Approches cliniques des apprentissages

Présentation

Maria Pagoni

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/331>

DOI : 10.4000/rechercheformation.331

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2010

Pagination : 17-22

ISBN : 978-2-7342-1178-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Maria Pagoni, « Approches cliniques des apprentissages », *Recherche et formation* [En ligne], 63 | 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/331> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.331>

Présentation

Approches cliniques des apprentissages

> Maria PAGONI

Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, équipe Théodile-CIREL (ÉA 4354)

L'objectif de ce numéro est de croiser différentes approches cliniques de recherche et d'interroger leur contribution dans la compréhension du sujet apprenant en situation d'éducation et de formation. Il vise, plus précisément, à analyser la spécificité d'une « démarche clinique »¹ ou d'une « posture clinique »² de recherche en termes de principes de recueil et d'interprétation des données, malgré la diversité des outils et des cadres théoriques que le terme « clinique » recouvre, et en particulier en ce qui concerne l'analyse des phénomènes d'apprentissages aussi bien dans le milieu scolaire que dans le milieu de formation des acteurs éducatifs.

Cette coordination est le produit d'une réflexion concernant les caractéristiques du « sujet apprenant » et les conditions théoriques et méthodologiques susceptibles de conduire à leur élaboration. Une première étape dans cette réflexion constitue la publication, dans les *Cahiers Théodile*, de deux articles interrogeant la diversité des cadres et des méthodes cliniques qui peuvent être utilisés pour aborder les situations d'apprentissage en sciences de l'éducation³. Quelques années plus tard, ce questionnement s'est vu élargi par les échanges effectués lors d'une journée d'étude de l'École doctorale organisée à l'université Lille 3 par le laboratoire CIREL⁴. Une partie des articles figurant dans ce volume sont issus de ce moment de réflexion.

Plusieurs cadres théoriques sont donc convoqués dans ce numéro, chacun se trouvant formalisé par des publications spécifiques mais rarement articulé ou mis en débat avec les autres.

1 Terme utilisé par Revault d'Allonnes : Revault d'Allonnes C. et al. (1989), *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris : Dunod.

2 Terme utilisé par Blanchard-Laville : Blanchard-Laville C. (1999), « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 9-22.

3 Pagoni M. (2000), « La méthode clinique en sciences de l'éducation. 1^{re} partie : objectifs et mode de questionnement », in *Les Cahiers THEODILE*, n° 1, p. 189-213 ; Pagoni M. (2002), « La méthode clinique en sciences de l'éducation. 2^e partie : analyse de corpus », *Les Cahiers Théodile*, n° 2, p. 67-86.

4 Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille, laboratoire de recherche (ÉA 4354) composé de trois équipes : Théodile (Lille 3), Profeor (Lille 3) et Trigone (Lille 1).

L'approche clinique d'orientation psychanalytique étudie le rôle d'une structuration psychique marquée par l'inconscient dans la construction à la fois du rapport au savoir et de la relation éducative⁵. Ce cadre de référence est convoqué dans les articles d'Anne-Marie Jovenet et de Marta Souto.

La sociologie clinique met l'accent sur les clivages sociaux, et plus particulièrement, ceux qui renvoient aux inégalités sociales, dans la structuration psychique de l'individu, son rapport au savoir et aux autres en utilisant des références qui s'inscrivent en sociologie, en psychopathologie, en psychanalyse et en approche biographique⁶. L'article de Christophe Niewiadomski aborde des questions qui relèvent de ce champ de recherche.

La clinique de l'activité se situe au croisement d'une perspective de psychopathologie du travail et de la théorie historico-culturelle en cherchant à étudier comment le sujet s'approprie les contraintes de son environnement pour en faire des sources de son développement personnel et professionnel⁷. L'article de Bernard Prot et de ses collaborateurs et celui de Samira Mahlaoui s'inscrivent dans cette approche.

Enfin, les multiples méthodes de questionnement mises en place pour accompagner-étudier les processus de résolution de problèmes s'inscrivent également dans le champ « clinique » par référence à l'entretien clinique-critique utilisé dans les recherches « piagetiennes »⁸. L'article de Michel Perraudeau et de Maria Pagoni présente à ce propos les enjeux d'une méthode d'accompagnement des élèves en situation d'apprentissage qui plonge ses racines dans cette perspective constructiviste.

L'ensemble de ces cadres de pensée se met en perspective par deux autres contributions qui complètent ce numéro : l'article de Francis Danvers⁹ autour du mot « clinique » présente, de façon à la fois synchronique et diachronique, les usages de ce terme dans les différents champs de l'éducation et de la formation¹⁰ ;

5 Voir l'article de C. Blanchard-Laville, P. Chaussecourte, F. Hatchuel, B. Pechberty (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 111-162. Voir aussi l'article de C. Yelnick (2005), « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation », *Recherche et formation*, n° 50, p. 133-146.

6 Voir l'ouvrage de V. De Gaulejac, F. Hanique, P. Roche (2007), *La sociologie clinique : enjeux théoriques et méthodologiques*, Ramonville Saint-Agne : Erès.

7 Voir Y. Clot, B. Prot, C. Werthe (dir.) (2001), *Éducation permanente* sur le thème « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », n° 146.

8 Pour la description de la méthode clinique-critique d'entretien voir l'introduction dans l'ouvrage de J. Piaget (1926), *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris : PUF, et le chapitre de T. Vinh-Bang (1966), « La méthode clinique de recherche et la recherche en psychologie de l'enfant », in F. Bresson, M. de Montmollin et al., *Psychologie et épistémologie génétiques. Thèmes piagetiens*, Paris : Dunod, p. 67-81.

9 Accessible sur le site de la revue à l'adresse suivante : <<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR063-8.pdf>>.

10 Il s'agit par ailleurs d'un terme qui figure dans le dictionnaire publié récemment par cet auteur : F. Danvers (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

l'entretien de Nicole Mosconi¹¹ questionne la « transversalité » possible d'une approche clinique des processus d'apprentissage à la lumière d'un parcours intellectuel alimenté par de nombreuses expériences de recherche sur la clinique du rapport au savoir¹².

Pour interroger l'articulation entre ces approches, on peut se référer à Claude Revault d'Allonnes¹³ qui signale que la « démarche clinique » est une position « méthodologique voire épistémologique » de construction de connaissances susceptible de concerner les sociologues, ethnologues, psychologues ou autres penseurs lorsqu'ils se posent la question du sujet ou plus exactement celle de la subjectivité, et de ses rapports complexes, avec le fonctionnement social. Dans le cadre des apprentissages, ce questionnement sur le sujet renvoie à un intérêt pour les processus de fonctionnement de l'apprenant et ses caractéristiques.

Une première caractéristique de ce processus concerne les tensions et/ou les conflits psychiques qui peuvent être créés entre tendances internes contradictoires liées à leur tour à l'interaction de l'individu avec l'environnement, ses normes et ses contraintes. L'article d'Anne-Marie Jovenet décrit à ce propos les tensions psychiques qui traversent les enseignants exerçant en Réseau d'éducation prioritaire (RÉP) face à des élèves en difficulté dans les apprentissages et/ou en souffrance dans leur milieu familial et social. Ces tensions sont des indicateurs d'un conflit interne, marqué par l'inconscient, entre le « *Soi professionnel* » centré sur les normes du métier intériorisées par l'enseignant, et le « *Soi personnel* » marqué par l'histoire de ce dernier, son rapport au savoir et aux autres. Plus particulièrement centré sur la question de la légitimité sociale du savoir, l'article de Christophe Niewiadomski montre comment des situations sociales et familiales héritées confrontent parfois l'individu à des problèmes de reconnaissance liés à la représentation que celui-ci se fait de « l'écrit légitime », source de souffrance et de blocages qui marquent son rapport à l'écriture. Enfin, l'article de Bernard Prot et de ses collaborateurs met en évidence les « dilemmes professionnels » qui régissent l'activité des employés de l'administration. Il s'intéresse à la façon dont la tâche de « s'intégrer dans une équipe de travail » qui figure dans le référentiel des compétences du BEP « métiers du secrétariat » doit se traduire dans l'exercice quotidien du métier par des choix et des prises de décision complexes, qui déterminent l'identité professionnelle du salarié et la place qu'il se donne aussi bien face à la hiérarchie qu'à ses collègues.

Ces quelques exemples mettent en évidence d'autres éléments cruciaux qui caractérisent le processus de fonctionnement du sujet apprenant : l'histoire de ce sujet et de son groupe d'appartenance ; le contexte psychique et social dans lequel

11 Accessible sur le site de la revue à l'adresse suivante : <<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR063-9.pdf>>.

12 Voir J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, A. Bouillet, N. Mosconi (1989), *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris : Éditions Universitaires.

13 *Ibid.*

se déroule son activité ; l'interaction qui existe entre les aspects cognitifs, affectifs et sociaux de ce fonctionnement ; les négociations qui s'effectuent entre les normes et les contraintes sociales, d'une part, et le développement personnel et professionnel de l'individu, de l'autre.

L'intérêt pour le processus de fonctionnement de l'apprenant soulève également des questions autour des effets d'un accompagnement clinique sur le développement de l'individu et de l'articulation entre recherche et formation. Dans les contributions de ce numéro, cette articulation peut prendre au moins trois configurations possibles.

Dans la première configuration, l'accompagnement clinique constitue un outil de formation qui devient un objet de recherche. C'est le cas présenté dans les articles de Marta Souto et de Christophe Niewiadomski. Le premier montre comment la formation clinique facilite la découverte du « *Soi professionnel* » d'une enseignante d'histoire dans un lycée de Buenos-Aires et l'aide à construire une transformation de ses relations, avec les élèves et avec soi-même, par la connaissance des mécanismes psychiques en jeu dans les situations pédagogiques. La recherche alimente ce dispositif par des concepts et des cadres interprétatifs tout en étudiant le fonctionnement de celui-ci et les phénomènes psychiques qu'il génère auprès des sujets. Dans le même esprit, l'article de Christophe Niewiadomski présente un dispositif qui articule recherche et formation. La formation s'appuie sur les concepts et les outils de la sociologie clinique concernant l'évolution du rapport à l'écriture notamment par la réalisation des écrits réflexifs sur la trajectoire des sujets, et la recherche analyse le déroulement de la formation ainsi que ses effets sur les sujets qui la suivent.

Dans la deuxième configuration, l'accompagnement clinique est un outil de recherche qui se voit transféré dans le champ des pratiques pédagogiques et/ou de formation. Ainsi, l'article de Michel Perraudeau et de Maria Pagoni présente les conditions dans lesquelles une méthode d'entretien, initialement élaborée dans le contexte de la recherche en psychologie du développement, peut être utilisée pour structurer les pratiques d'enseignement. En s'appuyant sur les effets pédagogiques de ce mode de questionnement, mais aussi sur ses fonctions d'élucidation des situations pédagogiques et de structuration de l'activité de l'élève, l'article montre qu'une telle démarche situe l'enseignant dans une posture d'accompagnement qui nécessite l'élaboration de compétences spécifiques : analyse réflexive des conceptions de l'enseignant concernant l'erreur et l'évaluation de l'élève ; adoption d'une attitude éthique de reconnaissance de l'élève et de son potentiel de développement ; maîtrise de certaines techniques de questionnement ; organisation de la classe dans la perspective d'une pédagogie différenciée.

Enfin, dans la troisième configuration, l'accompagnement clinique se présente comme un outil de recherche qui semble avoir des effets pas forcément intentionnés,

sur le développement professionnel des individus. C'est le cas des dispositifs présentés par Samira Mahlaoui ainsi que par Bernard Prot et ses collaborateurs. Le premier présente une expérience de formalisation d'un système de scénarisation pédagogique développée dans le cadre d'une formation dans le secteur agricole. L'auteur montre que la démarche clinique permet la prise de conscience de l'activité de scénarisation par les professionnels, ce qui les conduit à une nouvelle perception de l'activité exercée, génératrice de nouvelles possibilités d'action, pas directement observables ni présentées dans l'article. L'article de Bernard Prot *et al.* montre que l'accompagnement clinique, à la fois lors de la démarche de recherche et lors des séances de transmission à des jeunes qui préparent le métier de secrétariat, donne l'occasion à des professionnels de prendre conscience de leur activité professionnelle et d'engager des controverses sur l'exercice du métier.

Il apparaît alors, comme le signale Nicole Mosconi dans son entretien, que ce « jeu de positions » (entre l'enseignant et l'apprenant, entre le chercheur et le professionnel, entre le formateur et le professionnel) fait partie d'une approche théorique et méthodologique qui contribue à la description du fonctionnement du sujet ainsi qu'à son développement.

Pour conclure, il nous semble que la démarche clinique de recherche fait partie d'une conjoncture scientifique et sociale plus large qui privilégie l'étude du sujet et qui peut être identifiée par certaines caractéristiques.

Du point de vue scientifique, il s'agit d'un intérêt pour des rapprochements théoriques et méthodologiques susceptibles d'éclaircir le sujet dans son ensemble en dépassant les cloisonnements disciplinaires habituels et d'interroger les continuités et les ruptures qui existent entre les multiples lieux d'apprentissage et les divers types de savoir (formels, informels, savoirs d'actions, acquis de l'expérience...). Les travaux de recherche, qui portent sur les constructions identitaires en situation de travail et en formation¹⁴ ou encore les études effectuées ces dernières années autour de l'analyse et du croisement des œuvres de grands psychologues et sociologues tels que Vygotsky¹⁵ ou Bernstein¹⁶, peuvent également être considérés comme indicatifs de cet intérêt.

14 Voir à ce propos l'ouvrage de J.-M. Barbier, O. Galatanu (dir.) (2004), *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences?*, Paris : L'Harmattan ; ou encore l'article de J.-M. Barbier, M. Durand, (2003), « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales? », *Recherche et formation*, n° 42, p. 99-117 ; voir aussi les travaux autour des aspects identitaires qui interviennent dans l'activité des professionnels, dans une perspective de didactique professionnelle de I. Vinatier (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes.

15 Kozulin A., Gindis B., Ageyev V., Miller S.M. (2009), *Vygotsky et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels*, Paris : Retz.

16 Voir à ce propos : H. Daniels (2008), « Positionnement du sujet et discours dans la théorie de l'activité », in D. Frandji, P. Vitale (2008), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, PUR, p. 83-100 et, dans le même ouvrage : J.-Y. Rochex (2008), « L'œuvre de Bernstein : une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste », p. 101-120.

Du point de vue social, deux tendances se développent en parallèle comme le remarque Barbier¹⁷. D'une part, il apparaît, depuis les années quatre-vingt, une nouvelle culture de pensée, caractérisée comme « postmoderne » qui privilégie l'historicité, les pratiques réflexives, les significations que les acteurs attribuent à leurs actions, les négociations et les compromis entre les acteurs et les institutions. D'autre part, il y a mise en place de nouveaux modèles de production et d'organisation sociale qui valorisent les acquis de l'expérience, le développement des compétences des sujets en situation, la logique de flexibilité, tout en augmentant les exigences de performance et de compétitivité.

Dans cette optique, ce numéro vise à participer à un dialogue pluridisciplinaire concernant la nature, les objets, et les méthodes d'étude des situations d'apprentissage et de formation tout en questionnant la place de la recherche dans les mutations éducatives et sociales.

Maria PAGONI

maria.pagoni-andreani@univ-lille3.fr

¹⁷ Barbier J.-M. *et al.* (2006), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan.