se donner le temps de l'élaboration de ce qui se joue avec l'étudiant dans la relation pédagogique pour parfois différer et adapter ses réponses. Comme l'a souligné Jean-Luc Rinaudo dans son dernier ouvrage (2011), l'enseignant peut se connecter fréquemment pour s'assurer de l'activité de ses étudiants sans intervenir dans leurs échanges. L'auteur a nommé cette présence silencieuse de l'enseignant « invisible présence » et a montré ses effets, au plan psychique, pour les étudiants. Même si je me suis attachée à montrer d'autres spécificités du dispositif en e-learning, je souscris aux analyses de ce chercheur. Il me semble que, repéré par les étudiants, ce jeu de « présence-absence » du formateur peut avoir un effet bénéfique sur la relation pédagogique qui s'établit lorsqu'il s'exerce dans un climat sécurisant. C'est la qualité de cette relation qui conditionne la réussite des étudiants, d'où l'importance de la posture de l'enseignant qui doit non seulement transmettre des savoirs, mais aussi exercer ses compétences de chercheur-clinicien.

Références bibliographiques

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Effets d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique. In M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 87-106). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard-Laville, C. (2009). Entretien, par Philippe Chaussecourte. *Cliopsy*, 1, 7-24.
- Charrier, B. et Lerner, S. (2011). Rapport au temps et formation à distance. *Distances et savoirs*, 9, 419-443.
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, 3, 39-53.
- Freud, S. (1914). Sur la psychologie du lycéen. In *Résultats, idées, problèmes*, 1 (p. 227-231). Paris : PUF (1984).
- Nicolle, O. (2011). Destins de la perte, forme(s) et formation : Entre aliénation et transformation. In R. Kaës et C. Desvignes, *Le travail psychique de la formation* (p. 37-62). Paris : Dunod.
- Revault d'Allonnes, C. (dir.) (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Rinaudo, J.-L. (2007). Des ordinateurs à bonne distance. *Empan*, 2, 66, 133-137.
- Rinaudo, J.-L. (2011). *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'harmattan.
- Winnicott, D. W. (1957). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Payot, (1972).
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Brigitte Charrier

Université d'Artois

Équipe Clinique du rapport au savoir

CREF, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Pour citer ce texte :

Charrier, B. (2014). Une sensibilisation à la démarche clinique en sciences de l'éducation dans le cadre d'un enseignement en e-learning. *Cliopsy*, 11, 77-89.