



HAL
open science

Le doctorat clinique

Françoise Hatchuel

► **To cite this version:**

Françoise Hatchuel. Le doctorat clinique. Perspectives documentaires en éducation, 1998, 43-rubrique “ chemins de doctorants ”, pp.29-39. halshs-00354091

HAL Id: halshs-00354091

<https://shs.hal.science/halshs-00354091v1>

Submitted on 3 Mar 2021

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

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

LE DOCTORAT CLINIQUE : ÉLABORATION PERSONNELLE ET PRODUCTION DE SAVOIR

Françoise Hatchuel

Si j'ai choisi de rendre compte ici de mon "chemin de doctorante" (1), c'est avant tout parce que l'approche scientifique choisie, à savoir l'approche clinique, m'a permis une analyse des mouvements psychiques à l'œuvre tout au long de ce travail. Il m'a semblé, alors, que témoigner de ces mouvements psychiques et de ce que j'en avais compris, y compris après coup, pouvait s'avérer fécond pour d'autres. Je commencerai donc par tracer les grandes lignes de ce qu'a pu représenter, pour moi, l'écriture d'un doctorat, avant d'évoquer brièvement mon parcours scolaire et professionnel, ce qui permet de comprendre dans quel contexte s'est inscrit le doctorat. Je détaillerai ensuite plus précisément les différentes étapes (objectives et subjectives) de mon travail.

Que signifie “faire un doctorat” à mes yeux ?

La question du doctorat, pour moi, est indissociable de celle de l'autorisation, au double sens où l'entend Jacky Beillerot dans sa thèse, de se donner la permission et de se rendre soi-même auteur(e), c'est-à-dire créateur(trice) (2). Se rendre auteur(e), s'autoriser, au sens étymologique du terme, c'est en effet avant tout s'accorder à soi-même le droit de pendre la parole, ce qui est loin, psychologiquement parlant, d'être anodin. Mon engagement dans un doctorat ne s'entend donc pas seulement en termes de questionnement scientifique, mais aussi et surtout en termes de nécessité, de contraintes et d'enjeux psychiques. La psychanalyse, qui est un de mes référents théoriques (3), s'avère là un outil d'analyse de mon cheminement plus pertinent à mes yeux qu'une description du parcours intellectuel.

“Mais pourquoi donc t'es-tu lancée dans un truc pareil ?” Pourquoi ce temps, cet argent, cette énergie investis sans être totalement certaine du résultat ? “Parce que ça me plaît”. Ça me plaît au point d'y passer mes vacances, mes étés, pas mal de soirées et quelques week-ends, puisque je travaille, par ailleurs, à temps plein en tant qu'enseignante en collègue. Assurément, il faut donc que le plaisir soit fort, et le bénéfique attendu important. C'est en termes d'autonomisation de la pensée que m'est apparu, avec le recul, cet enjeu. Autonomisation qu'une histoire personnelle singulière (comme toutes les histoires personnelles) rendait à la fois indispensable et possible. C'est-à-dire qu'il était essentiel pour moi de pouvoir penser par moi-même, et que dans le même temps, plusieurs éléments me permettaient de croire possible la réalisation d'un tel but.

Indispensable et possible : je pourrais utiliser les mêmes termes pour évoquer l'objet de ma thèse, à savoir une pratique volontaire, chez certain(e)s élèves et certain(e)s enseignant(e)s, d'un certain type de travail mathématique en dehors de la classe, dans le cadre “d'ateliers mathématiques”. J'y montre en effet que cette pratique volontaire, contrairement à ce qui en est dit officiellement, ne doit pas s'entendre uniquement en termes pédagogiques. Car les initiateur(trice)s des ateliers présentent, le plus souvent, leur innovation comme la bonne façon d'enseigner les mathématiques, ce qui expliquerait qu'il(elle)s la proposent et que les élèves y participent. Or la lourdeur des sacrifices consentis de part et d'autre oblige à penser

cette participation en d'autres termes. Une pratique volontaire, parce qu'elle est, justement, lourde de sacrifices, n'est jamais anodine : il y faut bien l'engagement de toute la personnalité pour la justifier, si bien qu'on ne peut l'entendre qu'en termes identitaires. Le rapport au savoir, notamment, y joue un rôle essentiel.

Pratique volontaire des mathématiques pour les sujets rencontrés, pratique volontaire d'une recherche en Sciences de l'Éducation pour moi. Le parallèle est devenu de plus en plus explicite au fur et à mesure de l'avancée du travail, et d'une direction de thèse qui n'a jamais fait l'impasse sur les mouvements psychiques à l'œuvre, m'aidant au contraire à les élaborer et à les transformer en matériau analysable. Car le choix méthodologique d'une approche clinique rendait précieux ce parallèle : c'est en effet dans l'articulation entre savoir personnel et savoir de la recherche que se sont produites les principales avancées de mon travail. Comprendre des éléments de mon propre psychisme m'aidait à comprendre celui des sujets rencontrés : ce que je percevais profondément pour moi pouvait m'ouvrir des perspectives théoriques porteuses, en même temps que cela me permettait de me "libérer de l'angoisse pour passer à la méthode", comme le dirait G. Devereux (4), et donc de passer à l'écriture. Parallèlement, ce que je comprenais intellectuellement me permettait d'avancer personnellement. C'est au fur et à mesure que la recherche avançait que je comprenais ce que signifiaient, pour moi, l'engagement, les mathématiques, l'innovation, ou la recherche. Ce faisant, je comprenais également mieux ce que ces enjeux-là signifiaient pour les acteur(trice)s et pour l'institution. C'est pourquoi il me semble essentiel, pour comprendre mon "chemin de doctorante", de retracer quelques grandes lignes de mon parcours antérieur.

Des études à l'enseignement et à la recherche

Je suis ce qu'on appelle une "bonne élève", au "sans faute" un peu surréaliste, de l'apprentissage précoce de la lecture à l'agrégation de mathématiques, en passant par un baccalauréat brillant et l'intégration de la prestigieuse École Normale Supérieure. "Bêtes à concours" comme on nous appelait, petites machines dociles et bien rodées, capables d'avaler et de restituer techniques et savoir-faire éprouvés. Sentiment de toute-puissance, de certitude (bien sûr, j'avais l'estomac noué, mais aucun examen ou concours ne m'a jamais semblé vraiment

hors de portée), lié à une sensation vaguement étouffante d'enfermement et d'imposition. Il me semble aujourd'hui que la grande affaire de mon enfance a consisté avant tout à me prouver et à prouver à mon entourage que j'étais capable d'exécuter au mieux ce qu' "on" attendait de moi. Tâche pas toujours exaltante, mais terriblement rassurante. Jeu de donnant-donnant avec les parents et/ou l'institution qui offrent un lieu où exister, une place définie, une valorisation en échange de l'adhésion. Surtout, cette adhésion exonère de toute responsabilité : ce n'est pas vous qui avez décidé de ce que vous deviez faire. "On" l'a fait pour vous. Quel confort d'esprit ! Et ce d'autant plus, bien entendu, que cette exonération permet de se situer dans le registre de l'anodin, où rien de ce que l'on fait n'est véritablement important ou sérieux. Rassurant, mais frustrant.

Rentrée à l'École Normale Supérieure, et après une agrégation de mathématiques passée à la fois parce que l'usage était de la passer et parce qu'une vieille tradition familiale m'attirait vers l'enseignement, j'ai beaucoup cherché "ce que je voulais faire", dans un mouvement très ambivalent par rapport aux mathématiques et à l'enseignement, c'est-à-dire par rapport à ce que je percevais comme des souhaits parentaux. J'ai donc fait un détour par la biologie, puis par le théâtre, prenant finalement une année sabbatique pour essayer de faire le point. J'ai alors "rencontré" les Sciences de l'Éducation (dont j'ignorais jusqu'à l'existence) en suivant une formation de directrice de centre de vacances : l'animation était en effet un centre d'intérêt important depuis plusieurs années. Le passage d'animatrice à directrice m'a alors permis d'apprécier pleinement le plaisir que représentait l'élaboration et la mise en application d'un projet pédagogique personnel, et me donnait envie d'aller plus loin dans cette direction ; la balance penchait de plus en plus en faveur "d'un travail avec les enfants". Et puisque j'avais très opportunément une agrégation, la solution semblait évidente. Il me restait cependant une 4^e année d'École à faire, pour laquelle l'administration me demandait au minimum un DEA. J'ai donc "négocié" mon entrée dans le DEA de Nanterre sans trop savoir s'il s'agissait de m'engager dans une voie universitaire ou simplement d'améliorer ma pratique d'animatrice et de future enseignante. Ce qui me semblait essentiel, je crois, était surtout de pouvoir appliquer, pour la première fois, la rigueur de ma formation intellectuelle à un projet qui serait le mien. Prise au jeu, j'ai aimé le travail qui m'était proposé et la liberté qu'on m'y offrait. J'ai donc décidé, parallèlement à ma prise de fonction en tant qu'enseignante en mathéma-

tiques en septembre 1990, de m'engager dans un doctorat sous la direction de Jacky Beillerot.

Les différentes étapes du doctorat

Je souhaitais initialement travailler sur un projet éducatif centré sur le théâtre. Mais il m'était difficile de m'intéresser à deux objets aussi éloignés l'un de l'autre que pouvaient l'être les mathématiques, auxquelles je me confrontais en tant qu'enseignante, et le théâtre, qui était mon objet de recherche. De plus, le lycée dans lequel j'étais stagiaire venait d'être sélectionné pour la mise en place expérimentale d'un atelier mathématique, expérience dans laquelle j'ai commencé à m'investir. Au bout d'un an (5), j'ai donc réorienté mon projet de recherche vers les ateliers mathématiques. Ce changement d'objet concret (du théâtre aux mathématiques) m'a d'ailleurs permis de comprendre que celui-ci importait finalement moins que la grille d'analyse qui permettait de l'appréhender, compréhension qui s'est affinée ensuite avec la mise à jour de deux objets théoriques : le rapport au savoir et les processus identitaires à l'œuvre chez les personnes interviewées. Peu importe, finalement, d'étudier un atelier-théâtre ou un atelier mathématique, l'essentiel était de saisir la position de sujets dans une institution, avec une double perspective sociologique et psychanalytique.

La découverte, durant le DEA, des travaux de l'équipe "Savoirs et Rapport au Savoir" du CREF-Paris X-Nanterre m'avait en effet ouvert un champ de recherche et des perspectives théoriques particulièrement stimulantes. J'ai donc utilisé pour mon travail aussi bien les "grands classiques" de la sociologie de l'éducation que la psychanalyse et la clinique du rapport au savoir élaborée par l'équipe de Nanterre, ainsi que l'articulation entre sociologie et psychanalyse proposée par G. Mendel. Mais le démarrage de la thèse est loin, bien entendu, d'avoir été aussi linéaire que la reconstruction après-coup pourrait le laisser croire. Le début a été très long : ma prise de fonction "m'occupait" beaucoup, et je ne savais pas très bien "quoi faire" en matière de recherche. Le sujet lui-même a pris du temps avant d'être défini clairement. Ce n'est qu'en janvier 1992, soit plus d'un an après mon inscription en thèse, que j'ai pu rédiger un premier projet de recherche portant explicitement sur les ateliers mathématiques et dégageant un début de problématique. Enseignante, je me situais alors dans une perspective encore très militante, m'efforçant de démontrer

“l’intérêt” des ateliers, même si certaines questions de recherche commençaient à prendre tournure.

L’année 1992 a été celle du premier travail de terrain : rencontres, entretiens, explorations diverses, recueil de documents. Tout cela restait très morcelé, éparpillé, sans direction précise. Je restais centrée sur un objet concret, que j’explorais de façon assez désordonnée. Deux “événements” ont néanmoins marqué cette année : d’une part, le fait que le premier entretien que j’ai effectué n’avait pas de lien avec ma thèse. Il s’agissait d’une élève de troisième avec laquelle j’avais noué, durant l’année scolaire, une relation relativement forte, et dont le parcours en pente ascendante me questionnait. Interviewer cette élève a constitué, en fait (sans que j’en sois consciente à l’époque), mon premier acte de recherche, ma première quête de savoir autonome : libéré de toute contrainte productive (il n’a, pour l’instant, donné lieu à aucun texte), il m’a permis de m’essayer librement à une nouvelle identité, d’expérimenter avant tout pour moi-même la position de chercheuse que je me donnais. Le deuxième événement marquant a été l’habilitation à diriger les recherches de Claudine Blanchard-Laville, qui a alors pris le “relais” de Jacky Beillerot pour diriger mon travail. Le parcours de Claudine, femme et mathématicienne s’engageant dans un travail de recherche en Sciences de l’Éducation, était suffisamment proche du mien pour m’offrir un support identificatoire solide et faciliter l’accès à une position de chercheuse.

L’été 92 a donc été consacré aux premiers entretiens d’enseignant(e)s, tandis que les premiers élèves ont été interviewés début 93. Notons que ces premiers entretiens, notamment ceux des élèves que je connaissais moins, ont été le lieu de nombreux actes manqués (cassettes perdues, rendez-vous manqués, etc.), que j’interprète comme le signe d’un manque de légitimité, à mes yeux, de ma position de chercheuse.

Dans le même temps, je tentais de “rattraper” ce que je ressentais comme un retard par un important travail de lecture : si le DEA m’avait permis d’acquérir quelques “bases” en psychanalyse (S. Freud, B. Bettelheim, M. Klein), sociologie (G. Langouët, Baudelot/Establet, Bourdieu/Passeron), psychologie de l’apprentissage (G. Bachelard) et en “pédagogie” (A.S. Neil, C. Freinet, Vasquez/Oury) et d’affiner ma réflexion sur le rôle de l’école (I. Illich, J. Beillerot, divers ouvrages littéraires), il me fallait en effet rentrer plus finement, à travers des ouvrages plus récents, dans les probléma-

tiques en cours en Sciences de l'Éducation. J'ai donc travaillé, entre autres, à ce moment-là des recherches cliniques (J. Filloux, C. Pujade-Renaud), des travaux sur les mathématiques (B. Charlot/R. Bkouche/V. Rouche, J. Nimier), des ouvrages sur la relation pédagogique (J. Debarbieux, J. Pain) et sur l'innovation (F. Cros) et continué mes lectures psychanalytiques (S. Freud, Laplanche/Pontalis).

Dans l'ambivalence dans laquelle j'étais alors à l'égard de la recherche, une première communication au congrès de l'AECSE en mars 1993, dégageant les premières véritables hypothèses de recherche, m'a beaucoup aidée à me positionner, et à me persuader que je pourrais "avoir des choses intéressantes à dire". Mais cette communication, rédigée dans l'urgence (signe, là encore, de ma difficulté à "y croire" vraiment), a vivement déçu certain(e)s des enseignant(e)s précédemment interviewé(e)s : je passais en effet de la position de "jeune collègue intéressée" dans laquelle je m'étais située lorsque je les avais rencontré(e)s, à celle de chercheuse portant un regard critique (dans tous les sens du terme) sur leur travail. Comme cette posture était nouvelle pour moi, je n'ai pas su prendre suffisamment de précautions, par exemple dans la formulation de mes hypothèses de recherches qui ont été perçues comme des critiques négatives, ce qui n'était pas, bien entendu, le but. La violence de ces réactions m'a fortement déstabilisée. Même si elle m'a permis de me positionner en m'obligeant à assumer mon discours, il m'a fallu près de deux ans pour accepter le prix à payer pour la recherche, à savoir risquer de déplaire (alors que, en tant que "bonne élève", j'avais avant tout appris, rappelons-le, à faire ce qu'on attendait de moi). Ce n'est que bien plus tard, en lisant les travaux de G. Mendel sur l'Autorité et les notions de culpabilité et d'angoisse archaïque que j'ai pu comprendre les mouvements psychiques en cause ici, l'angoisse d'abandon, la difficulté de l'émancipation, etc., et que je m'en suis servie pour analyser, aussi bien sur le plan personnel que dans le cadre de la recherche, ce qui avait pu se passer dans ma relation avec les enseignant(e)s interviewé(e)s.

Entre-temps, Claudine Blanchard-Laville m'a proposé de faire partie du Groupe de Recherche Codisciplinaire sur le Didactique qu'elle animait, et dont le but était de travailler sur un même objet en utilisant des grilles théoriques différentes (6). Le mode de travail adopté (7), poussant chacun à assumer sa position théorique, dans le respect de nos diversités, m'a beaucoup aidée à me situer intellectuel-

lement, à me sentir membre d'un collectif dans lequel j'étais reconnue en tant que chercheuse et, par conséquent, à trouver "d'où" et "à qui" parler dans ma thèse : non plus à mes collègues enseignant(e)s, mais bien à mes autres collègues, chercheur(se)s cette fois-ci.

J'ai donc commencé l'écriture proprement dite durant l'été 1994 (et encore ne s'agissait-il que de parties descriptives), durant lequel j'ai également effectué la majorité des entretiens d'élèves (alors qu'initialement, je crois que j'avais prévu de soutenir à la rentrée 1994...). L'été 1995 a été consacré aux derniers entretiens (et oui...) ainsi qu'à ce que je croyais être un état du sujet, et qui n'était en fait qu'une juxtaposition de fiches de lecture. Et puis, tout de même, il fallait se résoudre à terminer. J'ai beaucoup travaillé durant l'année 1995-1996 et l'été 1996, pour parvenir (enfin) à une vraie construction théorique qui articule les références au lieu de les juxtaposer, et m'a servi de base solide à l'analyse des entretiens. J'ai mieux compris (et accepté) aussi comment je travaillais, c'est-à-dire qu'entre le tout ou rien d'un fonctionnement de l'ordre du Moi-Idéal, existait un "juste milieu" pour la lente appropriation par le travail concret de ses propres capacités, et le renforcement de son propre Idéal du Moi. Là encore, les travaux de G. Mendel (8) m'ont énormément aidée à élaborer psychiquement ce que je vivais, et ce, d'autant plus que cette analyse s'appliquait justement également à mon objet d'étude. Je garde le souvenir d'une émotion très forte lorsque connaissances livresques, analyse théorique et vécu personnel se sont rejoints dans l'élaboration d'un savoir qui signait, à mes yeux, l'autonomie que je tentais si obstinément de conquérir.

Il me semble également intéressant de souligner comment, après d'innombrables détours, aussi bien dans mes lectures que dans ma pratique de recherche, j'ai fini par mener à bien, grosso modo, quelque chose qui ressemblait à peu près au projet prévu, et se basait essentiellement sur les références qui m'avaient marquée dès le départ. Mais ces détours étaient nécessaires, un peu paradoxalement, pour m'approprier réellement ces références en les situant par rapport à d'autres, en comprendre vraiment la portée, et pas seulement "m'y intéresser". La parution, début 1996, du deuxième livre sur la clinique du rapport au savoir (9), synthétisant un certain nombre d'idées qui circulaient dans l'équipe sans être tout à fait formalisées, a aussi été une aide précieuse, constituant une sorte de point de cristallisation de ma propre pensée. J'ai ainsi pu articuler différents travaux de cette

équipe, notamment ceux de Claudine Blanchard-Laville sur la "fonction contenante" et facilitatrice de l'enseignant(e), la composante psychique de l'apprentissage, et la nécessité d'un espace de parole et de liberté pour apprendre et ceux de Nicole Mosconi sur le rapport au savoir des femmes et sur le lien entre relation d'objet et rapport au savoir avec mes lectures les plus récentes : les écrits de l'équipe Escol pour l'aspect plus sociologique du rapport au savoir, ceux de la micro-sociologie et de la psychosociologie (S. Mollo, M. Gilly, P. Gosling, M.-L. Schubauer-Leoni, S. Broccolichi) sur le rôle des différentes interactions entre élèves et enseignant(e)s et ceux de G. Mendel que j'ai repris à ce moment-là. J'ai alors pu élaborer ce que j'ai appelé une "sociogenèse du rapport au savoir" en montrant comment le concept d'activité, lorsqu'il impliquait un espace de liberté qui permettait une prise de pouvoir sur son acte, pouvait expliquer les effets de l'investissement dans l'atelier, mais aussi comment cet investissement présupposait un Idéal du Moi initialement suffisamment fort pour oser se lancer dans l'aventure. Une fois élaborée cette théorie, j'ai pu l'appliquer à l'analyse des entretiens d'élèves et d'enseignant(e)s.

En conclusion, je crois donc qu'il faut insister sur la non-linéarité du travail de recherche, et abandonner toute illusion sur un fonctionnement intellectuel "logique" qui trouverait d'emblée les hypothèses pertinentes, recueillerait le matériel adéquat et déterminerait avec certitude les grilles d'analyses adéquates. Ce n'est parfois qu'après coup, une fois reconstitué, à travers d'autres ouvrages, le chemin qui y a mené, qu'une lecture s'avère pertinente et qu'on y retourne. Dans le même ordre d'idées, j'ai eu initialement beaucoup de mal à accepter ce que je considérais comme de la paresse, ne pas travailler, ne pas être efficace, ne pas faire ce que j'avais prévu, avant de comprendre que ces détours étaient nécessaires à la maturation du travail. À cet égard, le soutien apporté par Claudine Blanchard-Laville dans son rôle de directrice de thèse a été essentiel : elle a su à la fois me laisser très libre dans ma démarche, tout en ne cédant jamais sur la qualité du résultat final. C'est ainsi que certains chapitres ont été réécrits trois fois... (d'où l'intérêt d'"étaler" l'écriture, parce qu'il est rigoureusement impossible, pour moi en tout cas, de réécrire ce qui est à peine terminé !). Dans les derniers temps de la rédaction, enfin, une fois acquise la certitude que j'étais capable de le faire, c'est moi qui ai pris, en quelque sorte, les commandes du travail, ressentant de moins en moins le besoin d'être lue, guidée, conseillée. Jusqu'à ce que Claudine elle-même témoigne ouvertement de ce qu'elle estimait être l'autonomie

acquise, en me disant que c'était à moi, désormais, d'être responsable de ce que j'écrivais.

Question essentielle que celle de la responsabilité, qui peut expliquer le malaise ressenti durant ma soutenance, alors que le travail était terminé, et qu'elle s'est objectivement bien passée. C'est qu'il s'agissait, me semble-t-il, de devenir moi-même ma propre donneuse d'ordres, en me libérant de la protection fantasmatique que peut constituer le statut d'étudiante : bien sûr, j'avais prétention à produire du savoir, mais "quelqu'un" était là pour donner son avis avant toute publicité (au sens propre du terme). Soutenir, c'est dire que, désormais, on accepte de travailler sous sa propre responsabilité. Ce qui était, bien évidemment, l'objectif (pas toujours conscient) de départ. Objectif passionnant mais néanmoins terriblement angoissant, dont la réalisation n'est jamais totalement acquise, comme le dit si bien G. Mendel : "Le modèle de tout asservissement est l'état de nourrisson en raison de la dépendance biologique fantasmatique et psycho-affective (...) le modèle de toute libération est [donc] donné par le développement de la psycho-motricité et du langage (...) Asservissement par le Fantasme inconscient. Libération par l'Acte, que vient doubler le Verbe. Un conflit sans fin possible" (10) ; "Tout Acte est gagné sur le Fantasme, sur les illusions, les peurs, les culpabilités, mais sans Fantasme, plus d'homme : un robot" (11).

Françoise HATCHUEL

CREF/ Paris X-Nanterre

(Secteur "Savoirs et Rapport au Savoir")

Notes bibliographiques

- (1) Doctorat : *Élèves et enseignant(e)s engagé(e)s dans une pratique volontaire des mathématiques : rapport au savoir et processus identitaires. Étude clinique d'une innovation*. Direction : Claudine Blanchard-Laville. Paris X-Nanterre : février 1997.
- (2) BEILLEROT, Jacky (1987). *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*. Paris : Université Paris V-René Descartes. Note de soutenance pour une thèse sur travaux en vue de l'obtention du doctorat d'État.
- (3) Je pense là, essentiellement, à la psychanalyse de "l'école anglaise" (M. Klein, D.W. Winnicott, W. Bion) et au prolongement qu'en constituent, d'une part, les travaux de G. Mendel, d'autre part, ceux de l'équipe "Savoirs et rapport au savoir" de l'Université Paris X-Nanterre

sur la clinique du rapport au savoir (voir le détail des références dans la suite du texte).

- (4) DEVEREUX, Georges (1980). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion.
- (5) Au moment où je quittais ce lycée dans lequel je n'avais pu obtenir ma titularisation.
- (6) Voir BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. dir. (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques*. Paris : L'Harmattan (Savoir et Formation).
- (7) cf. l'article de Maria-Luisa Schubauer-Leoni dans le livre cité ci-dessus : "Pour une description du dispositif de travail fondateur de la codisciplinarité", p. 15-30.
- (8) Que je connaissais un peu, mais que je n'ai travaillé systématiquement qu'à ce moment-là.
- (9) BEILLEROT, Jacky. dir, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. dir. et MOSCONI, Nicole. dir. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan (Savoir et Formation).
- (10) MENDEL, Gérard (1971). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Payot (sommaire).
- (11) MENDEL, Gérard (1972). *Anthropologie différentielle*. Paris : Payot (p. 5).