

Rapport au savoir mathématique et médiation didactique

Étude clinique d'une situation didactique

Claudine Blanchard-Laville

Patrick Obertelli

AVANT-PROPOS PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

L'articulation psychanalyse et pédagogie

La problématique de l'articulation « psychanalyse et pédagogie » n'est pas nouvelle. Depuis Freud, de nombreux textes ont été écrits par des psychanalystes pour exprimer ce que la psychanalyse pouvait apporter à l'éducation et plus directement à la pédagogie. Réciproquement, des pédagogues inspirés par la psychanalyse ont fait des tentatives diverses d'« application » de la psychanalyse à la pédagogie (1). Cette question de l'intérêt ou de la pertinence d'une « application » de la psychanalyse à la pédagogie n'a cessé de se poser depuis Freud et en conséquence, il nous paraît important de prendre conscience que nos tentatives actuelles se situent dans cette lignée historique.

L'étude que nous présentons ici s'inscrit dans un double mouvement d'inspiration lié aux deux aspects de la psychanalyse : à la fois « corpus théorique et démarche d'investigation clinique » (2).

- D'une part, la théorie psychanalytique inspire notre compréhension des phénomènes qui se déroulent dans l'espace didactique,
- d'autre part, la démarche même de la pratique analytique inspire la démarche de réflexion mise en œuvre dans la situation didactique que nous avons imaginée (3).

La dynamique transférentielle

Plus particulièrement, il s'agit dans cette étude de repérer et de décrire l'évolution de la dynamique transférentielle (4) entre enseignant et enseignés dans une situation didactique (5) singulière, un enseignement de statistiques à des étudiants en Sciences de l'Éducation. Autrement dit de comprendre ce qui organise les échanges entre enseignant et enseignés, c'est-à-dire, de déchiffrer ce qui structure l'espace transférentiel qui se déploie dans une situation à visée didactique. En d'autres termes, nous pourrions avancer qu'il s'agit d'interpréter le drame latent

qui se joue entre les partenaires d'une situation didactique au sens de décrypter les scénarios sous-jacents qui déterminent leurs agissements respectifs. De plus, cette étude est l'occasion d'appréhender certains processus psychiques à l'œuvre chez l'apprenant dans une situation d'apprentissage médiatisé par un enseignant.

Comme nous venons de l'indiquer, nous privilégions un angle de vision des phénomènes didactiques qui se réfère à une dimension psychologique et nous ne travaillons pas dans une perspective sociologique. De même, nous ne développons pas la dimension institutionnelle de la situation qui pourrait faire l'objet d'un autre travail.

Bien évidemment, ce type d'étude repose sur un certain nombre de présupposés que nous ne rappellerons pas tous. Précisons toutefois que nous postulons l'existence de l'inconscient à la fois chez l'étudiant et chez le professeur. Du fait qu'il y a « du sujet », au sens de sujet de l'inconscient (6), au niveau des partenaires de la situation didactique, nous faisons l'hypothèse que leur réalité psychique pèse sur leurs comportements et que, à ce titre, l'espace didactique peut être vu comme un espace de projections ; comme un lieu où des imagos anciennes viennent se déplacer, où des émotions, des fantasmes, des idées, des modes de relations archaïques viennent se transférer. Autrement dit, l'espace didactique est perçu en tant qu'espace transférentiel avec toutefois une caractéristique à retenir : les partenaires sont ici face à face, ce qui implique que tous les registres, tous les sens soient utilisés, non seulement la parole, mais aussi les gestes, les regards pour contribuer à la création de cette atmosphère transférentielle (7).

Dans une situation didactique, l'enseignant a beaucoup moins de latitude que dans une situation analytique classique pour contrôler ses mouvements contre-transférentiels dans la mesure où il ne lui est guère possible de différer ses interventions, où il est le plus souvent dans l'urgence des décisions didactiques, instant après instant, lesquelles l'engage, à notre sens, bien au-delà de la visée didactique manifeste. De ce fait, il se dévoile lui-même en exhibant en quelque sorte ses propres modes de relation à l'objet, sa manière spécifique de se relier au savoir et aux élèves, ou de ne pas se relier; autrement dit il est, lui aussi, happé dans l'espace transférentiel et ses mouvements sont autant transférentiels que contre-transférentiels.

Sans entrer plus avant dans cette problématique complexe des proximités et différences entre le dispositif didactique et le dispositif analytique (8), plusieurs questions se posent cependant : étant donné qu'il est impossible de « purger » l'espace des processus transférentiels — comme le fait justement remarquer Octave Mannoni : « le transfert, on peut seulement le nier ou le méconnaître » (9) — est-il possible pour un enseignant de se familiariser au repérage de ces processus ? Et en corollaire, ce travail est-il utile pour lui ? Peut-on espérer qu'une connaissance de ce qui se joue sur ce registre lui permette d'« améliorer » sa prestation didactique ? Et de quel type de connaissance s'agit-il alors ? Peut-on imaginer qu'un travail de l'enseignant sur ses

propres réactions transférentielles et contre-transférentielles dans les classes réalise un progrès pour la visée didactique ?

Le dégagement de l'espace didactique

Pour notre part, nous répondons affirmativement à toutes ces questions. Nous estimons que la situation didactique n'est pas au service de l'économie psychique de l'enseignant, au sens où le dispositif mis en place n'est pas destiné à la maturation de sa propre relation au savoir. Au contraire, nous affirmons qu'il est de la responsabilité de l'enseignant de s'efforcer d'offrir à l'étudiant un lieu suffisamment dégagé de ses propres enjeux pour que celui-ci puisse y poursuivre son évolution vis-à-vis du savoir, sans trop d'interférences. Par contre, dans le but de se préparer à cette tâche, l'enseignant peut s'engager, dans un autre lieu prévu à cet effet, à effectuer après-coup ce travail de dégagement de l'espace didactique, travail sans arrêt à reprendre, mais seul capable de garantir à l'apprenant une moindre aliénation.

Pour terminer cette introduction, nous voudrions souligner que nous ne pensons pas que la théorisation d'inspiration analytique que nous faisons dans cette étude détienne la vérité de la situation didactique que nous allons décrire ni de toute autre d'ailleurs, mais qu'elle constitue seulement une des fictions théoriques possibles (10), une fiction possible et opérante pour en éclairer certains aspects et métaphoriser cette situation de manière significative (11).

DESCRIPTION DU DISPOSITIF

L'unité d'enseignement intitulée « Étude clinique d'une situation didactique »

Pour appréhender la place de l'enseigné dans la dynamique transférentielle en jeu dans l'espace didactique et le rôle de cette dynamique dans la structuration de cet espace, nous prendrons appui sur notre expérience de co-animation d'une unité d'enseignement destinée aux étudiants de Licence de Sciences de l'éducation à l'Université de Paris X (Nanterre), intitulée « Étude clinique d'une situation didactique ».

Après deux ans de fonctionnement de cette unité d'enseignement, la richesse du matériel recueilli a sollicité notre désir de rendre compte de cette pratique et de la construction théorique que nous avons élaborée.

Chaque séance de cette unité d'enseignement comporte une phase didactique et une phase d'analyse dont le déroulement chronologique se schématise de la façon suivante : Au cours des 3h, 1h 30 pour la phase didactique, une pause de 15 minutes et une phase d'analyse d'1h 15.

Lors de la phase didactique est dispensé un enseignement de statistiques élémentaires. Nos rôles sont alors différents : l'un de nous est enseignant et l'autre a un rôle d'observateur.

Pendant la seconde phase de la séance consacrée à l'analyse, nous animons une discussion de groupe dans laquelle tous les participants de la séquence didactique, enseignant et enseignés, s'attachent à explorer les ressorts de la dynamique pédagogique telle qu'ils l'ont perçue de leur place propre. Dans ces échanges, où nous favorisons l'expression la plus libre possible, les participants de la séquence didactique sont amenés à verbaliser les affects et les émotions qu'ils ont ressentis précédemment. À ce propos, il est à remarquer qu'en demandant aux étudiants de s'exprimer sur ce qu'ils ont ressenti pendant la séquence didactique, nous transgressons, semble-t-il, une des règles tacites du contrat didactique qui concerne ce qu'il est permis ou interdit de dire dans un dialogue didactique. Cette clause du contrat sur laquelle semble régner un certain consensus est bien justement qu'on métacommunique peu sur l'acte didactique, en particulier au niveau des sentiments et impressions ressenties, sauf peut-être en cas de situation conflictuelle grave. Ceci explique qu'un certain temps soit nécessaire aux étudiants avant qu'ils perçoivent où se situe le nouveau jeu dans ce travail totalement inhabituel, à savoir dans un registre d'élucidation et non de revendication. Nos interventions dans ce débat visent le plus souvent à faciliter la prise de parole et sa circulation, ainsi qu'à faciliter le dégagement du sens latent de ces propos échangés. Par moments aussi, nos interventions se situent dans un registre interprétatif au sens psychanalytique du terme : nous proposons, si le moment nous paraît opportun, des hypothèses cliniques sur la signification possible du matériel. Ces interventions concernent généralement l'ensemble du groupe. Les problématiques personnelles sont appréhendées dans leur résonance avec la dynamique groupale.

Notons qu'entre les séances nous effectuons un important travail d'interanalyse (12).

Les autres éléments structurants du dispositif relèvent des règles de fonctionnement instituées par l'enseignante en début de session : une présence régulière aux dix-huit séances prévues ainsi que la rédaction d'un dossier à deux volets. La première partie de ce dossier témoigne des acquisitions statistiques des étudiants au travers d'un travail d'analyse de données ; la seconde concerne une réflexion personnelle sur un ou plusieurs moments des séquences didactiques vécues au cours de l'année, séquences dans lesquelles l'étudiant s'est senti particulièrement impliqué.

Les spécificités du dispositif

Un temps de parole sur la séquence didactique

L'une des spécificités fondamentales de ce dispositif consiste en l'organisation d'un temps propre aux échanges verbaux relatifs à la séquence didactique préalable. Le travail d'analyse et d'élaboration qui s'effectue autour de ces échanges est rendu possible par un ensemble de conditions de fonctionnement mises en place à cet effet et qui participent du cadre de cette unité d'enseignement. Celui-ci diffère sensiblement du cadre didactique classique. La différence

essentielle consiste en une relative suspension de la fonction critique de jugement qui renverrait à la mesure de l'écart entre la production d'un individu et un modèle préalablement établi.

Trois types d'aménagement permettent cette relative suspension de la fonction critique.

Tout d'abord, le dossier requis pour l'évaluation n'est pas à proprement parler noté au sens traditionnel du terme. Son contenu est négocié avec l'enseignante en cours d'année, de manière à ce que l'étudiant puisse réajuster son travail en fonction des critères annoncés. Cette négociation permet en même temps à l'enseignante de moduler ses exigences pour la partie statistique selon le rythme spécifique à chaque étudiant.

En deuxième lieu, le volume du contenu statistique transmis n'est pas entièrement déterminé à l'avance ; la contrainte de terminer le programme « à tout prix » est supprimée. Seule la contrainte de cohérence — et peut-être aussi un sentiment de complétude — gouverne le choix du contenu minimum à transmettre. Ceci permet à l'enseignante de s'adapter au rythme du groupe concerné et de prendre le temps d'approfondir les difficultés rencontrées en chemin. De ce fait, l'étudiant ne se trouve plus confronté à une norme extérieure à laquelle il devrait s'adapter et qui par conséquent serait porteuse d'une dimension d'évaluation.

Enfin, la souplesse relative du rythme d'apprentissage laisse aux étudiants le temps de penser et de ressentir les émotions liées à la situation d'apprentissage.

La présence et le rôle de l'intervenant non enseignant

L'autre caractéristique non moins fondamentale du dispositif est liée à la présence et au rôle de l'intervenant non enseignant. Cette présence tierce, tierce par rapport à la dualité de la relation enseignant-enseignés, est intéressante à plusieurs points de vue.

En premier lieu, cette présence rappelle aux étudiants que la séquence didactique n'est pas l'objectif principal du travail dans cette UE ; elle est le support de l'analyse qui va suivre, comme en témoigne l'intitulé de cet enseignement. Le seul fait de cette présence contribue en ce sens au non évitement du travail d'analyse. Les étudiants, tout en étant très impliqués dans la situation didactique sont de la sorte amenés à identifier des moments particuliers de cette situation ainsi que les sentiments et les émotions qui y sont liés, ce qui empêche en partie les processus de refoulement d'être mis en œuvre, processus très actifs selon nous en temps ordinaire (13). De plus, le fait que l'observateur n'intervienne pas verbalement au cours de la première partie et contrôle l'essentiel de ses mouvements réactionnels contribue à ce que les étudiants puissent l'utiliser comme support de projections. Son silence provoque chez eux un questionnement inquiet au sujet de pensées qu'il pourrait avoir. Dans le vide ainsi créé, ils en arrivent à lui attribuer leurs propres pensées ou sentiments, ceux précisément qu'ils souhaitent cacher ou qu'ils méconnaissent. Au cours de la phase d'analyse, la nature projective des sentiments dont témoignent certains de leurs propos pourra être mise en évidence.

Deuxièmement, du fait de sa non intervention dans la séquence didactique, l'observateur dispose d'une relative extériorité, ce qui lui permet, lors de la phase d'analyse, d'aider le groupe à prendre du recul par rapport à l'expérience qui vient d'être vécue. Précisons cependant qu'il se garde, lors de cette phase, d'apporter de façon anticipée un matériel issu de son observation. Autrement dit, il n'aborde pas de lui-même de sujet qui ne soit déjà, au moins partiellement, pris en considération par les étudiants ; il respecte ainsi leur démarche en mettant à leur disposition le matériel le moment venu plutôt qu'en le leur imposant.

Ensuite, cette présence tierce implique un travail d'interanalyse entre l'enseignante et l'observateur. Il permet notamment d'enrichir nos compréhensions respectives du matériel de la séance et concourt à harmoniser suffisamment nos points de vue pour rendre possible un travail cohérent avec les étudiants ; en particulier, de décider de l'opportunité de différer ou non certaines de nos interprétations. Cette recherche de relative cohérence n'a pas pour fonction de gommer nos différences de places dans le dispositif de cette UE, ni nos différences personnelles. Ces différences sont des éléments essentiels à l'accomplissement du travail engagé. Cette internanalyse est en particulier le lieu de l'élaboration de nos réactions contre-transférentielles, ce qui ne pourrait pas être fait, bien entendu, au cours des phases d'analyse des séances, essentiellement centrées sur les réactions des étudiants.

En dernier lieu, soulignons que le champ relationnel classiquement structuré autour de la relation duelle enseignant-groupe des enseignés, est ici modifié par cette présence tierce. Cet aménagement particulier a bien évidemment un impact sur la dynamique de la situation didactique. Nous sommes tout à fait conscients que certaines des modifications qui en découlent peuvent être en partie interprétées comme des artefacts du dispositif. Mais nous faisons l'hypothèse que ces modifications permettent justement de dévoiler des phénomènes habituellement trop familiers pour être identifiés, en les exacerbant. Au cours de l'analyse, il apparaît que, en fait, cette modification met en relief, par contraste, certains mécanismes en jeu dans la relation duelle classique (14).

Rappelons qu'à l'origine de l'UE, ce dispositif avait été mis en place à des fins de formation uniquement. Le travail était alors conduit par une seule personne (15). L'éclairage plus distancié amené par l'introduction du second intervenant permet à ce dispositif de devenir un instrument méthodologique propre à favoriser une élaboration théorique, étant bien entendu que cette UE reste avant toute chose un lieu de formation à l'intention des étudiants.

ANALYSE DU MATÉRIEL RECUEILLI

La double spécificité du dispositif que nous venons de décrire en détails a permis la mise à jour et la compréhension de certains phénomènes se déroulant dans cet espace didactique. Du

matériel particulièrement riche recueilli lors de ces deux années de fonctionnement, deux thèmes se sont progressivement dégagés et imposés à nous : celui de l'ambivalence et celui de la confiance. La construction théorique que nous avons été amenés à bâtir nous a permis de rendre compte des liens qui les réunissent (16).

La question de l'ambivalence

L'accès à la reconnaissance par les étudiants de sentiments ambivalents à l'égard de l'enseignante ne se fait pas d'emblée.

Lors des deux années au cours desquelles ce travail a été effectué, nous avons constaté que des phénomènes voisins se déroulaient, à quelques nuances près : après une phase d'ignorance ostensible de l'observateur, l'attention se porte sur lui au bout de quelques séances. Les étudiants expriment alors des sentiments d'hostilité à son égard. Dans le même temps, ils expriment des sentiments très positifs à l'égard de l'enseignante. Le dépassement progressif de cette situation, grâce au travail effectué lors des séances d'analyse, permet l'émergence de certaines critiques relatives aux attitudes de l'enseignante lors de la phase didactique. Dès lors, la prise de conscience par les étudiants d'une certaine agressivité vis-à-vis de l'enseignante a pu s'effectuer cependant que l'hostilité à l'égard de l'observateur tendait à disparaître.

Le clivage du transfert

En d'autres termes, et si l'on cherche à aller au-delà du niveau purement descriptif, il est possible de comprendre la signification de ces mouvements du point de vue de la dynamique transférentielle en jeu.

Dès la première séance, au cours de la séquence didactique, les étudiants se retrouvent *a priori* dans une situation de cours qui leur est familière. Mais très vite, ils s'aperçoivent que cette apparente familiarité est trompeuse : outre l'enseignante qui délivre des connaissances, il faut compter avec la présence d'une personne silencieuse.

Cette prise en compte ne s'effectue que progressivement. Il semblerait, d'après le travail d'interanalyse effectué hors séances par les deux intervenants et portant notamment sur les réactions contre-transférentielles de l'enseignante, que l'on puisse faire l'hypothèse d'une tentative commune de l'enseignante et des enseignés de se maintenir dans une situation duelle.

Si l'on se réfère par exemple au matériel de la première année de cette expérience, les étudiants expriment, au bout de quelque temps, des inquiétudes par rapport aux graffitis qui figurent sur les murs de la salle ainsi qu'aux formules mathématiques restées sur le tableau à la suite du cours précédent. Ainsi E. remercie l'enseignante d'avoir effacé en arrivant les dites formules : « elles me stressaient terriblement, encore plus que l'environnement », puis, s'adressant à son voisin : « il y en a de plus en plus », en montrant derrière lui un œil énorme

dessiné sur le mur. Ces graffitis et ces formules n'ont rien d'inquiétants par eux-mêmes; ils sont perçus comme menaçants par les étudiants qui leur attribuent une charge agressive qui n'est autre, à notre avis, que la projection de leurs propres sentiments d'agressivité.

Peu à peu, ces sentiments hostiles se focalisent sur la personne de l'observateur auquel des reproches sont faits. Par exemple, « vous m'empêchez plus que vous ne facilitez ». Les sentiments agressifs ré-introjetés sont, semble-t-il, re-projetés sur l'observateur. Une étudiante exprime par exemple : « j'avais devant moi ce slogan : une seule arme, la lutte ». Ce mouvement d'intensification de l'agressivité à l'égard de l'observateur s'accompagne d'un mouvement d'idéalisation de l'enseignante corrélatif d'un surinvestissement de la séquence didactique. Les qualités de l'enseignante sont alors estimées proches de la perfection, comme en témoignent des jeux de mots effectués dans une ambiance euphorique à propos de Dieu. Apparaît ainsi un mécanisme de défense, le clivage, qui a été particulièrement étudié par Mélanie Klein. Selon elle, « les jeunes enfants sous la poussée de l'angoisse tentent sans cesse de cliver leurs objets et leurs sentiments » (17). Très tôt, le moi du nourrisson clive sa relation avec l'objet primaire, le sein, en deux objets: le sein idéal et le sein persécuteur. Ce clivage de l'objet est contemporain du clivage du moi. Il permet au nourrisson de protéger une partie de l'objet de ses pulsions agressives. Pour Winnicott, ce mécanisme est indissociable des rapports établis entre le nourrisson et sa mère. Celle-ci est perçue selon deux modes : l'accumulation des expériences de nourrissage favorise l'intériorisation d'une image de « bonne mère », et celle des périodes de frustration l'image de « mauvaise mère ». Si on revient à la situation didactique étudiée, les deux intervenants sont perçus selon les deux pôles, l'un gratifiant, l'enseignante qui « nourrit » avec le cours, l'autre frustrant, l'observateur silencieux.

L'accès aux sentiments ambivalents et le processus de désidéation de l'enseignante

On peut d'ailleurs remarquer que l'acmé du clivage intervient à un moment significatif, à savoir juste avant les vacances de Noël. La virulence à l'égard de l'observateur est particulièrement intense, le sentiment de frustration étant exacerbé par la prochaine séparation et la mauvaise mère plus attaquée que jamais. De même, à la rentrée, la bonne mère-enseignante sera particulièrement idéalisée. Lors de la séquence d'analyse de la séance de rentrée, nous aidons les étudiants à prendre conscience du partage strict de leurs sentiments ; dit autrement, nous interprétons leurs propos en termes de clivage du transfert. Ce moment a permis une évolution importante dans la dynamique de leur formation. La réaction à cette interprétation a été immédiate : un étudiant, en utilisant une grande inscription peinte sur le mur et indiquant: « détruire, c'est construire », renvoie à l'animateur-observateur : « si vous étiez assis sous le mot construire plutôt que sous détruire, cela aurait été différent ». L'observateur commence à pouvoir être perçu différemment, il devient possible de lui associer l'idée de construction. Par la suite, ce

mouvement va aller en s'amplifiant cependant qu'émergent progressivement des sentiments plus mitigés à l'égard de l'enseignante. Son cours devient l'objet de critiques, parfois acerbes, elle est jugée par exemple « hyperdirective » par un étudiant, sa façon d'écrire au tableau est critiquée ; les étudiants commencent à percevoir les limites de l'enseignante dans sa capacité à faire comprendre certains passages du cours et à aider au dépassement de difficultés rencontrées par certains étudiants. Le processus de désidérialisation est engagé. De manière concomitante, l'enseignante qui était partie prenante de ce fantasme gratifiant d'enseignante idéalisée prend conscience de ses propres sentiments ambivalents vis-à-vis des étudiants. Soulignons à nouveau que le dispositif adopté favorise le travail de désintringation des fantasmes entre l'enseignant et les enseignés, désintringation difficile à effectuer sans le détour par un tiers (18).

Ainsi apparaît une attitude nouvelle de l'enseignante témoignant d'un début d'acceptation de son ambivalence (19). Pour la première fois depuis le début de l'année, elle pose des questions aux étudiants, à des fins manifestes de remémoration, questions relatives aux connaissances statistiques censées avoir été acquises au cours des séances précédentes. Ce faisant, elle accepte le fait que les étudiants puissent ne pas savoir, elle prend progressivement conscience du fait que les étudiants n'ont peut-être pas compris ou retenu les notions expliquées aussi bien qu'elle avait pu se l'imaginer ; elle commence à pouvoir assumer ainsi le fait d'être parfois frustrante. Nous ne sommes plus dans une situation d'illusion pédagogique où un consensus s'établit entre enseignant et enseignés au sujet des connaissances apprises : l'un dit comprendre ce que l'autre enseigne, qui le croit en retour. L'enseignante accepte ainsi de ne plus être l'enseignante idéale, qui fait en sorte que tous les étudiants comprennent ; du même coup, le masque de l'étudiant idéal tombe. À un niveau archaïque, la dyade enseignant idéal-étudiant idéal se réfère au double clivage de l'objet et du moi déjà évoqué et aux relations établies entre la bonne partie du moi et le bon sein. Quand, à une question de l'enseignante, les étudiants « sèchent », il s'agit bien là d'une frustration orale. En témoignent certains gestes comme se toucher les lèvres, introduire un doigt dans la bouche. Ces gestes machinaux trouvent leurs racines dans les premières périodes de vie du nourrisson (20).

La prise en compte de l'ambivalence des différents acteurs pose le problème de la gestion par l'enseignante de sa propre agressivité, qui est à la fois issue de sa propre ambivalence et aussi sollicitée par la part hostile des sentiments des étudiants à son égard. L'enseignante, par un travail d'analyse des réactions des étudiants et de ses propres émotions, prend une certaine distance par rapport à l'agressivité des étudiants et donc ne réagit pas de façon totalement impulsive. Son rôle l'incite également à suspendre des réactions émotionnelles très vives. En cas contraire, celles-ci prendraient un sens très violent par le fait qu'elle n'est pas un participant comme les autres, à la fois par son pouvoir institutionnel et surtout par celui fantasmé que peuvent lui attribuer les

apprenants. On peut néanmoins faire l'hypothèse que la gestion d'une partie de son agressivité s'effectue par le biais du maintien du cadre de travail et des règles de fonctionnement.

L'interprétation en termes de clivage du transfert fait prendre conscience aux étudiants, au moins partiellement, de leur propre agressivité et donc de leur ambivalence à l'égard de l'enseignante. L'urgence nouvelle due à la pression des pulsions agressives favorise le recours à un autre mécanisme de défense permettant d'écarter les sentiments d'hostilité. Ce mécanisme existait au préalable, mais son utilisation restait très souple, et pouvait fort bien se fondre et se confondre avec l'expression d'un sentiment d'empathie.

Par exemple, lors d'une séquence didactique, l'enseignante est amenée à dire à une étudiante qu'elle ne peut pas tout lui expliquer ; les connaissances mathématiques de base nécessaires à la compréhension font défaut ; trop de temps serait nécessaire pour qu'elles puissent être acquises dans le cadre de cette UE. Au cours de la phase d'analyse qui suit, l'étudiante en question, au moment où elle est sur le point de prendre conscience des sentiments de frustration déclenchés par les propos de l'enseignante, change brusquement d'attitude et dit : « cela doit être difficile de faire comprendre les mathématiques à des gens dont les façons de raisonner sont très différentes ». Elle s'identifie par là-même à l'enseignante en évoquant les difficultés rencontrées par celle-ci. Ainsi, par cette identification, elle fait l'économie de l'agressivité éveillée par la frustration en niant en quelque sorte son propre self. Ce mécanisme de défense nous semble relever de l'identification projective kleinienne.

Les exemples qui viennent d'être interprétés renvoient essentiellement au matériel de la première année. L'année suivante, des processus semblables sont apparus sur un mode mineur. Il est vraisemblable que l'expérience acquise lors de la première année nous ait permis de faire rapidement prendre conscience aux étudiants de la nature de leurs sentiments. En termes techniques, nous avancerions que la phase de transfert schizo-paranoïde a été plus rapidement dépassée.

Manifestations du clivage du transfert dans d'autres situations scolaires

Au-delà de la métaphorisation de cette situation didactique-ci, l'analyse qui vient d'être effectuée présente l'intérêt d'éclairer un phénomène observable chez certains élèves à l'égard du collectif des enseignants d'une même classe. Il est relativement fréquent d'observer qu'une classe apprécie énormément un professeur cependant qu'un autre est rendu responsable de tous les maux. En effet, pour un élève ou un sous-groupe d'élèves, ce partage des sentiments leur permet de protéger une relation privilégiée qui, ainsi, n'est menacée d'aucune agressivité puisque celle-ci est tout entière focalisée ailleurs. Comme dans la situation présentée ici, ce clivage leur permet de faire l'économie de la reconnaissance de l'ambivalence de leurs sentiments. On peut même se demander si un mécanisme analogue n'est pas à l'œuvre par rapport aux disciplines enseignées,

et en particulier assez souvent par rapport aux mathématiques. Il peut même se produire alors un évitement phobique vis-à-vis à la fois de la matière et de l'enseignant de cette matière. Ce qui est vrai, ce ne sont pas les mathématiques ni l'enseignant par eux-mêmes mais les angoisses dont ils sont faits les porteurs. Il convient toutefois de préciser que le mécanisme de clivage, à côté d'une fonction défensive a aussi une fonction constructive: c'est un mécanisme fondamental dans l'élaboration de la pensée en permettant de catégoriser, classer, c'est-à-dire différencier les notions. Il remplit alors une fonction de structuration à condition de ne pas s'instituer de manière rigide comme cela semble être le cas entre les différentes disciplines enseignées à l'école.

Soulignons que l'accession à la prise de conscience de sentiments ambivalents par rapport à l'enseignante et donc l'accession pour les étudiants à la complexité de leurs propres sentiments témoigne pour nous d'une évolution vers une plus grande maturité psychique ; le sujet élève se trouve ainsi plus en accord avec son soi authentique et donc dans une moindre aliénation dans la situations didactique (21).

La question de la confiance

Nous voudrions faire remarquer que cette accession à la reconnaissance de l'ambivalence est rendue possible par l'établissement d'un contexte relationnel favorable, à savoir l'instauration d'une base de confiance entre tous les participants, comme en témoignent les fréquentes mentions de ce terme de confiance dans les propos des étudiants (22).

Si on se réfère à l'étymologie du mot, il apparaît que le terme « confiance » est issu du latin *confidentia* (qui est aussi à l'origine du mot *confidence*) qui signifie communication d'un secret concernant soi-même ou d'un sentiment personnel à quelqu'un, avec l'influence de l'ancien français « fiance » qui signifie foi.

Un sentiment de confiance émerge en particulier de cette possibilité d'expression par la parole : « Le fait de pouvoir s'exprimer librement, sans aucune contrainte, sur le cours venant d'avoir lieu participe à une mise en confiance décisive (...). Cette mise en confiance était due à la structure et la dynamique du groupe, mais également résultait de la possibilité qu'avait chacun de parler des blocages, des échecs rencontrés pendant le cours, de les verbaliser, de les exposer aux autres participants et donc de les faire reconnaître ». 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.

La dialectique confiance-ambivalence en référence aux travaux de M. Klein et de D. W. Winnicott

On peut comprendre l'instauration de la confiance en faisant de nouveau référence à Winnicott. Pour lui, la mère est ressentie par le nourrisson comme étant parfois gratifiante,

parfois frustrante. Si les expériences gratifiantes sont suffisamment nombreuses et intenses, les images de bonne mère et de mauvaise mère vont pouvoir s'intégrer en une image de « mère suffisamment bonne » (good enough mother). Alors le nourrisson devient capable d'accepter les frustrations de la part de celle-ci puisque les expériences négatives ne seront pas dissociées d'un contexte globalement gratifiant.

Ce thème de la confiance est présent dans les discussions dès les premières séances. De nombreux étudiants de cette UE expriment précocement un manque de confiance en eux vis-à-vis des mathématiques. À cet égard, les propos de H. dans son dossier, sont très significatifs : « J'ai ressenti très nettement une évolution chez moi dans cette UE entre les premiers cours où j'avais peur de ne pas y arriver et les derniers. Je ne me faisais pas confiance. Je ne me laissais pas le temps de comprendre. Si je n'avais pas compris tout de suite, c'était fichu J'ai réalisé que mes difficultés en math dans l'enfance avaient une origine qui n'avait rien à voir avec l'intelligence. On ne me faisait pas confiance. On ne me laissait pas le temps (ou je le percevais ainsi) et je ne me faisais pas confiance. Je ne m'autorisais pas à comprendre ». Puis cette étudiante fait référence à la confiance qu'elle perçoit de la part de l'enseignante dont elle cite les paroles : « Vous allez y arriver. Je vous fais confiance ». Et H. conclut sur ce thème : « J'ai absolument besoin de cette confiance de l'enseignant à mon égard ». Il est d'ailleurs révélateur de constater que H. a pu mener une réflexion approfondie tout au long de l'UE sur l'ambivalence de ses sentiments à l'égard de l'enseignante. Les sentiments de confiance et d'ambivalence nous paraissent interagir de manière dialectique. Nous avons vu que c'est dans un contexte d'environnement suffisamment favorable, donc à partir d'une certaine confiance dans cet environnement que l'enfant peut ressentir et exprimer des sentiments partagés à l'égard de sa mère ; les craintes de la détruire ainsi que les craintes de représailles sont ainsi atténuées. Mais aussi, le fait que l'enfant puisse exprimer des sentiments hostiles à l'égard de sa mère sans affecter profondément leur relation permet de tester, de mettre à l'épreuve celle-ci et de consolider son sentiment de sécurité narcissique.

À notre avis, c'est une façon de comprendre la mise à l'épreuve à laquelle se sentent souvent soumis les enseignants en début d'année scolaire avec chaque nouveau groupe. Par là, les élèves cherchent à tester la stabilité du cadre et la confiance qui en résulte leur permet d'exposer leur narcissisme à l'aventure de l'apprentissage, à la confrontation avec le savoir inconnu. Pour revenir à la situation explorée, l'aspect dialectique de ce mouvement est clairement apparu chez H., ainsi que chez d'autres étudiants en mode mineur. Dans ce type de travail, il faut souligner qu'on remarque des différences sensibles entre les problématiques individuelles à l'intérieur d'une dynamique groupale prévalente ; ces différences renvoient aux points de fixation archaïques des étudiants dans leur développement psychique et à leur capacité respective d'élaboration liée à leur maturité psychique. De ce fait, certains étudiants deviennent porteurs,

voire porte-paroles de certaines dimensions dans la dynamique groupale. Ainsi H., lorsqu'elle met en scène son ambivalence vis-à-vis de l'enseignante, et lorsqu'elle travaille à son élaboration, permet à d'autres participants de prendre contact avec leurs propres sentiments d'ambivalence sans qu'eux-mêmes aient à les mettre en scène aussi directement.

L'étayage narcissique

Cette base de confiance est centrale surtout pour des étudiants ayant eu des difficultés en mathématiques au cours de leur scolarité. Dans un premier temps, cette confiance a un effet réparateur par rapport aux traces traumatiques laissées par ce passé. À partir du regard de l'enseignant qui « fait confiance », l'étudiant recouvre une intégrité narcissique et s'assure de son sentiment d'identité. Ainsi l'enseignant, dans une phase transitoire, est fait dépositaire par l'étudiant de la reconnaissance de son identité. Ce sentiment d'intégrité narcissique, l'étudiant le lit en particulier dans le regard de l'enseignant; par exemple, A. l'exprime ainsi : « Par leurs regards, professeur et élève entrent en communication duelle ». Ou encore : « L'absence du regard du professeur peut être blessant dans ce sens où l'élève se sent inintéressant pour le professeur. L'élève a besoin de soutien et dans le cas où il n'est pas remarqué il peut se sentir isolé ».

Quand le regard fait défaut, c'est la peur du vide, la crainte d'avoir détruit l'autre (ce qui en soi est déjà rassurant, car ainsi le vide est structuré). Dans un premier temps, la dépendance relativement à l'enseignante est extrêmement forte. Il s'agit de ne pas « perdre le fil », de ne pas « décrocher » lors des raisonnements. Les étudiants se disent comme suspendus au discours de l'enseignante, reliés à elle par le regard et par le fil de son discours.

L'évolution du rapport au savoir des étudiants

Dans un second temps, si l'étayage narcissique a été suffisant, l'étudiant peut intérioriser cette image de l'enseignant confiant en ses capacités (23). Il a alors moins besoin de rester rigidement accroché au discours de l'enseignant et peut s'aventurer dans une exploration personnelle du contenu mathématique enseigné. Ainsi G. déclare : « Donc, je n'avais plus à parcourir avec mon crayon un champ de mines, mais simplement à me promener dans un espace beaucoup plus sécurisant où je pouvais errer avec une marge d'erreur ». Encore faut-il qu'un temps suffisant soit laissé pour que cette exploration soit possible. On peut penser qu'à l'inverse, lorsque la pression exercée par le manque de temps interdit ces tentatives, cela est extrêmement préjudiciable à l'apprentissage. En effet, ce tissage effectué autour des différentes notions abordées facilite l'établissement de liens entre les concepts et concourt à une compréhension plus globale du domaine étudié, ce qui est particulièrement nécessaire lorsqu'il s'agit de mathématiques.

D'un comportement passif d'« absorption » du savoir, l'étudiant accède à un comportement de compréhension active à l'intérieur d'un espace dans lequel il est en confiance. Le travail d'investigation curieuse affermit en retour la confiance de l'individu face au domaine mathématique. L'activité dont il fait preuve est une expérience sur laquelle il pourra s'appuyer pour renforcer son autonomie (24).

Corrélativement à la prise de distance de l'étudiant par rapport au discours de l'enseignant, la perception du savoir par l'étudiant se modifie. Dans une première phase, il est souvent indissociablement lié à la personne de l'enseignant, au point d'être perçu comme une partie de celui-ci. Il est à noter que ce fantasme peut être plus ou moins favorisé par le rapport que l'enseignant lui-même entretient avec ce fantasme de possession du savoir ou d'identification au savoir.

Lors de la seconde phase développée par la prise de distance, le savoir recouvre un statut d'extériorité par rapport à l'enseignant et aussi à la situation didactique présente, extériorité nécessaire sous peine que ces éléments de savoir restent inutilisables pour l'élève en étant trop liés au contexte transférentiel particulier dans lequel ils ont émergé.

Le thème de la confiance a aussi été l'occasion d'appréhender comment peuvent s'articuler le vécu de la situation et le contenu de l'apprentissage mathématique, c'est à dire comment un sujet intègre dans une même élaboration à la fois le contenu d'un savoir et les conditions dans lesquelles son appropriation s'est effectuée.

Au moment de l'apprentissage des concepts statistiques d'*intervalle de confiance* et de *risque d'erreur* par exemple, les étudiants utilisent ces notions statistiques en les transposant à ce qu'ils vivent, ce qui leur permet de nommer la situation dans laquelle ils sont impliqués, comme l'exprime F. : « Ainsi, l'incertitude et l'erreur sont tolérées, admises, et ceci pratiquement de manière officielle. J'ai interprété cette situation : j'ai enfin le droit de me tromper (...) ».

Sans développer plus avant cette problématique, on peut néanmoins voir là comment un sujet peut utiliser l'apprentissage de certains concepts mathématiques à des fins de sa propre structuration psychique (25).

Conclusions

Pour terminer, nous voudrions rappeler qu'il s'agit comme le titre l'indique, d'une étude clinique. Est décrite ici une situation didactique singulière, avec cette enseignante-là, avec cet observateur-là, avec ces étudiants-là. Tout est singulier et ce qui se dramatise puise des éléments dans cette réalité particulière-là (26).

Le pari que nous faisons est que ce travail soit néanmoins susceptible d'une certaine généralisation. Ou plutôt, nous faisons l'hypothèse qu'un certain nombre de situations didactiques sont susceptibles d'une métaphorisation analogue, autrement dit que l'on pourrait retrouver dans d'autres situations didactiques des traces d'une structuration semblable de l'espace transférentiel ; un espace transférentiel organisé de manière prévalente autour de la fonction maternelle de l'enseignant, fonction à la fois nourricière et contenante, et autour de ce que les étudiants peuvent rejouer là, à propos de l'apprentissage d'éléments de savoir mathématique, de leur relation à une figure maternelle du tout début de la vie, de ce qu'ils peuvent actualiser là, pour le dépasser, et qui renvoie à un moment de la constitution de leur narcissisme fondamental. Ce moment où, pour édifier son moi, le bébé a besoin d'une « good enough mother » en mesure de s'adapter aux besoins de son enfant de manière évolutive, sans tomber dans les positions extrêmes de la mère comblante ou de la mère trop frustrante. C'est cet environnement qui va, nous le savons, permettre une installation correcte des bons objets internes en même temps qu'il permet que se constitue le sentiment d'exister et que s'installe une relative sécurité narcissique. C'est quelque chose de ce mode de relation archaïque qui se rejoue ici, dans la situation didactique, par rapport à cet objet partiel - le savoir mathématique - présenté par l'enseignante et par rapport à la question d'apprendre, autrement dit de remettre en question ce que l'on sait déjà, c'est-à-dire d'accepter de se laisser toucher au niveau de son narcissisme ; et de re-parcourir par rapport à cette question ponctuelle le toujours périlleux chemin de la dépendance vers l'autonomie ; de réussir le dégagement de la relation symbiotique sécurisante sans tomber dans l'évitement phobique ; d'effectuer à nouveau ce passage crucial du 2 au 3.

Dans la situation que nous venons de décrire, le tiers, ce tiers « trouble-fête » selon l'heureuse expression lacanienne, est matérialisé par la présence effective d'une personne, ce qui ne manque pas de troubler la fête fortement au début comme nous l'avons analysé. Cette présence effective matérialise comme un point de sortie de l'espace duel, et précipite le dégagement de la relation symbiotique en instaurant la séparation d'emblée. Il ne faudrait pas pour autant en déduire, à notre sens, qu'une présence effective du tiers soit nécessaire dans une situation didactique pour instaurer la séparation. Nous estimons que si l'enseignant a atteint une certaine maturité psychique vis-à-vis de sa tâche d'enseignant, ou du moins s'il travaille à l'acquiescer, cette présence du tiers est intériorisée. Et si l'enseignant est capable de jouer à laisser un temps légèrement fusionnel se réinstaller pour chaque élève, à chaque nouveau cours, son mouvement naturel sera, à l'instar de la mère avec chaque nouvel enfant, toutes proportions gardées, d'aider à faire évoluer la relation vers l'autonomie de l'élève. De là, on aperçoit le type de travail à tenter dans une formation de l'enseignant centrée sur sa personne: il s'agira, dans cette perspective, d'aider les enseignants à dégager l'espace transférentiel de leurs propres jeux

pour laisser la place aux jeux de l'élève, de les aider, par exemple, à devenir des enseignants « good enough » en reprenant l'expression de Winnicott (27).

Enfin, nous voudrions signaler qu'une des retombées secondaires de ce travail — secondaire par rapport aux enjeux de l'élaboration théorique tels qu'ils ont été proposés en introduction — consiste en ce que les étudiants de cette UE apprennent des statistiques, à un niveau élémentaire certes, mais avec une « qualité » d'apprentissage assez exceptionnelle. Ce qui corroborerait certaines hypothèses sous-jacentes à ce travail : lorsqu'apprendre n'a plus forcément la signification envieuse de dérober l'objet ou avide d'épuiser le sein ou agressive de le détruire, quand apprendre ne signifie plus forcément perte d'identité, désintégration du moi, quand apprendre ne réveille pas à tout coup la peur d'être abandonné, quand apprendre ne réactualise pas trop les craintes de réveiller en soi un moi infantile dénié, — et l'on pourrait continuer ainsi à décrire encore d'autres configurations où la capacité d'apprentissage se trouve entravée — alors, justement, il devient possible à l'élève d'apprendre, et même il lui devient possible d'apprendre d'un enseignant qui lui présente le savoir, et même encore mieux il lui devient possible de concevoir de la gratitude à l'égard de l'enseignant qui a pour un temps présenté pour lui le savoir. En un mot, il lui devient possible d'accepter la médiation didactique tentée par un ou une enseignant(e) et d'en tirer profit sur le plan de l'évolution de son rapport au savoir.

Claudine Blanchard-Laville

Patrick Obertelli

(mars 88).

Notes :

1 Tous ces travaux ont été analysés dans une note de synthèse publiée par Jean-Claude Filloux dans la *Revue Française de Pédagogie* en 1987. Dans cette note, on constate par exemple qu'une revue intitulée *La revue de Pédagogie Psychanalytique* a fait paraître en langue allemande plus de trois cents articles sur cette question au cours des onze années de sa parution, de 1926 à 1937. Certains de ces articles sont traduits et publiés dans le n° 65 de la revue *Études psychothérapeutiques* consacré à l'inconscient dans l'éducation. Certains autres figurent dans l'ouvrage de Mireille Cifali et Jeanne Mol « Pédagogie et psychanalyse » paru en 1985 chez Dunod. Quelques autres ne sont pas encore traduits. Jean-Claude Filloux tente un classement par thèmes de tous ces articles y compris des travaux plus récents ayant pour visée une prise en compte de l'inconscient dans l'analyse des problèmes pédagogiques.

2 Comme cela est souligné par Jean-Claude Filloux dans l'introduction de sa note.

3 Nous souscrivons à l'argumentation développée par Nicole Mosconi dans son article de 1986 intitulé « De l'application de la psychanalyse à l'éducation ». En particulier, nous adhérons à ses conclusions selon lesquelles « il y a lieu d'affirmer qu'une psychanalyse appliquée à l'éducation, en tant que Science appliquée est possible » et que « les pédagogues doivent faire eux-mêmes la théorie (constituer et le savoir pratique et le savoir théorique) de leur propre pratique », à la double condition minimum d'« avoir eux-mêmes une expérience de ces pratiques (comme condition préalable d'un certain désir de savoir par rapport à elles) et d'avoir fait une analyse (comme condition indispensable d'une appropriation authentique d'un savoir et d'un pouvoir d'interprétation psychanalytique) ». Pour autant, « dans une pratique pédagogique, ce ne sera pas la psychanalyse qui commandera, ni comme pratique ni comme théorie scientifique, mais cette pratique elle-même, avec les fins qu'elle se donne ».

4 Nous proposons, à la suite d'autres auteurs, d'exporter ce vocabulaire psychanalytique hors du dispositif de la cure analytique et, ici, en l'occurrence de l'utiliser dans le cadre de l'enseignement. Cette décision découle logiquement du présupposé selon lequel nous postulons que les processus relationnels en jeu dans le cadre du groupe-classe entre les pairs et entre enseignés et enseignant relèvent bien, de par leur nature même, du registre qualifié de transférentiel en psychanalyse. Que les modalités d'émergence de ces processus, que leurs manifestations et que leur utilisation dans le cadre pédagogique soient différentes, nous en sommes bien convaincus aussi. Mais c'est justement le but que nous poursuivons dans nos différents travaux de tenter d'en saisir les spécificités dans le cadre de l'enseignement des mathématiques.

5 En ce qui concerne le choix de l'utilisation du qualificatif « didactique » à la place du qualificatif « pédagogique », on pourra se reporter au texte de Claudine Blanchard-Laville intitulé « Questions à la didactique des mathématiques » dans lequel ce choix est étayé.

6 Cf. l'article de Claudine Blanchard-Laville « Au-delà du sujet didactique », centré sur la notion de sujet de l'inconscient et de ses diverses acceptions selon les références analytiques choisies et où est développée l'idée que des manifestations du sujet de l'inconscient peuvent être repérées dans l'espace didactique aussi bien en ce qui concerne le professeur que les élèves.

7 De même que dans l'espace d'une analyse de groupe.

8 Cette mise en perspective est esquissée dans le texte de Pierre Berdot et Claudine Blanchard-Laville intitulé « Le psycho-pédagogue en mathématiques: enseignant et/ou thérapeute ».

9 Cette citation est extraite de l'ouvrage d'Octave Mannoni « Un commencement qui n'en finit pas », et plus précisément du chapitre sur « L'analyse originelle ».

10 Cf. le livre de Maud Mannoni « La théorie comme fiction ».

11 L'essentiel n'est pas tant l'accès à une vérité que l'établissement d'un consensus qui permet la communication à un moment donné.

12 Nos formations et parcours respectifs similaires — pour chacun de nous, une formation initiale en mathématiques, une expérience de l'enseignement des mathématiques et un parcours personnel analytique — ont rendu possible cette coopération. Et aussi, au niveau de la co-animation de la discussion et de l'élaboration théorique, une heureuse convergence de nos références analytiques ; en particulier nous nous appuyons sur les travaux du CEFFRAP (Cercle d'Etudes Françaises Pour la Formation et la Recherche Active en Psychologie) en ce qui concerne la compréhension des processus inconscients à l'œuvre dans les groupes. Plus précisément nous nous référons aux ouvrages collectifs « Le travail psychanalytique dans les groupes » (tomes 1 et 2) et « Crise, rupture et dépassement » parus dans la Collection Inconscient et Culture dirigée par Didier Anzieu et René Kaës.

13 Il s'agit du développement d'une fonction qui se rapprocherait de ce que H. Searles recommande de développer chez l'analysant : « la fonction d'observateur participant », à la suite de Sullivan, dans son ouvrage sur « Le contre-transfert ».

14 Ceci est attesté par les propos des étudiants. En particulier, nous avons relevé, dans le dossier d'une étudiante participante de la deuxième année d'expérience, une analyse très fine du dispositif en tant que praticable de distanciation et faisant référence au concept brechtien de distanciation.

15 L'élaboration de cette UE fait suite à une expérience originale d'enseignement de statistiques, menée par Claudine Blanchard-Laville, à l'intention d'étudiants en psychologie dont il est rendu compte dans l'article « Les dimensions affectives de l'apprentissage des statistiques », n° 61 de la revue Education Permanente.

16 Notons que le matériel que nous utilisons présentement pour ce travail est issu des notes que nous avons prises au cours des séquences d'analyse (et qui témoignent de la dynamique de

l'exploration verbale menée avec les étudiants) ainsi que des réflexions extraites des dossiers des étudiants remis en fin d'UE.

17 On peut par exemple, en ce qui concerne le paradigme théorique développé par Mélanie Klein, consulter son dernier ouvrage « Envie et gratitude » dans lequel elle développe très clairement ses conceptions sur les notions d'envie, d'avidité, et de gratitude et où elle montre qu'« une idéalisation excessive indique que la persécution constitue la principale force pulsionnelle ». Ces conceptions nous paraissent d'une grande fécondité pour comprendre certaines positions réveillées pour l'élève dans la situation d'apprentissage.

18 Ici, le tiers est effectivement présent mais notons qu'un travail dans une perspective voisine est possible pour l'enseignant en participant à un groupe de réflexion basé sur une pratique de style Balint ou tout autre pratique qui lui permette de travailler sur ses réactions transférentielles et contre-transférentielles.

19 On peut aller jusqu'à évoquer la reconnaissance pour l'enseignante de ses composantes de mauvaise mère.

20 Celui-ci, comme le rappelle Bruno Bettelheim dans « La forteresse vide » hallucine le sein lorsqu'il suce sa main et donc ne différencie pas l'un de l'autre.

21 Il est intéressant de noter que dans un article de 1966 intitulé « Une expérience pédagogique en milieu universitaire », Max Pagès développe des considérations du même ordre à propos de ce qu'il appelle « les aspects affectifs de la relation pédagogique ». Il note en particulier à propos des élèves que ceux-ci « projettent leurs sentiments sur la personne du professeur avec qui ils s'identifient d'une manière souvent ambivalente et contradictoire » et que, en ce qui concerne le professeur, « lui aussi est ambivalent ». Il note aussi que « le plus souvent, ces ambivalences du professeur restent inconscientes » sinon agissantes sur les possibilités d'apprentissage des élèves. Pour lui, une des conditions favorables de ce qu'il appelle une relation d'enseignement positive « consiste à aider les élèves à clarifier les obstacles qu'ils mettent dans cette situation scolaire, c'est-à-dire leurs ambivalences, leurs résistances, en les aidant à en prendre conscience » ; l'autre condition étant que l'enseignant « se demande ce qui se passe en lui-même », quels obstacles il introduit dans la situation d'enseignement et « qui viennent de lui-même ». Les enseignants doivent « être aidés à s'accepter eux-mêmes, à se connaître davantage, à prendre conscience de leur véritable attitude dans une situation pédagogique ».

22 Soulignons que le terme de confiance utilisé dans ce paragraphe, dans la mesure où il est utilisé par les étudiants eux-mêmes, peut prêter à quelque ambiguïté. En effet, à un premier sens, il est très proche de la notion de confiance utilisée par Carl Rogers dans son ouvrage « Liberté pour apprendre ». Pour lui, la confiance est à la base de l'attitude de facilitation. En ce sens, il « s'agit d'éprouver de la considération pour l'apprenti, pour ses sentiments et ses opinions, pour sa personne », « une sollicitude sans rien de possessif ». Et nous le rejoignons lorsqu'il exprime

que « c'est une confiance de base - la foi dans cette autre personne comme en quelqu'un qui, d'une manière ou d'une autre, est fondamentalement digne de confiance ». Mais dans le modèle de compréhension que nous essayons de mettre en œuvre, la notion de confiance relève de quelque chose de plus profond comme nous tentons de l'analyser par la suite et qu'il conviendrait peut-être mieux de nommer « étayage narcissique » ou « contrat narcissique de base ».

23 De même que le bébé réalise une identification introjective de la bonne mère. En ce qui concerne la nécessité de la fiabilité de l'environnement maternel pour un déroulement harmonieux du développement de l'enfant on peut consulter l'article de D.W. Winnicott : « Les enfants et l'apprentissage », intégré dans son ouvrage posthume : « Conversations ordinaires ».

24 Cf. la préface de René Roussillon à l'ouvrage passionnant de Maurice Berger consacré à sa pratique des entretiens familiaux dans laquelle il relève une succession de processus analogues à propos du travail effectué par Maurice Berger dans la progression de ses entretiens avec les familles : « La reconstruction d'une effective zone commune, la relance des capacités identificatoires des membres de la famille entre eux, c'est-à-dire la reconstruction d'un "contrat narcissique familial", apparaît comme le tout premier temps du travail thérapeutique. C'est sur ce fond que secondairement les processus de destructivité et d'envie pourront commencer à être élaborés et que leur valeur autonomisante pourra, petit à petit, être dégagée, reconnue à l'intérieur d'un processus d'effectif désillusionnement ».

25 Ce phénomène assez difficile à observer dans une classe à effectif important s'observe couramment en relation duelle. C'est ainsi que des travaux à but thérapeutique, comme ceux de Pierre Lavalle ou Corinne Daubigny-Vermeersche, à l'intention de jeunes patients psychotiques, ont pu se développer en prenant appui sur une activité d'ordre mathématique.

26 En particulier, dans la personnalité de l'enseignante et aussi dans la situation de reprise des études à l'Université qui facilite la sensation de « renaissance » pour les étudiants. Mais cette sorte de « renaissance », de « reprise à zéro » peut aussi s'observer, en mineur, à chaque rentrée, à chaque niveau de classe.

27 Cf. l'entretien accordé par Jacques Lévine aux Cahiers Pédagogiques où il évoque Winnicott et l'idée de maîtres « suffisamment bons » à propos du travail autonome des élèves. À la question, « qu'est-ce qu'un adulte autonomisant ? », il répond : « Ce n'est ni un intrusif forcé qui se substitue constamment à l'enfant sous prétexte de le rendre autonome, ni quelqu'un qui, à l'inverse, s'écarte totalement en laissant l'enfant livré à lui-même. Je définirais l'adulte autonomisant sur le modèle des parents ou des maîtres "suffisamment bons" que décrivent les psychanalystes anglais Winnicott et Bion ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anzieu (D.), Bejarano (A.), Kaës (R.), Missenard (A.), Pontalis (J.B.), *Le travail psychanalytique dans les groupes*, Collection Inconscient et Culture, Dunod, 1975.
- Berdot (P.), Blanchard-Laville (C.), *Le psycho-pédagogue en mathématiques: enseignant et/ou thérapeute*, Actes du Colloque pour le 40^{ème} anniversaire du Centre Médico-Psychopédagogique Claude Bernard. (à paraître).
- Berger (M.), *Entretiens familiaux et champ transitionnel*, Paris, PUF, 1986. (Préface de René Roussillon).
- Bettelheim (B.), *La forteresse vide*, Paris, N.R.F., 1969.
- Blanchard-Laville (C.), Les dimensions affectives de l'apprentissage des statistiques, in *Revue Education Permanente*, n° 61, décembre 1981.
- Blanchard-Laville (C.), Questions à la didactique, in *Cahiers Mathématiques de Nanterre*, n° 15, mars 1988.
- Blanchard-Laville (C.), Au-delà du sujet didactique, in *Cahiers Mathématiques de Nanterre*, n° 16, janvier 1989.
- Daubigny-Vermeersche (C.), Voyages au pays des nombres, Médiations 1 et 2, *Le Coq Héron*, n° 94 et n° 96, 1985.
- Filloux (J.C.), Psychanalyse et pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 81, oct.-nov.-déc. 1987.
- Kaës (R.) et coll. *Crise, rupture et dépassement*, Collection Inconscient et Culture, Dunod, 1979.
- Klein (M.), *Envie et gratitude et autres essais*, trad. franç., Paris, Gallimard, 1968.
- Lavalle (P.), L'obstacle dans l'activité mathématique. Réflexions cliniques, in *Le Coq Héron*, n° 7.
- Lévine (J.), Proposer des plates-formes de réussite, Entretien accordé aux *Cahiers Pédagogiques*, n° 263, avril 1988.
- Mannoni (M.), *La théorie comme fiction*, Paris, Seuil, 1979.
- Mannoni (O.), *Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie*, Paris, Seuil, 1980.
- Mosconi (N.), De l'application de la psychanalyse à la pédagogie, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, avril-mai-juin 1986.
- Pagès (M.), Une expérience pédagogique en milieu universitaire in *Pédagogie et psychologie des groupes*, ouvrage collectif, Paris, Editions de l'Epi, 1966.
- Rogers (C.), *Liberté pour apprendre*, trad. franç., Paris, Bordas 1976.
- Searles (H.), *Le contre-transfert*, trad. franç., Paris, Gallimard, 1981.
- Winnicott (D.W.), *Conversations ordinaires*, trad. franç., Paris, Gallimard, 1988.