



**HAL**  
open science

# Le rapport au savoir des élèves : enjeux inconscients et élaboration

Françoise Hatchuel

► **To cite this version:**

Françoise Hatchuel. Le rapport au savoir des élèves : enjeux inconscients et élaboration : L'intérêt des groupes de parole. *Pratiques Psychologiques*, 2004, 10 (3), pp.133-139. 10.1016/j.prps.2004.04.002 . halshs-00354088

**HAL Id: halshs-00354088**

**<https://shs.hal.science/halshs-00354088>**

Submitted on 13 Dec 2017

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

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

Dossier « Rapport au savoir et socialisation familiale  
et scolaire » coordonné par Myriam de Léonardis

Le rapport au savoir des élèves : enjeux inconscients  
et élaboration. L'intérêt des groupes de parole

Pupils' relation to knowledge at school: unconscious  
stakes and building in speech groups

F. Hatchuel

#### Résumé

Le présent article présente quelques résultats concernant le rapport au savoir des apprenant(e)s obtenus dans le cadre de recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Il souligne, notamment, l'importance des émotions mises en jeu par la confrontation au savoir. Une réflexion sur le déni de ces émotions et des difficultés de l'apprentissage dans l'institution scolaire nous conduit alors à proposer de mettre en place des groupes de parole d'élèves centrés sur ces difficultés d'apprentissage. Ces groupes de parole pourraient en effet remplir un double objectif : offrir aux jeunes un espace où élaborer ces émotions, tout en permettant aux enseignants et enseignantes de mieux les prendre en compte.

#### Abstract

This article presents some results of clinical, psychoanalytically oriented educational research on the concept of *relation to knowledge*. It underlines the role of emotions in the encounter with knowledge. Reflecting on denial of emotions and of learning impediments within the school system has led us to put together student speech groups focused on those difficulties. Speech groups may indeed help us reach two goals: they may offer youngsters a space to build upon their own emotions, whilst allowing teachers to improve their capacity to understand them.

*Mots clés* : Anthropologie psychanalytique ; Approche clinique ; Expérience scolaire ; Groupes de parole d'élèves ; Rapport au savoir

*Keywords*: Clinical research; Psychoanalytical anthropology; Relation to knowledge; Speech groups of pupils; School experience

---

L'ouvrage de Revault d'Allonnes (1989) nous présente de nombreux éléments, à la fois historiques, épistémologiques et méthodologiques, sur la démarche clinique en sciences humaines. En sciences de l'éducation, plusieurs travaux s'en inspirent : on pourra, pour s'en faire une idée, consulter le dossier « Approches cliniques d'inspiration psychanalytique » (Blanchard-Laville, Hatchuel et Pechberty, 1999). C'est une démarche qui se centre sur l'étude d'un petit nombre de cas dont on s'efforce de saisir la dynamique, en instaurant l'inconscient du chercheur ou de la chercheuse en outil de recherche. Celui ou celle-ci sera ainsi conduit(e) à faire résonner en lui ou elle-même les données recueillies, tout en prêtant particulièrement attention aux « insights » qui en découleront. Le travail sur l'implication personnelle face à l'objet de recherche tel que le préconise Devereux (1980) constitue ainsi la première étape du travail, la deuxième consistant à confronter ces insights, devenus hypothèses de recherche, à la théorie et à la réalité des données qui seront alors explorées plus systématiquement. Le cadre des sciences de l'éducation, en nous éloignant de toute préoccupation thérapeutique, nous permet de considérer les cas étudiés avant tout comme des constructions, des « personnages » issus de la rencontre entre un(e) chercheur(se), une personne réelle et leurs inconscients, dans des circonstances et à un moment donnés. L'objectif est ainsi de constituer un savoir de vigilance et non de certitude : la visée n'est pas de dire que telle ou telle personne interviewée ou observée fonctionne de telle ou telle façon, mais de déceler, à travers ce que nous comprenons grâce et avec elle, certains phénomènes psychiques mis en avant par cette rencontre, qui nous semblent plus ou moins caractéristiques ou au moins favorisés par certaines situations et face auxquels nous sommes donc conduit(e)s à nous montrer vigilant(e)s.

Appliquée à la question du rapport au savoir des élèves, une telle démarche nous permet d'appréhender le cheminement des apprenant(e)s non pas seulement sur le plan intellectuel mais également sur le plan émotionnel. Le champ psychanalytique a d'ailleurs constitué un des champs d'émergence de la notion de rapport au savoir, lorsqu'elle apparaît au cours des années 1960 (Hatchuel, 2004). En sciences de l'éducation, cette démarche a été développée par l'équipe « savoirs et rapport au savoir » du CREF de Paris-X, longtemps animée par Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi, qui se sont attachés à mettre en lumière les enjeux inconscients de la circulation des savoirs. C'est dans ce cadre que ma première recherche (Hatchuel, 2000) m'a conduite à interviewer des élèves sur ce qu'ils et elles vivaient pendant les séances d'« ateliers mathématiques », c'est-à-dire des espaces hors classe où les mathématiques sont pratiquées en dehors des contraintes de programme et d'évaluation, le plus souvent sous la forme d'un travail de recherche et d'exploration à partir de thèmes choisis par les élèves parmi les propositions faites par les adultes qui animent l'atelier (enseignant(e)s et mathématicien(ne)s professionnel(le)s).

Ces entretiens d'élèves confronté(e)s aux mathématiques dans un cadre qui leur laisse un peu plus de liberté que la classe traditionnelle montrent à quel point la question de l'apprentissage est liée à la problématique de l'autonomie et de la dépendance. On voit en effet qu'un(e) élève qui apprend, c'est un(e) élève qui prend le risque de s'émanciper. Or, pour Mendel (1971), s'émanciper c'est, sur le plan fantasmatique, risquer de perdre l'amour des parents. Ce que l'on peut illustrer, par exemple, par l'enfant qui apprend à lire et se demande si on va encore lui lire des histoires, soulignant par là que l'acquisition d'une nouvelle compétence, en modifiant l'image de soi comme être dépendant, risque de modifier également les liens à autrui, et notamment les bénéfices affectifs. Il est évident que si les bénéfices attendus en termes d'autonomie personnelle et de prise de conscience de ses propres capacités sont inférieurs aux pertes redoutées en termes de liens affectifs, l'engagement dans l'apprentissage risquera d'en être fortement perturbé. La question de l'apprentissage renvoie donc à celle de l'évolution personnelle et du changement, et de l'interprétation qu'autrui va faire de ce changement. Plus exactement, on peut montrer que chacun(e) s'investit dans l'apprentissage en fonction des réactions antérieures des adultes (parents et enseignant(e)s), auxquels il ou elle a été confronté(e) lors des précédents apprentissages, et de la façon dont ces réactions se sont inscrites et sont devenues signifiantes au sein de son psychisme. L'enfant, ainsi « interprété(e) » par l'adulte (Castoriadis-Aulagnier, 1981) se construit donc une image de lui ou d'elle, en fonction de ce qui fait sens pour l'autre, et qui évoluera au fil des rencontres et des expériences. L'apprentissage se placera donc sous le signe du questionnement autour du désir de l'autre, questionnement en termes de contenu de l'apprentissage (« Est-ce que je peux apprendre ce que je veux ? »), d'utilisation de ce contenu (« Est-ce que je peux faire ce que je veux de ce que j'apprends ? ») et, plus généralement, d'attentes (« Comment me veut la personne qui, en ce moment — car cet investissement peut varier — compte pour moi ? »).

Transmises inconsciemment par l'adulte, ces attentes seront liées aux enjeux que représentera l'apprentissage de l'enfant. Les travaux de Mendel (1971) nous aident à les replacer au sein de la dynamique de l'émancipation. Celui-ci nous rappelle en effet que l'immaturation biologique du nouveau-né humain entraîne une dépendance matérielle qui devient une dépendance affective, éventuellement entretenue, de façon inconsciente, par les adultes. La dépendance de l'enfant, captif par définition, constitue en effet la forme la plus sûre de lien entre deux personnes, et il y a fort à parier que cette fiabilité fait partie des enjeux psychiques qui rendent attractive la fonction d'aide ou d'enseignement. Nous savons bien que l'on n'est pas enseignant(e) ou thérapeute par hasard et que la relation d'accompagnement pose de multiples questions en termes de désir d'émancipation de l'autre, inconsciemment trop attendue ou au contraire redoutée.

Les élèves interviewé(e)s nous donnent à voir la façon selon laquelle ces enjeux de l'adulte, s'ils sont insuffisamment élaborés, s'avèrent susceptibles, selon la façon dont ils sont reçus, d'envahir l'espace psychique de l'apprenant(e). Ces enjeux de l'adulte contribuent ainsi à constituer un cadre d'apprentissage qui facilitera ou non l'appropriation du savoir. Par cadre, il faut ici entendre non seulement le dispositif concret (en l'occurrence l'atelier mathématique), mais également la façon dont ces attentes conscientes et inconscientes vont se mettre en place et se traduisent à travers ce qui est permis et autorisé (comment doit-on aborder un problème ? Une question a-t-elle toujours une réponse ? etc.) et ce qui sera dit des règles ainsi instituées. C'est ici que les résonances psychiques vont se

faire particulièrement prégnantes, ce qui m'a incitée à parler de « couples psychiques épistémiques », pour souligner les alliances qui vont se nouer autour du savoir (Hatchuel, 2000).

On voit ainsi Marie-Laure, en classe de seconde au moment de l'entretien, séduite par le discours de l'enseignant qui anime l'atelier et qui lui propose de faire des mathématiques « comme les chercheurs ». Ce discours la renforce dans son illusion d'un possible apprentissage ludique et sans effort (qui correspond à sa propre structure psychique) et rend la déception finale d'autant plus cruelle (« ouais ben finalement c'était quand même des maths ! »). Prise au piège du désir de son enseignant, ou en tout cas de ce qu'elle en suppose, il semble qu'elle ne puisse trouver son propre chemin face aux mathématiques, ni assumer les difficultés auxquelles elle est confrontée. À l'opposé des intentions de départ, l'atelier finira par la conforter dans son identité de « littéraire » et son choix d'orientation vers une Première Littéraire.

Bruno, quant à lui, trouvera dans son enseignante (que l'on peut considérer comme autoritaire au sens de Mendel) une figure rassurante qui, en lui indiquant le chemin à suivre pour la satisfaire, lui offre une place psychique possible, à défaut d'être enthousiasmante. Il va donc accepter, pour ne pas la décevoir, de continuer tout au long de l'année un atelier qui lui demande beaucoup de travail et ne l'intéresse guère. Ce faisant, il se place dans une posture de « bon fils », se construisant ainsi une identité de « matheux » qui correspond, par ailleurs, à l'attente de ses parents. L'absence d'évaluation dans l'atelier et le plaisir visible que tire l'enseignante de cet espace qui la valorise permettent à Bruno de jouer avec ces enjeux de façon moins risquée qu'en classe ordinaire où chaque échec possède, à ses yeux, des conséquences quasi dramatiques.

Clara, quant à elle, se montre très autonome dès le départ. Elle raconte, par exemple, comment elle a décidé par elle-même, en classe de Première, de prendre des cours particuliers, et obtenu de sa famille cet effort financier important. Elle décide ensuite d'arrêter ces cours, une fois la confiance revenue (« J'avais pas toujours avoir un prof derrière moi. Faut que j'trouve ma propre façon de penser » dira-t-elle par exemple). Dans cette dynamique émancipatoire, sa participation à l'atelier et les possibilités que l'enseignant semble y laisser, constituent une occasion pour elle d'expérimenter ses atouts et ses limites, et elle témoigne de façon remarquable des avancées didactiques et psychiques que lui permet un tel espace de travail.

Agnès, enfin, trop en difficulté, aura perdu, quelques années plus tard, toute trace de savoirs qui lui semblaient pourtant solidement acquis dans l'atelier. On peut penser que ce mode de travail aura probablement été trop original pour qu'elle puisse se l'approprier et faire le lien avec ce qui aura été appris dans d'autres circonstances.

Ainsi, nous voyons comment des enseignant(e)s aux histoires singulières dans leur rapport au savoir vont adopter des postures différentes, et favoriser, autoriser ou au contraire éviter certaines « pratiques d'apprentissage » des élèves. Les travaux de Winnicott (1978) sur l'espace transitionnel et la capacité de l'adulte à instaurer cet espace pour le jeune enfant nous donnent ici quelques pistes sur ce qui va permettre à l'élève de développer son propre espace de créativité. Pour Winnicott, l'adulte « suffisamment bon » est celui qui permet à l'enfant de se construire comme seul en sa présence, une présence attentive et cependant suffisamment distante pour laisser l'enfant élaborer son propre monde et y tenter ses propres expérimentations. Cela renvoie évidemment à notre capacité

à accepter nos propres limites et la nécessaire émancipation de l'autre. Le même type de phénomènes peut s'observer dans l'enseignement. Une seconde recherche (Broccolichi, Hatchuel et Mosconi, 2003 ; Hatchuel, 2003) nous a alors conduits à chercher des indices plus concrets, susceptibles de contribuer à la mise en place d'un tel espace. Nous y avons souligné l'importance de l'institutionnalisation des rituels, à condition que ceux-ci soient à la fois suffisamment solides pour donner une sensation de continuité et suffisamment souples pour pouvoir être interprétés par les élèves ; le temps de latence laissé après une question ou entre deux assertions semble également déterminant quant à la possibilité laissée à l'élève de construire son propre parcours dans le chemin d'accès au savoir.

Car les travaux de Mendel (1998) montrent qu'un acte prend sens pour un sujet lorsque celui-ci se l'est approprié et peut, psychiquement, s'en considérer comme l'auteur(e) réel(le). Toute la question consistera donc à placer l'apprentissage dans un cadre qui permette à l'apprenant(e) d'estimer qu'il ou elle est bien l'auteur(e) de son acte d'apprentissage. Cette question semble d'autant plus complexe qu'apprendre, sauf peut-être dans certaines situations d'autodidaxie, c'est justement intégrer en soi un savoir qui émane de l'autre. Il semble donc que, pour que la transmission se fasse, une identification de l'apprenant(e) à l'enseignant(e) soit nécessaire, où en tout cas qu'elle soit courante. Mais il semble tout aussi nécessaire qu'elle soit suivie d'un processus de désidentification qui permettra à l'individu de se considérer comme réellement porteur du savoir obtenu de l'autre, afin que celui-ci devienne réellement le sien. Toute la question est donc de savoir comment l'adulte peut, au mieux, se relier à l'élève, en fonction de leurs structures psychiques respectives, dans un processus qui facilitera ou non ce jeu d'identification-désidentification. C'est ce que j'ai pu appeler dans un autre texte (Hatchuel, 2003) la régulation de la « rencontre » pédagogique.

Nous plaçons donc ici pour la mise en place de dispositifs susceptibles de contribuer à dynamiser ces processus, au sens psychique du terme, c'est-à-dire de laisser plus de jeu et de créativité dans l'accompagnement de l'accès au savoir. Ces dispositifs peuvent être de plusieurs types, mais tous visent à développer les capacités d'élaboration des différents protagonistes. Les plus connus à ce jour résident dans les groupes d'analyse de pratiques à référence clinique (Blanchard-Laville et Fablet, 2001). Nous considérons par ailleurs que la recherche de type clinique peut constituer une piste de formation pertinente pour les enseignant(e)s, dans le sens où elle contribue au réaménagement de notre propre psychisme au sein duquel les mouvements émotionnels des élèves (résistances, difficultés, frustrations, etc.) vont pouvoir trouver une place et une réponse « contenante » au sens de Bion (Blanchard-Laville, 2001). C'est en tout cas ce que j'ai pu vivre par moi-même, en constatant comment la mise en résonance du discours des élèves interviewé(e)s avec mon propre inconscient augmentait ma sensibilité au discours inconscient des élèves auxquels j'enseignais en tant que professeur de mathématiques, puis des étudiant(e)s en sciences de l'éducation, et me rendait plus à même de les soutenir psychiquement dans leurs angoisses.

Mais, si la capacité d'élaboration de l'enseignant(e), sans cesse mise à l'épreuve en situation, peut grandement faciliter le travail collectif d'apprentissage du groupe classe, il me semble qu'il ne faut pas non plus négliger celle des élèves, comme nous le montre Clara (voir ci-dessus). Ainsi, confrontée aux étudiant(e)s du certificat préparatoire à la licence de sciences de l'éducation de Paris-X, l'expression répétée des angoisses de ces jeunes professionnel(le)s en reprise d'études (et pour qui l'université était jusque-là synonyme

d'inconnu ou d'échec) m'a incitée à proposer à l'équipe enseignante la mise en place de groupes de parole et d'élaboration du rapport aux études. Il est trop tôt pour faire réellement l'évaluation de ce dispositif, mais il est d'ores et déjà certain que l'expression des angoisses individuelles a beaucoup diminué, et que l'incertitude de la reprise d'études apparaît davantage comme une étape normale et surmontable et non plus comme un obstacle infranchissable.

L'habitude prise par ailleurs, dans différentes interventions et formations, de faire travailler les un(e)s et les autres sur leur rapport au savoir à partir de situations quotidiennes (« comment faites-vous lorsque vous prenez en main un nouvel appareil informatique ou audiovisuel, lorsque vous découvrez une ville inconnue ou lorsque vous essayez une nouvelle recette de cuisine ? ») ou moins ordinaires (échec à un examen, situations de mise à l'épreuve, etc.) me conduit à penser qu'un tel travail serait probablement extrêmement utile y compris avec des élèves plus jeunes, pour les inciter à verbaliser leurs émotions et à les confronter à celles de leurs camarades dans un cadre contenant permettant à ces émotions de trouver une place et une forme acceptables.

Les travaux de Boimare (1999) avec des enfants en grande difficulté soulignent en effet que c'est ce temps d'incertitude où il faut accepter de ne pas savoir pour apprendre qui s'avère insupportable pour certain(e)s. Il montre alors l'intérêt de proposer à ces adolescent(e)s des outils qui les aident à mettre en forme les émotions auxquelles ils et elles sont confronté(e)s : pour lui, ces outils peuvent être constitués par les mythes ou certains textes littéraires qui abordent les angoisses fondamentales et aident les jeunes à s'y confronter. Il me semble que l'outil adopté fonctionnera d'autant mieux que l'enseignant(e) y sera lui ou elle-même sensible : c'est pourquoi on peut imaginer d'élargir cette palette d'outils et d'y inclure l'animation de groupe de paroles d'élèves centrés sur la question du savoir. Une telle tâche présente par ailleurs l'avantage de familiariser l'animateur(trice) avec l'expression des émotions des élèves. Supervisée dans le cadre de groupes d'analyse de pratiques spécifiques, elle peut donc contribuer à la constitution de cette capacité d'accompagnement de l'apprentissage pour laquelle nous plaidons. Le groupe de paroles d'élèves, dont nous allons tenter la mise en place dans quelques classes dès l'année prochaine, peut donc être considéré comme une co-formation des adultes et des jeunes.

Une hypothèse d'ordre anthropologique, nous pousse, enfin, à estimer pertinents de tels groupes de parole : celle d'une tendance générale au déni des difficultés d'apprentissage, dont les groupes de parole permettraient d'appréhender davantage la réalité, dans une perspective non plus seulement individuelle mais également sociale. Si l'on considère en effet avec Geffray (2001) que les institutions sociales doivent être comprises comme des points d'appui de ce qu'il appelle le « refoulement du doute » (concernant notamment la mort et la peur de la mort) par le sujet, on peut considérer que les espoirs placés dans l'apprentissage des jeunes s'inscrivent dans le cadre de ce refoulement. Dans les tribus amérindiennes qu'il a étudiées, les chefs reconnus sont ceux qui n'ont pas peur de tuer lorsque les règles le prescrivent, montrant par là qu'ils repoussent la peur de la mort et que les autres membres de la tribu peuvent se soutenir de ce déni pour construire le leur (o.c.). Puisque les questions d'apprentissage renvoient aux problématiques de succession et d'héritage, on peut comprendre l'intérêt inconscient pour une société d'institutionnaliser le déni d'un éventuel échec de ces apprentissages, puisqu'une société qui ne parviendrait pas à instruire ses membres se trouverait en danger de mort. Des élèves qui n'apprendraient pas

nous empêcheraient de transmettre, et donc de nous perpétuer. Cette éventualité étant, psychologiquement, difficile à envisager, la tentation est grande de dénier le risque que les élèves n'apprennent pas, et de considérer leurs difficultés réelles comme des anomalies à réduire coûte que coûte. On peut alors imaginer que les enseignant(e)s sont constitués par la société comme les dépositaires de ce refoulement, ce qui les pousserait à dénier leurs propres difficultés d'apprentissage une fois qu'elles ont été surmontées, ainsi que celles de leurs élèves. Une telle position, tenable lorsque l'évolution des savoirs était suffisamment lente pour qu'une place reste possible pour ceux et celles qui sortaient sans qualification du système scolaire, ne l'est plus aujourd'hui. Il nous appartient donc de reconnaître, d'accepter et d'accompagner au mieux, individuellement et socialement, les enjeux psychiques auxquels se confronte tout individu qui se place en situation d'apprentissage.

## Références

- Boimare, S., 1999. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod, Paris.
- Blanchard-Laville, C., 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF, Paris.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D., 2001. Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques. L'Harmattan, Paris (dir.).
- Blanchard-Laville, C., Hatchuel, F., Pechberty, B., 1999. Approches cliniques d'inspiration psychanalytique (dossier). *Revue Française de Pédagogie* 127, 5–47.
- Broccolichi, S., Hatchuel, F., Mosconi, N., 2003. Rituels et différenciations. In: Blanchard-Laville, C. (Ed.), *Une séance de cours ordinaire. Tiens, Mélanie, passe au tableau*. L'Harmattan, Paris, pp. 117–158 (dir.).
- Castoriadis-Aulagnier, P., 1981. *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. PUF, Paris.
- Devereux, G., 1980. *De l'angoisse à la méthode*. Flammarion, Paris.
- Geffray, C., 2001. *Trésors. Anthropologie analytique de la valeur*. Arcanes, Paris.
- Hatchuel, F., 2000. Apprendre à aimer les mathématiques. Conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques. PUF, Paris.
- Hatchuel, F., 2003. Pour une anthropologie clinique de la rencontre pédagogique. *Spirales* 31, 91–103.
- Hatchuel, F., 2004. Histoire de la notion. Le rapport au savoir : point de vue psychanalytique. L'Harmattan, Paris (à paraître) (chapitre 1) pagination en cours.
- Mendel, G., 1971. *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Payot, Paris.
- Mendel, G., 1998. *L'acte est une aventure*. La Découverte, Paris.
- Revault d'Allonnes, C., 1989. *La démarche clinique en sciences humaines*. Dunod, Paris (dir.).
- Winnicott, D.W., 1978. *L'enfant et le monde extérieur*. Payot, Paris.