



**CIRNEF**  
Normandie Université • UR 7454



Institut de Recherche  
Inter-disciplinaire  
Homme Société

**UNIVERSITÉ  
DE ROUEN**  
NORMANDIE



Université  
Paris Cité



*La leçon de musique, T. De Keyser (vers 1629-1632)  
Musée des Beaux-Arts de Rouen*

## La formation des enseignants de musique du Cefedem de Normandie *Étude longitudinale*

Arnaud Dubois  
Claudine Blanchard-Laville  
Louis-Marie-Bossard  
Sophie Lerner-Seï  
Sandrine Jullien-Villemont

# Table des matières

<b>Remerciements.....</b>	<b>3</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Contexte de la recherche.....</b>	<b>5</b>
1.1. Approche théorique.....	5
1.1.1. Les origines de la démarche clinique d'orientation psychanalytique.....	5
1.1.2. Comment définir cette démarche ?.....	7
1.2. Recherches cliniques sur la formation des enseignants.....	10
1.2.1. Approche clinique de la formation des enseignants.....	10
1.2.2. L'identité professionnelle du musicien enseignant.....	15
1.2.3. La formation des musiciens enseignants.....	17
1.3. La notion de professionnalisation.....	19
<b>2. Déroulement de la recherche et méthodologie.....</b>	<b>20</b>
2.1. Déroulement de la recherche.....	20
2.1.1. Définition des contours de la recherche.....	20
2.1.2. Conduite des entretiens et premières analyses.....	22
2.1.3. Diffusion des premiers résultats et rédaction du rapport de recherche.....	24
2.2. L'entretien clinique de recherche.....	24
2.2.1. La non-directivité de l'entretien.....	25
2.2.2. Avant l'entretien.....	26
2.2.3. La rencontre.....	26
2.2.4. Après l'entretien.....	28
2.3. Modalités de passation des entretiens dans cette recherche.....	29
2.3.1. Le cadre de ces entretiens.....	30
2.3.2. Les conséquences du dispositif sur la production de paroles.....	31
2.3.3. La gestion des silences.....	31
2.4. Constitution du corpus.....	32
2.5. Implication des chercheurs.....	33
2.6. Modalités d'analyse des entretiens.....	35
<b>3. Résultats de recherche.....</b>	<b>36</b>
3.1. Analyse du discours des interviewé·e·s.....	36
3.1.1. La densité de la formation et la charge de travail.....	36
3.1.2. Les apports de la formation.....	37
3.1.3. Les transformations par la formation.....	38
3.1.4. La socialisation et les processus de liaison.....	41
3.2. Quelques hypothèses théorico-cliniques.....	44
3.2.1. Du soi-musicien au soi-enseignant.....	44
3.2.2. L'adolescence et la post-adolescence professionnelles.....	49
3.2.3. Transmission, signature et enveloppe narrative.....	51
<b>Conclusion.....</b>	<b>53</b>
Regard rétrospectif sur les résultats.....	55
Perspectives.....	56
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>57</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>61</b>

## Remerciements

L'équipe de chercheuses et chercheurs souhaite vivement remercier :

- Yanik Lefort, directeur du Cefedem, qui a sollicité cette recherche. Son enthousiasme et sa patience ont été d'un grand soutien.
- Les anciens étudiants et anciennes étudiantes du Cefedem ayant accepté de participer aux entretiens pour lesquels nous les avons sollicités.
- Le Cefedem de Normandie, pour avoir financé cette recherche.
- L'IRIHS (Institut de Recherche Interdisciplinaire Homme et Société) de l'université de Rouen Normandie pour le soutien financier et logistique apporté à cette recherche.
- Le CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation) ainsi que le laboratoire ÉDA (Éducation, Discours, Apprentissage) pour leur soutien.
- La Pratique - Atelier de fabrique artistique (Vatan, 36) pour l'accueil en résidence d'écriture.

## Introduction

Ce rapport de recherche présente les résultats d'une recherche menée entre 2020 et 2023 sur le dispositif de formation des enseignants de musique mis en œuvre par le Centre de formation des enseignants de la danse et de la musique (Cefedem) de Normandie.

Dans le cadre de sa politique de recherche et d'évaluation de sa formation, ce Cefedem a souhaité commanditer une étude de son dispositif de formation selon une perspective clinique de recherche. C'est pourquoi son directeur a sollicité une équipe de chercheur·e·s s'inscrivant dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Cette recherche a été conduite auprès d'anciennes étudiantes et d'anciens étudiants du Cefedem pour tenter de saisir le vécu de leur formation.

Le Cefedem est une école supérieure de formation appartenant au réseau des établissements supérieurs accrédités par le ministère de la Culture dans les domaines du spectacle vivant et de l'enseignement des pratiques artistiques des arts de la scène. Le Cefedem de Normandie forme principalement au métier d'enseignant de musique. Il est accrédité à délivrer le Diplôme d'État (DE) de professeur de musique, toutes disciplines, tous domaines et toutes options confondus. Ce diplôme permet d'enseigner dans les établissements publics, associatifs et privés d'enseignement artistique.

L'équipe qui a conduit cette recherche est composée de cinq chercheurs et chercheuses, tous et toutes inscrit·e·s dans la discipline sciences de l'éducation et de la formation. Ce rapport a été rédigé à la première personne du pluriel, car il a été écrit collectivement par les membres de cette équipe de recherche composée de :

- Claudine Blanchard-Laville, Professeure émérite des sciences de l'éducation et de la formation, Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF), université Paris Nanterre ;
- Louis-Marie Bossard, Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation et de la formation, Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF), université Paris Nanterre ;
- Arnaud Dubois, Professeur en sciences de l'éducation et de la formation, université de Rouen-Normandie, Centre interdisciplinaire normand en éducation et formation (Cirnef), responsable scientifique ;
- Sandrine Jullien-Villemont, Doctorante en sciences de l'éducation et de la formation, université de Rouen-Normandie, Centre interdisciplinaire normand en éducation et formation (Cirnef) ;

– Sophie Lerner-Seï, Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, université Paris Cité, laboratoire EDA, co-responsable scientifique.

Ce rapport de recherche s'organise en trois parties. Après cette introduction, le cadre général de la recherche donne à voir comment la démarche clinique d'orientation psychanalytique permet d'analyser ce que vivent les enseignants en formation. Une revue de littérature sur la formation des enseignants – en particulier celle des enseignants de musique – et sur la notion de professionnalisation, permet de mieux situer les contours de notre questionnement. La deuxième partie est consacrée, d'une part, au déroulement de la recherche qui a été marqué par les périodes de confinement et, d'autre part, à la méthodologie de l'entretien clinique de recherche retenue dans ce contexte. À partir de l'analyse du discours des étudiant·e·s interviewé·e·s, des hypothèses théorico-cliniques sont avancées dans la troisième partie. Les références bibliographiques prennent place après la conclusion, quelques annexes venant clore l'ensemble

## **1. Contexte de la recherche**

### **1.1. Approche théorique**

#### ***1.1.1. Les origines de la démarche clinique d'orientation psychanalytique***

Comme nous l'avons écrit en introduction, notre équipe s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Les origines et l'histoire de cette approche ont été précisées notamment par Louis-Marie Bossard dans l'introduction de son livre intitulé *Histoire de la clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation : Parcours de témoins* (Bossard, 2020, p. 9-16). Nous en reprenons ici la plupart des éléments.

C'est en questionnant les processus psychiques chez ses patients que Freud a montré la part importante de la prime enfance dans la genèse du fonctionnement psychique. Il a aussi souligné très tôt l'intérêt de la psychanalyse pour la pédagogie (Freud, 1913/2005). Ainsi les liens entre l'éducation et la psychanalyse sont apparus dès la naissance de celle-ci : ils trouvent leur origine dans le texte de Sándor Ferenczi paru en 1908 et intitulé *Pédagogie et psychanalyse*. Parmi les pionniers, Oskar Pfister, August Aichhorn, Siegfried Bernfeld, Anna Freud et beaucoup d'autres ont joué un rôle décisif dans cette extension de la psychanalyse dans l'éducation. Ils ont « mis en œuvre et théorisé des pratiques éducatives qui prennent en compte les dimensions inconscientes du sujet et pensent une pédagogie

psychanalytique » (*Cliopsy*, 2009, p. 5). Ensuite, la prise en charge thérapeutique d'enfants ou de jeunes en souffrance, le développement d'une psychopédagogie psychanalytique visant à résoudre les difficultés de l'enfant à l'école et l'intérêt des psychanalystes pour les racines infantiles de l'éducation ont permis la poursuite de cette relation. Les travaux d'Anna Freud, Melanie Klein, Donald Woods Winnicott, Wilfred Ruprecht Bion, Esther Bick, Françoise Dolto et de bien d'autres psychanalystes le montrent abondamment.

La création de la discipline *sciences de l'éducation* en 1967 a donné la possibilité à des enseignants et chercheurs universitaires de faire évoluer le lien entre l'éducation et la psychanalyse en passant d'une pratique appliquée – selon le souhait de Freud qui imaginait possible l'application de la psychanalyse à la pédagogie, à l'éducation de la génération suivante (Freud, 1933/1995) – à une démarche de production de savoirs référée à la psychanalyse. La parution vingt ans plus tard de la note de synthèse intitulée *Psychanalyse et pédagogie : ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique* (Filloux, 1987) rend compte de cette évolution et témoigne ainsi de la constitution d'un champ spécifique de recherches. Puis au tournant du siècle, le passage du terme « clinique d'inspiration psychanalytique » (Blanchard-Laville, 1999) à celui de « clinique d'orientation psychanalytique » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005) marque le chemin dans lequel les recherches s'engagent alors, le sujet étudié étant aux prises avec son psychisme inconscient au sens de Freud et la prise en compte de la subjectivité du chercheur étant considérée comme outil de connaissance.

Cette nouvelle dénomination s'est stabilisée à la suite de deux journées d'étude réunissant environ 80 chercheurs en 2003 à l'université Paris Nanterre sous le titre *Actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : recherches et pratiques*. Cette rencontre avait été préparée par l'envoi à tous les départements universitaires de sciences de l'éducation d'un questionnaire destiné à repérer des chercheurs susceptibles de se reconnaître comme cliniciens utilisant la psychanalyse dans leurs travaux.

Si cette rencontre est l'un des creusets ayant permis d'aboutir à la publication, en 2005, de la note de synthèse intitulée *Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation* (Blanchard-Laville *et al.*, 2005), elle est aussi le début d'une succession de colloques et de congrès (2006, 2009, 2012, 2017, 2022).

C'est en 2009 que s'est imposée la nécessité de créer la revue *Cliopsy* dont le but serait de faciliter la structuration du champ clinique à référence psychanalytique en sciences de

l'éducation et de soutenir ce courant de recherches en témoignant de l'intérêt et de la fécondité de cette approche par la qualité des publications qui s'en réclament.

Dans son investigation sur les publics, les professions ainsi que sur leurs contextes présents dans les textes des 10 premières années de la revue *Cliopsy*, Bernard Pechberty a repéré que

« sur les 121 textes de recherche publiés dans la revue, 81 textes mettent en scène, de près ou de loin, différents contextes liés à des situations d'enseignement ou de formation. Dans ce premier regroupement, les situations évoquées concernent des enseignants (de l'école maternelle aux universités ou aux grandes écoles) et/ou des élèves, des étudiants, des jeunes qui sont en rapport avec les structures d'enseignement ou en difficulté avec elles. Les textes décrivent des processus psychiques conscients et inconscients, dans des contextes d'enseignement ordinaire ou spécialisé, éventuellement en lien avec des structures de soin ou dans des environnements sociaux défavorisés » (Pechberty, 2019, p. 110).

Il ajoute que « parmi les thématiques abordées, les textes analysent, par exemple, les rapports aux savoirs mobilisés par l'éducation musicale (Lerner-Seï, 2018b) ou l'enseignement des mathématiques (Guignard, 2017), la littérature de jeunesse (Ledoux, 2018) ou encore les formes de relation aux adultes, présentes chez les élèves dans les situations d'enseignement » (*Ibid.*).

### ***1.1.2. Comment définir cette démarche ?***

À nos yeux, et dans la ligne des travaux de Claude Revault d'Allonnes, la *démarche clinique d'orientation psychanalytique* est bien plus qu'un style méthodologique : c'est une démarche de connaissance qui peut apporter une contribution significative à la production de savoirs dans le champ des recherches en sciences de l'éducation et de la formation. C'est à cette autrice et à l'ouvrage qu'elle a dirigé, sous l'intitulé *La démarche clinique en Sciences Humaines* (Revault d'Allonnes, 1989), que l'on doit d'être passé de la *psychologie clinique* à la *démarche clinique*, c'est-à-dire d'être passé d'une discipline constituée, avec ses méthodes, son corps de connaissances, son champ d'intervention et de pratiques, à un mode de connaissance transposable à un champ de pratiques différentes. Cette extension concerne aussi bien la sociologie que l'ethnologie, les sciences de l'éducation, le travail social, dès lors que se pose *la question du sujet* ou plus exactement celle de la subjectivité et de sa place dans le champ social.

Nous avons pu constater que cette démarche est productive de compréhensions nouvelles dans le domaine des recherches en éducation et formation. Ce constat s'appuie à la fois sur les résultats des recherches que nous avons menées et qui ont été publiées pour la plupart, ainsi que sur l'expérience clinique accumulée dans la pratique d'accompagnement groupal d'enseignants, de formateurs d'enseignants et des professionnels des métiers du lien. En effet, l'approche clinique présente un double versant : une dimension de méthode de recherche – et nos publications témoignent de sa fécondité – et aussi une dimension formative qui permet un apport décisif dans l'accompagnement de professionnels de la relation en termes d'analyse clinique des pratiques.

Utiliser le terme « clinique » ne rend pas compte du type de regard porté sur les sujets auprès desquels on se penche ou que l'on accompagne, autrement dit cela ne suffit pas à évoquer le point de vue théorique avec lequel on observe ce ou ces sujets. Car des sujets, il y en a autant que de regards théoriques : on parlera de sujet social, de sujet philosophique, de sujet cognitif ou encore de sujet didactique, etc. Associés à ces différents sujets, il y a donc plusieurs cliniques : on peut penser à une clinique didactique, par exemple, qui se pencherait au chevet des sujets didactiques en situation d'enseignement avec les outils propres à une théorie didactique, ou à une clinique rogérienne qui s'occuperait du sujet psychologique vu dans le prisme des théories de Carl Rogers (Blanchard-Laville, 1999, 2021). Lorsqu'on parle d'une *clinique d'orientation psychanalytique*, le sujet auprès duquel nous nous penchons, que ce soit pour la recherche ou pour l'accompagnement, est avant tout un sujet aux prises avec son *psychisme inconscient au sens de Sigmund Freud*, c'est-à-dire au sens de la psychanalyse. Le sujet, c'est celui de *l'inconscient*, celui qui a un *appareil psychique* avec ses diverses instances, sa charge pulsionnelle, ses fantasmes, ses mécanismes propres.

La démarche clinique est centrée sur une ou des personnes en situation et en interaction, avec l'objectif premier de comprendre la dynamique ou le fonctionnement de ce (ou ces) sujet(s) dans leur singularité irréductible. Le chercheur clinicien travaille pour cela *dans et sur* la relation, dans un décalage et une distance rendus opératoires par le biais des dispositifs mis en place. Il en découle l'une des spécificités de la démarche clinique qui réside dans l'analyse du positionnement du chercheur clinicien, c'est-à-dire dans le réglage de la distance entre le sujet-chercheur et l'objet observé, le plus souvent constitué par un autre sujet. C'est avec cette interaction permanente que le clinicien d'orientation psychanalytique doit compter, alors que l'expérimentaliste fait généralement en sorte de l'évacuer, la considérant comme un parasite de la situation de recherche. Ce lien entre les

chercheurs et les sujets de leur recherche crée une tension féconde qu'il leur revient de soutenir, comme l'a montré Claude Revault d'Allonnes.

Nous devons insister sur le fait que cette forme de connaissance que représente l'approche clinique d'orientation psychanalytique est aujourd'hui largement détachée de l'influence médicale et donc d'une perspective pathologisante. Ce qui la spécifie, au-delà de la prise en compte des processus inconscients, nous y insistons, c'est sûrement ce fait que le chercheur ne peut s'abstraire de la relation aux sujets qu'il étudie ; cette relation fait elle-même partie de la recherche.

Dans cette démarche de recherche, notre manière de prendre en compte le lien entre le chercheur et son sujet de recherche passe par la prise en compte et l'élaboration de ses mouvements contre-transférentiels. Le contre-transfert désigne initialement « l'ensemble des manifestations de l'inconscient de l'analyste en relation avec celles du transfert de son patient » (Roudinesco et Plon, 1997, p. 191). Rappelons brièvement comment cette notion a été transposée progressivement de la cure psychanalytique au champ de la recherche clinique en éducation.

Dès 1967, Georges Devereux a exporté cette notion dans le champ des sciences du comportement en considérant que toute étude de l'homme « suscite une angoisse contre laquelle on se défend par le contre-transfert » (Devereux, 1967/1980, p. 16-17) qui perturbe la méthode et les résultats de l'observation. Pour lui, dans la mesure où « le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau auquel il s'identifie » (*Id.*, p. 30), l'étude de l'engagement personnel « du savant dans son matériau et des déformations de la réalité qui résultent de ses réactions de "contre-transfert" » (*Ibid.*) doivent être mises au service de la recherche.

Dans la note de synthèse déjà citée, publiée en 2005, les auteurs rappellent que la distinction entre implication et contre-transfert a été travaillée par Jacques Ardoino, puis par Fethi Benslama dans le chapitre sur *La question du contre-transfert dans la recherche* (Revault d'Allonnes, 1989).

« Pour ce chercheur, l'idée d'implication renvoie à la pensée psychologique et celle de contre-transfert à la pensée psychanalytique ; lui souhaite utiliser le terme de contre-transfert pour les chercheurs cliniciens. Ainsi, dans la filiation de G. Devereux (1967), pour lequel "le contre-transfert, plutôt que le transfert, constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement", il énonce "la règle la plus importante est de dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu. Autrement dit, de répondre à la question : d'où tenez-vous ce que vous avancez, quelle est la source de ce savoir,

êtes-vous en mesure de reconstituer le chemin parcouru ?” » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005, p. 123-124).

Selon lui, ce travail peut rester confidentiel entre le patient et l’analyste ; néanmoins, dans le cas des chercheurs,

« il peut sembler nécessaire de rendre publics des éléments de cette élaboration pour permettre aux lecteurs d’appréhender la pertinence des résultats et donc, en ce sens, on peut considérer que cela fait partie du processus de validation de ce type de travaux » (*Ibid.*).

Ces propositions ont été transposées dans le champ de nos recherches cliniques d’orientation psychanalytique en éducation et formation. Philippe Chaussecourte (2017) explicite comment il appartient au chercheur de choisir de rendre visibles ou non, dans ses écrits, les élaborations de ses mouvements contre-transférentiels en fonction de leur portée heuristique pour la démarche de recherche.

Les méthodologies privilégiées par cette approche sont l’entretien clinique à visée de recherche (individuel ou en groupe) et l’observation clinique. D’autres méthodologies ont été développées comme l’écriture monographique en groupe, l’analyse de réunions ou de séances d’analyse de pratique, l’analyse de films, l’analyse de séquences de cours vidéoscopées...

Pour cette recherche-ci, c’est l’entretien clinique individuel à visée de recherche qui a été choisi.

## **1.2. Recherches cliniques sur la formation des enseignants**

### ***1.2.1. Approche clinique de la formation des enseignants***

Nous allons présenter succinctement certaines des recherches cliniques portant sur la formation des enseignants.

Nous avons pu montrer que la construction identitaire d’un enseignant s’étend sur plusieurs de ses premières années d’exercice (Blanchard-Laville et Dubois, 2019). Selon notre orientation, nous considérons en priorité les processus psychiques en jeu dans la construction d’une position psychique enseignante ; ces processus sont infiniment complexes et nécessitent un temps long pour qu’un « Je enseignant » puisse s’édifier en traversant une crise que nous nommons adolescence professionnelle et qui permet de s’acheminer progressivement vers une position d’adulte professionnel.

Ce qui est désigné habituellement comme l’« entrée dans le métier » dans la littérature française concernant les enseignants débutants, est une période qui s’étend de un à cinq ans

après la prise de fonction. Nos recherches dans la perspective d'une orientation psychanalytique indiquent plutôt que, pour passer d'une position d'étudiant à une position d'enseignant au plan psychique, un temps plus long est souvent nécessaire. S'il nous est impossible de déterminer la durée précise de cette période, car elle varie avec la subjectivité et l'histoire psychique de chacun, nous envisageons une évolution qui s'étale sur environ une dizaine d'années depuis la prise de fonction. Pour nous, la croissance psychique professionnelle n'est pas un processus linéaire et ne prend pas la forme d'une succession d'étapes de développement. Elle est plutôt soumise à des phases de régression ainsi qu'à des mouvements progrédients, sans que cet enchaînement soit prévisible ou même systématique. Elle passe par une phase de crise dont l'issue est incertaine.

#### *1.2.1.1. La crise d'adolescence professionnelle*

Nous nous appuyons ici sur une recherche longitudinale réalisée sur la base d'entretiens cliniques et qui a abouti à la publication de l'ouvrage *Malaise dans la formation des enseignants* (Blanchard-Laville et Nadot, 2000) ainsi qu'à un rapport remis aux commanditaires de cette recherche (Blanchard-Laville et Nadot, 2001). À la lecture des discours des interviewés futurs enseignants en formation en première et en deuxième année de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres – cette recherche a eu lieu alors que les IUFM existaient encore en France, ils ont été remplacés en 2013 par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation – nous avons constaté que, si on est d'abord confronté à la diversité des propos et des avis, c'est-à-dire à l'aspect singulier du discours dans chaque entretien, ce qui s'impose progressivement, c'est l'uniformité d'une plainte insistante relative à la formation reçue. Quels que soient les parcours et les lieux de formation dans lesquels ont été recueillis les entretiens analysés, tous les étudiants et les stagiaires semblent parler d'une seule et même voix, « pour se plaindre que quelque chose ne va pas ». Notons avec Benjamin Jacobi que *la plainte* n'est pas destinée à rendre compte d'une causalité, « ni pour celui qui l'énonce ni pour celui qui en est le témoin et [...] destinataire », car « ce que le sujet formule dans l'énonciation de la plainte est à entendre en même temps que le pouvoir d'évocation des signifiants qui la composent » (Jacobi, 1998, 1999). Ainsi, pour le clinicien, assigner une cause à l'expression d'une plainte lui fait courir le risque de priver le sujet d'un accès potentiel à son propre discours et aux significations qu'il transporte. La recherche du motif, de la cause, se présente comme un risque d'impasse pour le travail clinique. Être plaint est le moteur de toute plainte. C'est pourquoi dans cette recherche, nous nous sommes mis à l'écoute des mots

qui disent la plainte pour en faire émerger certaines significations. L'un des chercheurs de l'équipe qui a participé à cette recherche, Daniel Motteau, a pu relever que

« les interviewés ont le sentiment que “la rencontre formative” ne se fait pas véritablement. Les étudiants et les stagiaires évoquent de multiples *décalages* entre leurs attentes – qu'ils réussissent cependant très peu à expliciter concrètement – et les différents modes de formation qui leur sont proposés, décalage entre formation au concours et formation au métier pour les étudiants, décalage entre théorie et pratique le plus souvent pour les stagiaires » (Blanchard-Laville, Bossard, Chartier, Toux-Alavoine, 2001, p. 189).

Ce *malaise psychique* ressenti par les interviewés a été interprété par les cliniciens de l'équipe de recherche, et plus particulièrement par Louis-Marie Bossard, en termes de *crise identitaire au plan psychique*. Nous avons ainsi compris le mal-être exprimé comme la difficulté des enseignants en formation à vivre cette période de crise. Nous avons repéré notamment dans leurs discours des mouvements incessants d'oscillation entre satisfaction et insatisfaction ; cette oscillation traduisant le sentiment d'être dans une situation instable : ni d'être dans celle qui était la leur avant, à savoir celle d'étudiant, ni d'être dans celle à laquelle ils aspirent, celle d'enseignant. Les formés se sentent dans un entre-deux, « *entre deux mondes* », disent certains. Cette crise, déjà repérée par d'autres chercheurs en ce qui concerne l'entrée dans le métier d'enseignant, nous est apparue comme initiée dès la première année de fréquentation de la formation, alors même que les étudiants ne savent pas encore s'ils deviendront effectivement enseignants l'année suivante : « le fait d'être en formation dans l'espoir de devenir enseignant initie un remaniement identitaire qui précède le passage effectif de la situation d'étudiant à celle d'enseignant », comme l'écrit L.-M. Bossard (2000, p. 144).

Ce mal-être se traduit en particulier dans la manière dont les stagiaires vivent leur *rapport au temps*. Ainsi nous avons indiqué la difficulté des formés à renoncer à des repères identificatoires issus du passé pour aller vers la construction de repères encore inconnus. Nous avons noté qu'ils se trouvent alors en quête de savoirs qui les garantiraient contre le risque d'un avenir imprévisible, alors qu'il s'agirait peut-être, et au contraire, qu'ils renoncent progressivement et en partie à ces garanties anciennes pour supporter la prise de risque constitutive du métier d'enseignant.

En effet, le savoir issu de leur vécu antérieur, notamment de leur passé scolaire, ne peut leur fournir que des modèles relativement inadéquats qui risquent même de ne pas leur permettre d'affronter l'aventure de l'inconnu de la position d'enseignant. Les enseignants

débutants sont d'anciens élèves et, en tant que tels, ils n'ont généralement pas repéré ce qui, dans la pratique pédagogique de leurs enseignants, pouvait relever de gestes ou de techniques professionnelles. Par exemple, ils ont le plus souvent le souvenir de tel ou tel enseignant, davantage pour l'impression qu'il a pu leur laisser, plutôt que pour son aptitude à prendre les décisions les plus adéquates pour favoriser les apprentissages.

Au niveau psychique, comme le souligne Alexandra Triandafillidis (1988), on peut opposer deux modalités du rapport au temps futur : l'une qui invoque le passé et une autre qui convoque l'à-venir. La première modalité du rapport au temps futur « saisirait dans le passé le "savoir" de l'à-venir tandis que l'autre modalité impliquerait le risque d'imaginer un à-venir que ne dessine à l'avance aucune expérience du passé » (Blanchard-Laville et Toux-Alavoine, 2000, p. 176). Cette modélisation du rapport au temps futur nous permet d'envisager à quels types de perturbations et de réaménagements sont confrontés les formés dans le temps de la formation et par quelles phases ils devraient obligatoirement passer.

C'est ainsi que nous avons comparé leur état d'instabilité profonde à celui de l'adolescence et qualifié cette phase de formation à double valence, à la fois maturative et période à haut risque, de phase d'*adolescence professionnelle*. En effet, comme à l'adolescence, la transformation des repères imposée donne à la problématique du narcissisme et de l'identité une place centrale. Si cette période est riche de potentialités, elle est également définie par la déliaison et le négatif.

En 2004, dans sa thèse intitulée *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré, approche clinique du passage*, Louis-Marie Bossard approfondit cette question : il fait une étude précise des travaux de recherche menés depuis les années 1990 sur les débuts dans le métier en lien avec la formation des enseignants. Il montre que la question du « passage » de la situation d'étudiant à celle d'enseignant est très peu étudiée. Son étude des résumés des différentes Biennales de l'éducation, qui ont eu lieu entre 1992 et 2002 lui permet de montrer que « la dimension psychique des processus pouvant être à l'œuvre chez les sujets effectuant le passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) n'est quasiment jamais abordée » et que « les sujets en train de devenir enseignants [sont généralement] considérés comme des objets que l'on tenterait de façonner » (Bossard, 2004, p. 124). Prenant appui sur les travaux de Nicole Mosconi (1990) et C. Blanchard-Laville (1994), L.-M. Bossard reprend l'idée d'envisager ce passage de la situation d'étudiant à celle d'enseignant comme une « crise d'adolescence » (Bossard, 2000). Plus récemment dans sa thèse, Marc Guignard (2017) se saisit de l'idée

avancée par L.-M. Bossard de considérer une « post-adolescence professionnelle », car le bouleversement vécu par les enseignants débutants se prolonge au cours des premières années (Bossard, 2009/2017) et l'issue de cette phase n'a rien de systématique : on ne peut prévoir ni quand ni comment ce temps se termine. Il se peut que l'on ne trouve aucun signe de sortie de la crise identitaire et que la position « d'adolescence professionnelle » se prolonge comme il a pu le décrire dans son article à propos de l'enseignante qu'il a nommée Soizic (Bossard, 2001).

Si le temps de la formation est ainsi à entendre comme « un temps d'adolescence professionnelle », les formateurs ont à accompagner ce passage spécifique. Or, cette question de la « passe adolescente » dans le cadre professionnel n'a pas été beaucoup travaillée jusqu'ici. Ces professionnels adolescents que sont les enseignants en formation posent la question de construire un cadre institutionnel adéquat pour l'accomplissement du travail psychique nécessaire à cette sorte d'intégration de l'étranger en soi et pour la traversée de cet espace de mutations, qui puisse conjurer l'angoisse du vide que procure l'entre-deux générations. Cet entre-deux qui, comme le souligne Daniel Sibony (1997), « implique l'identification et la désidentification » et qui donne à vivre aux formés une quête éprouvante de « pôles identificatoires, assez forts pour les attirer, donc pour les faire bouger, et pas assez forts pour les fixer ».

Ainsi, dans cette affaire, les formateurs ont à supporter d'être accusés par les formés de ne pas bien gérer le temps, de ne pas leur donner les savoirs pertinents, de ne pas dire ce qu'ils savent, *sans s'effondrer*. Mais comment ouvrir ce temps instaurateur de passages ? Cela suppose que les formateurs s'évadent de leur propre réseau d'idéalités, pour ne pas faire peser sur les formés ce poids de leur propre idéal quasi parental et qu'ils puissent soutenir l'épreuve de la transitionnalité, avec tout son cortège de processus paradoxaux. Cela demande de pouvoir en particulier tolérer le paradoxe, sachant que les paradoxes ne sont pas tous pathogènes, mais qu'ils peuvent au contraire, s'ils sont tolérés, contribuer à l'enrichissement des processus maturationnels, comme l'écrit René Roussillon (2013).

#### *1.2.1.2. La construction psychique du Je enseignant*

Une équipe de recherche co-disciplinaire animée par C. Blanchard-Laville a conduit des observations d'un enseignant de l'école primaire depuis son année de formation jusqu'à sa dixième année d'exercice ; les résultats de cette recherche sont exposés dans le livre dirigé par Philippe Chaussecourte et publié en 2014 sous l'intitulé *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles*. Cette recherche longitudinale a permis, entre

autres, de penser la construction professionnelle au plan psychique dans les termes où Piera Aulagnier (1975) propose la construction psychique d'un sujet. Ainsi, dans leur chapitre, C. Blanchard-Laville, L.-M. Bossard et C. Verdier-Gioanni (2014) proposent de parler du *Je enseignant* qui serait d'abord anticipé par le sujet lui-même dans ses représentations d'un éventuel futur et prendrait consistance au moment de la première mise en situation d'enseignement effective. Celui-ci évoluerait au fil des rencontres successives dans un « processus continu d'autohistoricisation » (Aulagnier, 1975). Cette conception permet de comprendre que ce temps de construction psychique soit long, processuel et marqué par des micro-changements très importants. La fréquentation pendant dix années après sa formation de l'enseignant nommé Benoît dans cette recherche, montre au cours des entretiens qu'il a accordés aux chercheurs de l'équipe, comment il se situait dans une démarche qu'on pourrait qualifier d'autohistoricisation de son *Je enseignant* (ce travail d'historien qui nous est dévolu pour pouvoir nous penser nous-mêmes) et comment s'édifiait son projet identificatoire au plan professionnel pour assurer le sentiment d'une continuité identitaire, une sorte de compromis entre être l'effet d'une histoire qui nous a précédés et être l'auteur d'une histoire qui nous raconte. Le suivi de Benoît a montré que sa signature, sa manière singulière de tenir sa position enseignante au plan psychique face aux savoirs et aux élèves, est restée stable au cours des dix années d'observation, mais, qu'en revanche, cet enseignant a réussi à réaliser certains aménagements dans le sens d'une meilleure adéquation de sa position enseignante.

Ainsi il nous semble que l'approche clinique d'orientation psychanalytique se propose plutôt, en formation initiale, d'accompagner les futurs enseignants à initier la construction de leur identité professionnelle en élaborant les tenants et les aboutissants de ce temps de passage que constitue le temps de formation puis, en formation continue, à poursuivre cette construction de leur *Je enseignant* (Blanchard-Laville et Dubois, 2016) au travers de l'analyse de leur rapport aux situations professionnelles rencontrées.

Nous avons fait l'hypothèse que la présence de l'équipe de recherche, au-delà des rencontres effectives, a pu constituer, dans son processus de construction identitaire, une enveloppe à la fois contenant, étayante et pare-excitante.

### ***1.2.2. L'identité professionnelle du musicien enseignant***

L'identité professionnelle du musicien enseignant s'enracine dans une tradition historique dans laquelle domine une forte hiérarchisation des statuts professionnels, des établissements d'enseignement spécialisé de la musique et des valeurs attribuées aux

différentes pratiques professionnelles. Cette tradition repose sur la transmission d'un savoir musical académique et de compétences instrumentales et musicales (Duchemin, 2000) dont le modèle institutionnel tient une place prépondérante dans la trajectoire biographique du musicien enseignant (Burban, 2007 a). Dans ce contexte, l'apprentissage vise l'accession à un niveau d'excellence qui passe prioritairement par une maîtrise technique instrumentale. Selon cette hiérarchisation, la fonction de soliste demeure la plus valorisée et la plus recherchée, celle de musicien d'orchestre vient juste après et celle d'enseignant est considérée comme secondaire, voire inférieure aux précédentes.

L'idée naïve selon laquelle enseigner la musique relèverait d'une disposition naturelle du musicien est encore présente dans les représentations communes (Regnard, 2011), et ce, malgré d'importantes réformes. Comme le déplore Muriel Deltand, il reste des musiciens enseignants pour lesquels « l'acte d'enseigner ne s'apprend pas, il se transmet par le biais d'un étroit compagnonnage entre maître et élève » (Deltand, 2009, p. 37). François Burbat (2007 a) souligne que de nouvelles orientations ministérielles ont vu le jour à partir des années 1990, visant à construire une réelle articulation entre activité artistique et activité pédagogique qui caractérise l'identité du musicien enseignant. Au-delà de cette recherche d'une « identité unique » produit de cette articulation (Regnard, 2011), il s'agit, depuis la création des Cefedem dans les années 1990 et selon la Charte de l'Enseignement Spécialisé de la Musique (MCC-DMDTS, 2005), de redéfinir la fonction et la formation du futur enseignant de musique en prenant en considération les dimensions sociales et culturelles du contexte de réalisation de son activité professionnelle. Le musicien enseignant, par la diversité de ses fonctions alliant art, pédagogie et fonction sociale, est « porteur d'une pluralité de dispositions, de manières de voir et d'agir » (Burban, 2007b, p. 371). En ce sens, la création des Cefedem vient bousculer le fonctionnement des institutions de tutelle de l'enseignement spécialisé de la musique, écoles municipales, nationales, conservatoires, toutes contraintes de mettre en œuvre ces nouvelles orientations ministérielles. Ce phénomène s'accompagne de tensions institutionnelles non sans incidence sur le vécu des professionnels déstabilisés dans leurs repères identitaires.

En marge des travaux sociologiques définissant l'identité professionnelle (Dubar, 1991 ; Tap, 1991) et plus spécifiquement dans le champ de la musique (Joliat, Güsewel et Terrien, 2017 ; Regnard, 2011), nous envisagerons, ici, une conception se référant au cadre clinique d'orientation psychanalytique (Abraham, 1982 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Pechberty, 2009/2017) dans laquelle est privilégié le concept de soi professionnel dans la continuité des travaux pionniers de l'école anglaise de psychanalyse et d'autres modèles

théorico-cliniques (Lerner-Seï, 2017). Melanie Klein, pour qui le soi représente l'unité fondamentale du sujet, donne de ce concept la définition suivante : « Le soi couvre l'ensemble de la personnalité et comprend non seulement le moi, mais toute la vie pulsionnelle que Freud a désigné par le terme de ça » (Klein, 1959/1968, p. 100). Les auteurs cités plus haut se sont appuyés sur ce modèle théorique pour faire émerger d'autres notions déclinées en soi-idéal, soi-élève et soi-enseignant, à laquelle est ajoutée celle de soi-musicien (Lerner-Seï, 2018b). Ces chercheurs cliniciens s'accordent pour avancer que, si des parties du soi professionnel restent séparées, clivées, il s'ensuit un risque de rigidité dans l'identité professionnelle et d'absence de souplesse dans la pratique. Dans cette même perspective, est proposée l'hypothèse d'un conflit identificatoire entre les deux composantes du soi professionnel, le soi-musicien et le soi-enseignant, et pour y faire face, du recours à des mécanismes défensifs plus ou moins rigides au détriment de mécanismes de dégagement qui favorisent l'unité et la créativité du soi professionnel (Lerner-Seï, 2018a ; Pechberty, 2009/2017).

### ***1.2.3. La formation des musiciens enseignants***

Au cours de leur formation, les musiciens futurs enseignants sont confrontés à la difficulté de concilier deux tendances qu'ils vivent comme en tension, celle de se réaliser en tant que musicien et celle de se réaliser en tant que professeur de musique. La plupart d'entre eux ont débuté la musique très jeunes et ont suivi un parcours musical dans des établissements successifs dont l'organisation est très structurée et codifiée. Lorsqu'ils entrent en formation au Cefedem, leur identité de musicien en construction est déjà fortement marquée par une conception de l'enseignant « expert » de son instrument dont la légitimité et la crédibilité reposent essentiellement sur ses qualités d'interprète et sa maîtrise instrumentale.

Une étude en sciences de l'éducation sur la professionnalisation des musiciens enseignants menée dans un autre Cefedem que celui de notre recherche mérite d'être mentionnée. Françoise Regnard, pianiste ayant enseigné durant de nombreuses années à la fois la formation musicale et les sciences de l'éducation, publie en 2011 un article dans la revue *Recherche et Formation* intitulé : « Musicien et enseignant, une identité unique en formation ». Dans son étude, elle questionne la professionnalisation des musiciens enseignants au Cefedem d'Île-de-France à partir d'une recherche qu'elle a conduite entre 1995 et 2004 auprès de soixante-six musiciens ayant suivi la formation du Cefedem de Rueil-Malmaison, établissement de formation qu'elle a dirigé depuis sa création en 1990.

Dans cet article, elle montre comment s'articulent le parcours du musicien et sa formation à l'enseignement et propose pour y répondre, plusieurs portraits de musiciens enseignants. Trois types de données ont été recueillies. À partir d'un questionnaire, elle tente de « cerner le regard posé sur le temps de formation et les études proposées, ainsi qu'un rapport aux savoirs et aux pratiques qu'ils y rencontrèrent » (Regnard, 2010, p. 149) ; la question principale étant : « Au cours de vos études musicales, qu'ont représenté les études au Cefedem ? » Question suivie de : « Qu'y avez-vous appris et si c'était à refaire, quels seraient vos souhaits ? » Soixante-six réponses ont été apportées et complétées par vingt-quatre entretiens semi-directifs. Un troisième corpus était composé de productions écrites sur le projet musical et pédagogique des étudiants pendant la formation.

Au terme de son investigation, elle constate que le temps de formation est vécu comme une transition, une parenthèse éprouvante, car très prenante. La formation est perçue par les étudiants comme un temps de forte remise en question de leur pratique de musicien et d'enseignant. Elle mobilise un regard questionnant sur soi et sa pratique, ce qui entraîne un changement de conception de l'enseignement et une nouvelle préoccupation de la manière dont l'élève apprend, alors qu'auparavant, celle-ci était surtout centrée sur l'intervention didactique de l'enseignant.

Au cours de la formation, les étudiants interrogent leur rapport à l'instrument dans leur propre pratique instrumentale (« comment je travaille ») et ils découvrent l'importance de la parole dans le cours d'instrument. L'analyse des entretiens montre une recherche d'équilibre entre pratique artistique et pratique enseignante, les étudiants ayant tendance à vivre la formation comme une tentative d'emprise qui pousse à faire oublier « qu'[ils sont] musiciens » (*Id.*, p. 151).

Les autres données issues de productions écrites des étudiants se révèlent être un moyen de développer une image du « soi-enseignant » (*Ibid.*) à travers l'affirmation de leurs convictions musicales, mais aussi de développer une nouvelle modalité de lien didactique plus à l'écoute des besoins des élèves et, enfin, d'apprivoiser davantage les lieux d'enseignements et leur spécificité.

En conclusion, cette étude révèle un « avant » et un « après » la formation dans le changement de regard posé sur l'élève et sur ses processus d'apprentissage ouvrant vers de nouvelles conceptions de l'évaluation. La découverte et la pratique de nouvelles musiques d'ensemble favorisent une décentration culturelle qui est l'occasion « d'oser » explorer des langages non familiers et de se nourrir de nouveaux apports qui enrichissent la pratique enseignante. Un lien s'établit, en cours de formation, entre visées artistiques et visées

pédagogiques. Enfin, la formation confronte à un travail de deuil des espérances initiales d'être au sommet de la reconnaissance artistique. Elle révèle une relation d'interdépendance du projet artistique et pédagogique, l'un et l'autre devant tenir ensemble. Pour F. Regnard, les conclusions de l'enquête conduisent à une réflexion sur la didactique de l'enseignement musical : « Celle-ci nécessite la rencontre des préoccupations du musicien et de l'enseignant, implique une mise en convergence de ces préoccupations, et par là-même est la clé de voûte de la "ré-conciliation" des mondes de l'art et de l'enseignement. » (Regnard, 2011, p. 164).

Les résultats de cette recherche sont très intéressants et utiles pour notre propre réflexion. On peut noter que F. Regnard dirigeait depuis sa création en 1990 le Cefedem sur lequel a porté son étude au moment de son investigation.

### **1.3. La notion de professionnalisation**

À notre connaissance, la professionnalisation est une notion peu travaillée spécifiquement dans le champ des recherches cliniques d'orientation psychanalytique. Mej Hilbold s'est interrogée sur la professionnalisation des professionnels de la petite enfance. Prenant appui sur les travaux de C. Blanchard-Laville (2012/2017) selon laquelle la prise de conscience des affects générés par les gestes professionnels est un facteur de croissance psychique qui nourrit la professionnalisation, elle propose l'idée d'une « professionnalisation clinique » (Hilbold, 2019).

Pour cette recherche, nous nous référons à la note de synthèse rédigée par Richard Wittorski en 2008 dans la revue *Savoirs*. Pour ce qui concerne la notion de professionnalité, nous souscrivons à la définition qu'il en propose dans cet article : la professionnalité serait « composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités » reconnus par une institution ou un milieu professionnel (Wittorski, 2008, p. 32). L'attribution de cette professionnalité pour le sujet est l'effet du processus de professionnalisation ; celui-ci est défini comme « une transaction identitaire sujet-environnement » (*Ibid.*) issue d'une intention du côté de l'institution de formation à travers les dispositifs qu'elle propose et qui mettent en mouvement les sujets dans le sens d'une transaction identitaire.

Nous nous distinguons de ces travaux en nous référant à une théorie du sujet différente, une théorie qui, pour nous, prend en compte le sujet de l'inconscient au sens freudien et, de ce fait, envisage en priorité sa transformation au plan psychique, y compris inconsciente.

Ainsi, le processus de professionnalisation ne s'arrête pas au sortir de la formation, mais il se poursuit tout au long de l'expérience professionnelle.

Une autre des spécificités de notre étude concerne les sujets étudiés : ils sont déjà professionnalisés en ayant tous un diplôme d'études musicales et viennent ensuite dans ce centre de formation pour obtenir un diplôme d'état d'enseignant de musique. Cette formation contribue à leur professionnalisation en tant qu'enseignants.

## **2. Déroulement de la recherche et méthodologie**

### **2.1. Déroulement de la recherche**

Cette partie reconstituant le déroulement chronologique de la recherche a été élaborée à partir des comptes-rendus de réunions rédigés entre février 2020 et avril 2023 et a donné lieu à la construction d'un tableau chronologique de la recherche (Annexe 1). On peut distinguer trois périodes dans le déroulement de cette recherche.

#### ***2.1.1. Définition des contours de la recherche***

Cette première phase qui s'étend de février 2020 à février 2021 correspond au temps pendant lequel le thème de la recherche et sa méthodologie se précisent progressivement.

Cette recherche est le résultat d'une commande formulée par Yanik Lefort, directeur du Cefedem de Normandie, dans un courriel adressé à Arnaud Dubois, Sophie Lerner-Seï et Claudine Blanchard-Laville le 8 mai 2020. Dans ce message intitulé « Rendez-vous / commande étude sur le Cefedem », il rappelle un premier échange qui a eu lieu en février 2020 sur ce sujet. Suite à « l'étude critique de Michel Fabre » (2019) qu'il avait commandée précédemment, il souhaite commander une nouvelle « étude » qui serait réalisée à partir d'un autre cadre théorique. Un rendez-vous est alors fixé pour le 22 mai suivant pour une réunion en ligne.

À cette occasion, les échanges portent sur différents points :

- Quel cadre donner à cette étude ? Pour notre part, nous préférons parler de recherche et nous envisageons la rédaction d'une convention qui nous permettra de contractualiser la commande.
- La question de l'évaluation. Le souci de l'équipe de direction du Cefedem est de soutenir l'évaluation de cette institution par son organisme de tutelle. Le directeur est soucieux de disposer de résultats de recherche pour étayer cette évaluation.
- Quel corpus pour cette recherche ? La référence à la « Recherche cohortes » est mentionnée au cours de cette réunion (Blanchard-Laville et Nadot, 2001). La « Recherche

sur la formation des enseignants par le biais de suivi de cohortes » (Blanchard-Laville et Nadot, 2000) – commanditée en 1996 par les IUFM de Rennes et de Versailles et soutenue par la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur – dirigée par Claudine Blanchard-Laville et Suzanne Nadot, portant sur le vécu des enseignants du secondaire en formation, a constitué une source d'inspiration pour nous.

Au cours de cette même réunion, le directeur du Cefedem propose de mettre à disposition des chercheurs un ensemble de documents : les portfolios réalisés par les étudiants en cours de formation et les enregistrements vidéo des soutenances des mémoires de fin d'étude. Nous envisageons de réaliser des entretiens avec des étudiants en cours de formation ou des étudiants sortis du cursus. Nous pensons alors aux étudiants diplômés jusqu'en 2019, pour éviter de prendre en compte les effets de la pandémie de Covid-19 sur la formation.

La commande initiale a fait l'objet de négociations et a évolué progressivement jusqu'à la signature d'un contrat de prestation de services (Annexe 3) en mai 2021.

Au cours de cette période, l'équipe constituée de trois chercheurs a travaillé à définir les contours de cette recherche en se confrontant à un dilemme épistémologique : était-il possible de répondre à la demande formulée qui était explicitement de conduire une recherche clinique d'orientation psychanalytique ? Alors que classiquement, dans cette approche, la distance entre les chercheurs et les sujets auprès desquels ils s'engagent dans la recherche est posée comme une des conditions de réalisation de ce type de recherche, était-il possible de conduire une recherche selon cette orientation alors que C. Blanchard-Laville et S. Lerner-Seï étaient par ailleurs engagées dans le dispositif de formation du Cefedem (Blanchard-Laville et Lerner-Seï, 2017) qui fait l'objet de la recherche ? Comment surmonter cette difficulté qui à certains moments nous a découragés ? Il faut ajouter à cette difficulté celles liées au contexte qui a fait irruption de manière massive par l'instauration en France du premier confinement lié à la pandémie de Covid-19 quelques jours après la première rencontre au cours de laquelle a émergé cette demande. Dans l'après coup, il nous semble que nos hésitations à nous engager dans cette recherche peuvent être mises en relation avec ce contexte et l'incertitude qui le marquait.

Après ce temps d'hésitation, en septembre 2020, nous avons décidé de conduire cette recherche en réalisant des entretiens avec d'anciens étudiants du Cefedem. Nous avons alors choisi d'assumer que, dans notre équipe, la question de la distance entre les chercheurs et les sujets interviewés serait variable, notamment selon leur engagement respectif dans la formation du Cefedem. Il nous faudrait alors prendre en compte ces

différences à la fois dans l'analyse de la conduite des entretiens et dans l'analyse du discours recueilli. Nous avons progressivement pris conscience que l'implication de deux membres de l'équipe de chercheurs dans la formation Cefedem n'était pas seulement source de biais pour la recherche, mais qu'elle était aussi une source de légitimité pour cette équipe à s'engager dans cette recherche. De plus, l'équipe a pu s'appuyer sur la spécificité du parcours professionnel de S. Lerner-Seï – enseignante de musique à un moment de sa carrière –, ainsi que sur les apports de ses recherches antérieures sur les enseignants de musique au collège.

La réalisation par Sandrine Villemont d'un entretien clinique de recherche avec une ancienne étudiante du Cefedem, dans le cadre de sa formation à la conduite de ce type d'entretien, puis son intégration, en tant que doctorante du Cirnef dans cette recherche, a correspondu pour notre équipe à un moment d'ouverture, laissant entrevoir la richesse de cette méthodologie pour analyser le vécu des musiciens-enseignants dans l'après coup de leur formation au Cefedem.

Entre octobre et février 2020, nous avons progressivement élaboré la consigne pour ces entretiens, tout en précisant la population qui serait sollicitée. Nous avons d'abord envisagé d'adresser notre demande aux huit étudiants dont les mémoires avaient fait l'objet de l'étude conduite par Michel Fabre. Au moment de l'écriture de ce rapport avec deux années de recul, ce premier choix peut être envisagé comme la trace de la demande initiale formulée par le directeur du Cefedem, de compléter par une nouvelle « étude » les apports de la première étude conduite par Michel Fabre. Cependant, la réflexion menée au cours de plusieurs temps de réunion, entre novembre 2020 et janvier 2021, nous a conduits à modifier ce choix. Il nous semblait plus pertinent, notamment pour éviter de nous mettre en concurrence directe avec l'étude de Michel Fabre, de solliciter des étudiants issus de deux promotions séparées de cinq années : des étudiants diplômés en 2014 et d'autres en 2019. Comme nous l'avons écrit précédemment, nous voulions choisir des promotions diplômées avant la crise du Covid et l'écart de cinq années nous permettait d'interroger d'anciens étudiants diplômés depuis deux ans et d'autres depuis sept ans, bénéficiant ainsi d'un temps d'après coup plus important, nous permettant d'appréhender d'éventuelles différences dans le processus de maturation.

### ***2.1.2. Conduite des entretiens et premières analyses***

En février 2021, nous avons sollicité sept étudiant·e·s tiré·e·s au sort parmi les listes qui nous avaient été transmises par le Cefedem : trois étudiant·e·s diplômés en 2014

– Sandrine Villemont avait déjà conduit un premier entretien le 15 octobre 2020 avec une étudiante de cette promotion –, et quatre étudiant·e·s diplômé·e·s en 2019. Nous avons alors l'intention de composer un échantillon comportant autant d'hommes que de femmes pour chaque promotion.

Les courriels ci-dessous leur ont été adressés depuis la boîte de courrier électronique du responsable scientifique de cette recherche.

Mail pour la promotion 2019 :

Bonjour,

Nous sommes une équipe de quatre chercheurs en sciences de l'éducation qui mène une étude sur le dispositif de formation Cefedem. Vous avez suivi cette formation entre 2017 et 2019. Accepteriez-vous d'accorder un entretien à un membre de notre équipe ? Cet entretien se fera en visioconférence, sera enregistré et votre anonymat sera garanti.

Merci d'avance de votre réponse.

L'équipe des chercheurs : Arnaud Dubois, Claudine Blanchard-Laville, Sophie Lerner-Seï, Sandrine Villemont

Mail pour la promotion 2014 :

Bonjour,

Nous sommes une équipe de quatre chercheurs en sciences de l'éducation qui mène une étude sur le dispositif de formation Cefedem. Vous avez suivi cette formation entre 2012 et 2014. Accepteriez-vous d'accorder un entretien à un membre de notre équipe ? Cet entretien se fera en visioconférence, sera enregistré et votre anonymat sera garanti.

Merci d'avance de votre réponse.

L'équipe des chercheurs : Arnaud Dubois, Claudine Blanchard-Laville, Sophie Lerner-Seï, Sandrine Villemont

En réponse à ces demandes, nous avons reçu deux réponses positives et un refus : « *Je ne souhaite pas participer à une étude sur le dispositif de formation Cefedem. Toutefois, d'autres membres de la promotion accepteraient probablement. N'hésitez pas à contacter tout le monde, certains n'ont pas reçu ce mail.* »

Aujourd'hui, nous pouvons dire que, d'une certaine manière, nous avons suivi ce conseil puisque nous avons décidé d'élargir nos sollicitations en adressant notre demande aux autres étudiant·e·s de chaque promotion, choisissant de retenir pour conduire les entretiens les premiers qui répondraient. Cette fois-ci, nous avons eu plus de succès, car au total sept ancien·ne·s étudiant·e·s du Cefedem ont répondu positivement – six femmes et un homme – et nous n'avons pas donné suite pour deux d'entre elles (diplômés de la promotion 2012-2014).

À l'exception du premier entretien conduit en présentiel en octobre 2020, les sept autres ont eu lieu à distance en avril-mai 2021. Nous détaillerons plus loin la méthodologie et le déroulement de ces entretiens.

Pour analyser le matériel recueilli, après la transcription de ces entretiens, nous avons éprouvé le besoin de faire appel à un enseignant-chercheur extérieur aux premiers temps de cette recherche, afin qu'il puisse avoir une position de tiers pour nous aider dans nos élaborations, notamment sur nos implications et leurs effets dans la conduite des entretiens. Nous avons alors sollicité Louis-Marie Bossard, enseignant-chercheur honoraire, à la fois pour son expérience de la conduite d'entretiens cliniques dans ses travaux de recherche, pour sa participation à une recherche précédente qui constituait une référence pour nous (Blanchard-Laville et Nadot, 2001) et pour son expertise sur la question de l'adolescence professionnelle. C'est aussi à ce moment que le projet s'est formé de proposer un symposium présentant cette recherche dans le cadre du congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF) organisé à l'université de Lausanne en septembre 2022. Pour cela, nous avons construit une proposition avec trois communications (Annexe 2) et L.-M. Bossard a accepté d'être discutant dans cette première présentation publique dans la communauté scientifique francophone des sciences de l'éducation et de la formation.

### ***2.1.3. Diffusion des premiers résultats et rédaction du rapport de recherche***

La dernière période, de septembre 2022 à avril 2023, a été consacrée à la rédaction collective du rapport de recherche et à la présentation des premiers résultats. Le congrès AREF de septembre 2022 a constitué une étape importante pour l'équipe, du fait notamment du travail d'élaboration qui a accompagné la rédaction des communications présentées. Les échanges avec le public à l'occasion de ce symposium ont aussi nourri nos réflexions.

Ensuite, la présentation des résultats de la recherche dans le séminaire « Actualité de la recherche » de la mention Pratiques et ingénierie de formation du Master MEEF de l'Inspé de Rouen le 30 novembre 2022 a constitué un moment de restitution intermédiaire auprès du directeur du Cefedem qui a assisté à cette présentation.

Enfin, le rapport de recherche a été rédigé entre janvier et avril 2023. Nous avons fait le choix d'une écriture collective : l'ensemble du rapport a été approuvé par les cinq chercheurs de l'équipe.

Après avoir restitué la chronologie du déroulement de cette recherche, nous allons maintenant présenter la méthodologie choisie.

## **2.2. L'entretien clinique de recherche**

Si l'on admet que le langage est le meilleur moyen dont dispose une personne pour présenter son expérience, on comprend que l'entretien soit l'outil privilégié par les chercheurs pour recueillir sa parole.

En sciences humaines, il y a plusieurs manières de mener un entretien. Dans le type de démarche que nous effectuons, la démarche clinique d'orientation psychanalytique, nous sommes avant tout à l'écoute de ce que porte la personne rencontrée au niveau le plus intime, voire de ce qu'elle ne sait pas elle-même consciemment. L'enjeu est de recueillir sa parole la plus libre possible, sans proposer à la personne rencontrée des éléments de notre propre réflexion.

### ***2.2.1. La non-directivité de l'entretien***

Pour cela, l'entretien que nous pratiquons est non-directif. Il privilégie l'interviewé et vise à le faire exister dans son discours. Le chercheur n'a qu'un seul but : l'avènement de la parole de l'autre. Il laisse ainsi l'interviewé s'exprimer sans orienter ses réponses, ses interventions éventuelles ne modifiant pas le cours du discours et il fait tout son possible pour que l'interviewé puisse parler librement en menant son discours comme il le souhaite. Ce qui permet de considérer le discours tenu dans ces conditions comme pouvant renvoyer au monde interne du sujet et pas simplement comme la traduction d'une réalité externe.

Voici ce qu'écrit Catherine Yelnik à ce propos :

« Quel que soit l'objet, au cours d'un entretien, surviennent inévitablement des associations d'idées, des souvenirs, des réactions affectives... conscients ou non, liés au thème ou à la situation elle-même. Si l'on en croit la psychanalyse, le discours produit est toujours sous-tendu par des affects, désirs, fantasmes inconscients, ainsi que des mécanismes de défense contre l'angoisse suscitée par leur émergence. » (Yelnik, 2005, p. 140)

Le fait que la structuration de l'entretien soit réduite au minimum permet d'affirmer que l'entretien non-directif « mérite le nom d'entretien clinique à visée de recherche » (Castarède, 1983/1999) et c'est ce type d'entretien qui permet de laisser émerger des éléments qui ne sont pas forcément connus d'avance par l'interviewé lui-même. Dans son

cadre, on peut dire que le travail d'élaboration qui s'y opère est à la fois « émergence de l'inconscient et construction du discours » (Bardin, 1967/2013, p. 228).

Évidemment, la mise en œuvre de ce type d'entretien suppose que le chercheur commence par faire un travail d'élaboration de ses propres attentes, de ses présupposés, de ses allants de soi, de manière à éviter le plus possible ses projections personnelles qui risqueraient de produire en retour un discours en écho à ce qu'il souhaiterait entendre. C'est ce travail qui peut lui permettre de se mettre en position d'entendre et de comprendre la personne qui parle, pas seulement par le canal de la rationalité, mais aussi affectivement et émotionnellement.

### ***2.2.2. Avant l'entretien***

Qui dit entretien dit entrer en contact avec une personne. Or la relation ne s'instaure pas n'importe comment. Généralement, la première recommandation est d'interviewer quelqu'un que l'on ne connaît pas afin d'éviter tout risque de biais ou de connivence. Pour cela, il faut passer par un intermédiaire dont le rôle est de sélectionner des personnes qu'il choisit à partir de critères fournis par le chercheur. Pour le clinicien, la manière dont cet intermédiaire est en relation avec les personnes qu'il sollicite n'est pas sans conséquence et peut influencer la suite de la rencontre, car cela laisse des traces dans la façon dont l'interviewé va imaginer l'intervieweur et donc sa relation avec lui. Il est donc souhaitable que l'intermédiaire se limite à l'énoncé du thème de la recherche dans des propos comme ceux-ci : « *Un chercheur s'intéressant à l'absentéisme des élèves souhaite rencontrer des enseignants ; est-ce que vous accepteriez que je lui fournisse vos coordonnées pour qu'il prenne contact avec vous ?* » On peut repérer que, selon que la formulation de la demande émane d'un collègue, d'un parent d'élève ou du chef d'établissement par exemple, cela n'a pas les mêmes incidences. Il faut donc toujours se rappeler que tout ce qui précède l'entretien conditionne la rencontre.

Lors du premier contact direct, généralement au téléphone, le mieux pour le chercheur est de rester dans le même registre que celui de l'intermédiaire : « *Je mène une recherche sur l'absentéisme des élèves et dans ce cadre je souhaite rencontrer des professionnels ; accepteriez-vous le principe d'un entretien enregistré, de moins d'une heure, sachant que l'anonymat est garanti ?* » Très souvent cela suffit, car les personnes contactées ont déjà donné un accord et elles posent peu de questions, questions auxquelles le chercheur répond en restant toujours dans la même attitude, sans trop en dire, afin de ne pas orienter la suite des échanges. Il suffit ensuite de se mettre d'accord sur les conditions de la rencontre :

jour, heure et lieu. Pour le clinicien, ces conditions matérielles ne sont pas sans importance, car elles peuvent agir sur le contenu de la rencontre : si, par exemple, l'entretien se déroule sur le lieu de travail de l'interviewé ou après une journée de travail fatigante, ces éléments jouent dans la situation d'entretien. En tout cas, il faut éviter absolument les endroits bruyants et il faut s'assurer que la personne sera effectivement disponible et non dérangée durant l'entretien.

### ***2.2.3. La rencontre***

Nous arrivons à la rencontre effective. Il est indispensable de rappeler à la personne interviewée les conditions du déroulement de l'entretien et de recueillir son accord avant de commencer. Il faut donc lui redire que l'entretien est prévu pour durer moins d'une heure et qu'il est enregistré de manière à garantir la teneur des propos tenus, le chercheur ne prenant aucune note. C'est aussi le moment de lui indiquer que tout ce qui sera dit ne sera pris en compte que pour la recherche, que ses propos ne seront pas divulgués et que les citations éventuelles dans le rapport de recherche seront soigneusement anonymisées. En dehors de ces points, il est souhaitable de limiter ce moment d'échange qui permet de mettre l'interviewé en confiance, mais qui, en se prolongeant, risquerait de perturber ce qui va suivre.

L'enregistrement commence et le chercheur pose sa question de départ que nous appelons *consigne*. Si cette question est énoncée comme si elle se formulait à cet instant, elle a fait l'objet d'un travail antérieur assez conséquent de la part du chercheur. En effet, elle doit permettre à l'interviewé de commencer à s'exprimer en choisissant sa façon d'aborder la question posée avec une totale liberté, un peu comme si une porte s'ouvrait sur un jardin dans lequel la personne est invitée à se promener à sa guise. En même temps, elle doit être suffisamment précise pour amorcer l'entretien et délimiter le domaine dans lequel l'interviewé est invité à s'exprimer : il ne faut pas qu'il soit perdu ni qu'il ait le sentiment d'être piégé. Le chercheur doit donc éviter tout mot impliquant un jugement de valeur ou une connotation particulière ainsi que toute forme pouvant provoquer une réaction de rejet ou d'opposition ; éviter aussi les mots à plusieurs sens, les mots ambigus et privilégier plutôt des mots simples et précis. Enfin, pour faciliter l'implication du sujet dans son discours et éviter de provoquer des réponses trop intellectuelles ou trop rationalisées, il évitera de commencer par : « *que pensez-vous de... ?* » en faisant, au contraire, appel au vécu de l'interviewé. Toutes ces considérations montrent que la question de départ n'est pas improvisée, mais travaillée et retravaillée en ne perdant pas de vue qu'elle conditionne

toute la suite puisque c'est à partir d'elle que l'interviewé va organiser son discours comme il l'entend. Exemple : « *Vous enseignez en lycée professionnel et vous êtes professeur principal depuis plusieurs années. Comment vivez-vous l'absentéisme des élèves ? J'aimerais que vous me parliez spontanément, comme ça vous vient.* »

Même en étant éventuellement surprise, même en étant hésitante, la personne commence à parler et à partir de ce moment, le chercheur n'est censé n'apporter aucun élément nouveau ; il s'efforce de soutenir la parole en train de se dire et d'être totalement à l'écoute de l'autre. Pour cela, il n'interrompt jamais l'interviewé et ne pose aucune nouvelle question, évitant ainsi de rompre le fil de la pensée de la personne qui parle. Il soutient le discours par ses approbations et limite ses éventuelles interventions à des relances, en particulier s'il sent que l'interviewé a du mal à s'exprimer à un moment donné. Ce faisant, il n'énonce rien de nouveau, se contentant de reprendre la pensée exprimée ou un mot déjà prononcé. Sa posture non verbale exprime aussi son attention à ce que dit la personne, son soutien, son accueil de ce qui est énoncé et sa conviction de l'intérêt qu'il porte à ce discours en train de s'élaborer.

La construction de ce discours par l'interviewé n'est généralement pas linéaire : il y a des moments où le débit est fluide, d'autres moments où ça se bouscule ; il y a aussi des arrêts, des hésitations, des silences. Tout cela parce que le chercheur donne à la personne interviewée du temps pour réfléchir. Nous ne sommes plus dans l'urgence du quotidien avec la rapidité des échanges habituels, mais dans une autre temporalité qui favorise une autre manière de communiquer.

Dans ce cadre, les silences ne sont pas un obstacle. Le plus souvent, ce sont des temps où l'interviewé est en train d'élaborer ce qu'il va dire et ils sont comme pleins de la parole qui va advenir ; il suffit alors d'attendre sereinement la suite. Si le chercheur a l'impression que l'interviewé hésite, il peut le rassurer et le soutenir par ses *oui...*, ses *hum...*, voire en reprenant lentement quelques-uns des derniers mots prononcés, toutes choses destinées à lui montrer qu'il attend la suite avec confiance et pour l'encourager à continuer. Ce n'est que lorsque le silence paraît vide qu'il faut formuler une relance plus complète en invitant par exemple l'interviewé à explorer un domaine qu'il a déjà mentionné. Mais cette invitation à développer ou à préciser certains points précédemment évoqués est destinée à le faire associer de nouveau et à lui permettre de poursuivre sa démarche d'exploration.

Arrive un moment où il va falloir mettre fin à l'entretien. Que le temps imparti arrive à son terme ou que le discours commence à être redondant, le chercheur demande toujours à l'interviewé s'il veut mettre fin à l'entretien, l'invitant en même temps à compléter

éventuellement ses propos, manière de l'inciter à aller le plus loin possible dans ses associations. L'arrêt de l'enregistrement peut alors se faire d'un commun accord.

#### *2.2.4. Après l'entretien*

De la même manière qu'il y a un avant entretien, il y a aussi un après. Il est judicieux pour le chercheur de partir assez rapidement pour limiter les propos tenus hors enregistrement et de prendre un temps pour noter dans les plus brefs délais tout ce qu'il a pu ressentir au cours de l'entretien. Ses impressions, ses surprises, ses impatiences, ses craintes, ses attitudes, les moments forts et tout ce qu'il a pu percevoir du côté de l'interviewé : tous ces éléments vont progressivement s'effacer de sa mémoire, mais ils seront cependant bien utiles pour son travail ultérieur d'analyse.

Ce travail d'analyse commence par une transcription intégrale de l'enregistrement des paroles prononcées et des manifestations non verbales comme les toux, les rires, les respirations, les silences, etc., tâche très chronophage, mais indispensable pour constituer un document qui permettra au chercheur de pouvoir se référer rapidement et sans erreur à des éléments du discours qu'il souhaite prendre en compte. C'est aussi lors de l'établissement de ce document (avec numérotation des pages et des lignes) que le chercheur peut commencer à repérer la dynamique de l'ensemble et noter les principaux thèmes abordés. Il peut également analyser sa conduite de l'entretien et progressivement prendre conscience de ce que le discours recueilli provoque en lui. C'est aussi à ce moment qu'il peut commencer à faire des associations qui lui permettront de repérer des éléments du discours latent. En effet, ainsi que le postule la psychanalyse, toute production de parole est, au moins en partie, régie par des phénomènes inconscients. Aussi, en se rendant sensible à la manière dont certains éléments du discours sont énoncés et en laissant agir sa capacité de rêverie, le chercheur va pouvoir, au-delà du discours manifeste, avancer des hypothèses interprétatives sur ce que la personne interviewée dit sans le dire. Formulé autrement, il va s'efforcer d'entendre que « les gens disent d'autres choses que ce qu'ils disent quand ils disent ce qu'ils disent » (Durandeaux, 1992, p. 15).

Du fait des circonstances, la démarche, telle qu'elle vient d'être exposée, n'est pas toujours menée avec toute la rigueur qu'elle suppose. Dans ce cas, les écarts éventuels nécessitent d'être pris en compte dans l'analyse.

### **2.3. Modalités de passation des entretiens dans cette recherche**

Il se trouve que sept des huit entretiens effectués pour cette recherche l'ont été lors de la période de confinement mise en place en France entre le 3 avril et le 19 mai 2021 pour faire face à la hausse de la transmission du Covid-19. Ces entretiens ont été menés à distance via une application de visioconférence. Nous nous sommes donc retrouvés en possession d'un matériel nouveau pour nous : des enregistrements vidéoscopés de ces entretiens. Ce dispositif a induit chez les chercheurs un vécu différent de celui que nous avons pu connaître antérieurement pour des entretiens en présentiel. C'est ainsi par la force des choses que nous nous sommes intéressés aux questions de méthodologie de l'entretien clinique en ligne et que nous nous sommes posé la question : que peut-on dire des effets de la conduite à distance d'un entretien clinique de recherche ?

La première décision à prendre a concerné l'utilisation des images. L'expérience de recherches antérieures conduites à partir d'enregistrements vidéo de cours, réalisées par plusieurs d'entre nous nous a incités à retenir exclusivement les enregistrements sonores pour cette recherche-ci. Travailler à partir des enregistrements vidéo nous aurait éloignés du dispositif de l'entretien clinique « classique ».

#### ***2.3.1. Le cadre de ces entretiens***

On sait que le cadre produit des effets sur la parole de l'interviewé et sur celle du chercheur, et qu'il fait l'objet de projections, voire de transferts qui pour être analysés nécessitent une grande attention de la part du chercheur. Habituellement, le lieu est considéré par le chercheur comme pouvant signifier quelque chose dont l'interviewé n'a pas nécessairement conscience : par exemple, pour un enseignant, que l'entretien ait lieu dans sa salle de classe, éventuellement aux yeux de tous, n'a sans doute pas la même signification et ne nous dit pas la même chose de lui que s'il se déroule dans une pièce discrète à l'écart, après les heures de classe.

Pour ce qui concerne nos entretiens en ligne, peut-on interroger de la même façon le cadre ? La question du moment de l'entretien s'est négociée pour chaque entretien de la même manière que pour un entretien en présentiel. En revanche, la rencontre telle qu'elle est décrite précédemment est modifiée. Les temps qui précèdent l'entretien et qui le suivent sont différents dans la mesure où les deux protagonistes sont dans des lieux différents. Il est certain que « l'effet de présence » (Avron, 2004 ; Puget, 2006) n'est pas le même : ne passe-t-on pas d'un « être ensemble » à un « chacun chez soi » ? Les questions

que se pose l'intervieweur reposent dans ce cas sur le bon fonctionnement du dispositif utilisé pour se rencontrer (matériel informatique, stabilité de la connexion, etc.) et non sur l'accès au lieu de la rencontre.

Cette question de la modification du cadre est complexe et peut se décliner largement. Dans quelle mesure ce que l'on donne à voir et ce que l'on cache à l'autre par l'intermédiaire de la caméra a-t-il été prévu ? Est-ce une manière réfléchie et assumée de dévoiler son environnement ou, à l'inverse, de le neutraliser ? Quelle est la part consciente de la mise en scène de soi et de son environnement ? Comment le chercheur en est-il affecté ? Comment le chercheur doit-il le prendre en compte dans son analyse de l'entretien ? Actuellement, ces questions restent relativement ouvertes pour nous et mériteront d'être approfondies dans des recherches ultérieures. En effet, on ne peut pas ignorer que les images ont eu, au moins durant les entretiens et aussi lors des transcriptions, des effets sur les chercheurs.

### ***2.3.2. Les conséquences du dispositif sur la production de paroles***

Ordinairement, le bon déroulement de l'entretien dépend en grande partie de l'attitude du chercheur. On sait par exemple que s'il est anxieux, l'interviewé risque d'être mal à l'aise ; à l'inverse, s'il est confiant dans la réussite de la rencontre, il y a toutes les chances pour que l'interviewé soit rapidement en confiance et rassuré. L'état émotionnel dans lequel le chercheur se présente influe ainsi largement sur la tonalité de la rencontre. Sans doute, les psychismes des deux protagonistes sont en lien et une sorte d'accord en écho s'opère ainsi. Ces éléments s'échangent en grande partie par le biais du non-verbal. Nous avons évoqué à quel point les attitudes de soutien du chercheur aident grandement l'interviewé à avancer dans l'évolution de son discours : les mouvements de tête, la position d'accueil du corps, les rapprochés du buste sont des supports sur lesquels l'interviewé peut prendre appui.

Lorsque l'entretien a lieu en ligne, ces dimensions existent encore, mais sont transformées et certaines sont appauvries. En particulier, tout ce qui permet de tisser une certaine harmonie entre les corps, ce que l'on désigne souvent par le langage non-verbal, est peu visible, le cadrage « tête-épaules » choisi le plus souvent par les interviewé·e·s cachant une grande partie des corps. On a bien du mal à ressentir la présence de l'autre au sens où cette présence s'impose en « présentiel ». C'est peut-être de là que provient la plus grande difficulté que nous avons ressentie à soutenir les interviewé·e·s et l'impression d'une sorte de froideur, le mot est peut-être fort, disons de moindre chaleur dans les échanges.

Sans doute, il faudrait différencier le fait d'utiliser un outil de visioconférence par temps de confinement où on n'a pas d'autre choix que le fait de choisir de l'utiliser alors qu'on pourrait s'en passer. Sans cette solution, les entretiens de cette recherche auraient été différés ou n'auraient peut-être jamais eu lieu.

### ***2.3.3. La gestion des silences***

Ordinairement, les temps de silence au cours de l'entretien sont fréquents. Nous avons l'habitude de distinguer les respirations un peu longues qui font partie des respirations courantes, des silences dont nous pouvons mesurer le temps dès qu'ils dépassent les trois à cinq secondes. Nous avons vu que les silences sont, la plupart du temps, pleins des paroles qui vont advenir. C'est d'ailleurs pour cela que l'intervieweur les vit assez facilement. On peut d'ailleurs noter que moins il les supporte, plus les silences sont source d'anxiété pour lui et donc aussi potentiellement pour la personne interviewée. Avec un peu de pratique, il est cependant assez aisé de ne pas en faire un obstacle gênant, car on repère vite si l'interviewé va reprendre son discours ou s'il faut l'aider à poursuivre.

Lorsque l'on est en visioconférence, la situation est très différente : le chercheur n'a plus les points de repères non-verbaux et ceux liés à la présence physique pour « percevoir » la nature des silences. Du coup, il ne sait pas s'il s'agit d'une simple respiration qui se prolonge ou d'une difficulté pour l'interviewé·e à poursuivre ; toute coupure dans le son devient comme un arrêt du discours. Dans un entretien en présentiel, le chercheur soutient les silences par sa présence, quelquefois par son regard, alors qu'en visioconférence, nous avons été bien embarrassés pour le faire, d'autant plus que nous n'avons aucune expérience de la conduite de ce type d'entretien de cette manière. Nous faisons l'hypothèse que cela nous a amenés à une forme de directivité plus importante sans nous en rendre compte sur le moment, mais dont nous avons trouvé la trace lors des transcriptions.

## **2.4. Constitution du corpus**

Le corpus de l'étude est constitué de la transcription de huit entretiens cliniques menés auprès d'ancien·e·s étudiant·e·s que nous avons interrogé·e·s, pour la moitié d'entre elles·eux, deux années après leur formation et, pour les autres, sept ans après leur départ du Cefedem.

Pour la promotion la plus récente (2017-2019) Mélanie, Line, Maud et Claire ont été interviewées respectivement le 13 avril, le 15 avril, le 16 avril et le 14 mai 2021.

Pour la promotion la plus ancienne (2012-2014) Elsa, Amélie et Anne ont été interviewées respectivement les 15 octobre 2020 et 16 avril 2021 et Xavier le 26 avril 2021.

Seul l'entretien du 15 octobre 2020 a été mené en présentiel et tous les autres l'ont été par l'intermédiaire d'un dispositif de visioconférence lors du confinement d'avril-mai 2021 lié à la Covid.

Ces entretiens d'une durée d'environ quarante-cinq minutes ont été intégralement enregistrés et transcrits en vue d'une analyse approfondie de leurs contenus manifeste et latent qui tiennent compte des élaborations de nos mouvements contre-transférentiels de chercheurs. Dans ce rapport, pour préserver l'anonymat des personnes interviewées, les identités ont été modifiées. De plus, nous avons choisi de ne pas annexer les transcriptions de ces entretiens à ce rapport, car certains éléments pouvaient être difficilement modifiés sans conséquence sur les analyses, comme la mention de certains lieux de formation initiale des interviewé·e·s ou de leur(s) instrument(s) de musique.

En dehors de ce corpus, pour recueillir des informations sur la maquette de formation mise en œuvre au Cefedem et son évolution entre les deux promotions, nous avons conduit un entretien informatif avec le directeur du Centre de formation.

## **2.5. Implication des chercheurs**

Comme indiqué précédemment, deux des chercheuses de l'équipe sont impliquées en tant que formatrices dans le dispositif de formation ; ce qui les a conduites à s'interroger respectivement sur leurs mouvements contre-transférentiels de chercheuses dans ce contexte particulier. Cette implication dans la formation a fait l'objet de nombre de questions avant de nous lancer dans cette étude ; leur insertion dans un groupe de recherche constitué de cinq chercheurs dont trois ne sont pas impliqués dans le dispositif de formation a convaincu l'équipe de la faisabilité de cette entreprise et de son intérêt, à condition d'élaborer en continu les modalités d'implication de chacun·e lors des réunions régulières du groupe de recherche.

Dans l'après-coup, nous estimons que cette implication a eu des répercussions sur les modalités de passation des entretiens et aussi sur leur analyse.

Claudine Blanchard-Laville a constaté qu'il lui a fallu, pour chacun des deux entretiens qu'elle a réalisés, un très long temps pour pouvoir se départir de la prégnance de l'interaction concrète qui s'est déroulée lors des entretiens et pour prendre le recul nécessaire à l'analyse des propos des interviewées ; elle a dû être aidée par les autres membres du groupe de recherche qui bénéficiaient de leur extériorité par rapport à ces

entretiens et a été conduite à constater qu'elle avait fait usage avec les deux étudiantes interviewées d'une modalité d'intervention similaire à celle mobilisée ordinairement dans le groupe d'analyse des pratiques ; en effet, c'est comme si s'était instaurée à son insu une forme de reconnaissance intime de chacune des étudiantes ; son empathie curieuse lui est apparue comme amplifiée par rapport à l'empathie qu'elle aurait développée ordinairement en réalisant des entretiens cliniques de recherche avec des personnes qu'elle n'avait jamais rencontrées auparavant, comme c'est l'usage dans ce mode de recueil de données. Elle s'est sentie poussée à une forme de semi-directivité plutôt que de non-directivité dans ces deux entretiens.

Pour Sophie Lerner-Seï, son vécu est un peu différent ; peut-être est-ce lié aux personnes qu'elle a elle-même interviewées qui avaient été moins impliquées dans le dispositif d'analyse de pratiques que les deux personnes interviewées par l'autre chercheuse. Elle considère que la modalité de visioconférence lui a permis de préserver une certaine distance relationnelle et transférentielle par rapport aux propos tenus par les interviewé·e·s. Elle a eu plutôt, pour sa part, l'impression de découvrir de nouvelles personnes, notamment pour l'interviewé qui avait quitté la formation en 2014 ; elle a le souvenir d'avoir éteint la caméra pour l'une des interviewé·e·s et de n'avoir eu que le son, ce qui aurait favorisé sa mise à distance. Les deux interviewé·e·s ont d'ailleurs évoqué spontanément le dispositif d'analyse des pratiques au cours de l'entretien et, même pour l'un, de façon assez critique. Ce franc-parler a eu pour effet de la rassurer sur sa liberté de parole à son égard, lui donnant le sentiment qu'il s'adressait à la chercheuse et non à l'ancienne animatrice du dispositif d'analyse de pratiques. En revanche, les deux chercheuses ont constaté que cette modalité d'entretien en visioconférence les avait poussées à intervenir de manière plus fréquente, en posant parfois davantage de questions que pour un entretien non directif mené en présentiel.

Il nous apparaît nécessaire de préciser un élément qui spécifie la position de l'un des membres de notre équipe et qui n'est pas sans effet sur son implication dans notre recherche, étant donné la proximité de son parcours professionnel avec la population étudiée. Elle s'en est expliquée à l'occasion d'un symposium clinique proposé au Congrès de l'AREF en 2022 où une partie de cette recherche a été présentée :

« Dans mon parcours professionnel initial, j'ai été professeure de musique, mais je n'ai pas exercé dans le même cadre institutionnel que les futurs professeurs en formation au Cefedem. Néanmoins, j'ai suivi une formation musicale proche de la leur en étudiant mon instrument dans plusieurs conservatoires et j'ai eu également

l'occasion de me produire en public comme instrumentiste dans des contextes divers. Si je me sens proche de leur expérience, c'est surtout du point de vue de l'apprentissage académique de la musique qu'ils ont reçu. Mais je me suis écartée de cette voie dès le début de mes études universitaires à partir de mon entrée en Musicologie à l'université Paris 8 Vincennes–Saint-Denis, dans un département qui proposait, dans les années 80, un enseignement qui s'avère assez proche de l'esprit du Cefedem de Normandie aujourd'hui, par son éclectisme et son ouverture sur la création. C'est d'ailleurs en suivant des cours de pédagogie musicale inspirée de l'Éducation Nouvelle que je me suis orientée vers l'enseignement de l'éducation musicale pour les jeunes enfants. À l'issue de ces études, et ce durant plus de vingt-cinq ans, mon activité professionnelle se partageait entre ma pratique de musicienne et celle d'enseignante d'éducation musicale. C'est au contact d'enfants souffrant de troubles psychiques auxquels je donnais des cours de musique dans un centre scolaire que j'ai repris des études de sciences de l'éducation. Certaines expériences, comme la confrontation à la souffrance psychique des enfants, le partage musical avec eux, un travail analytique personnel au cours duquel j'ai pu élaborer mon rapport à la musique et à l'enseignement, m'ont conduite progressivement à investir d'autres espaces d'intervention comme ceux de la formation et de l'enseignement supérieur. Lorsque j'écoute les professeurs de musique qui ont été en formation au Cefedem, je me sens à la fois proche et distante de leur vécu. J'ai développé progressivement une écoute clinique d'orientation psychanalytique cherchant à appréhender les mécanismes psychiques qui sous-tendent leur identité professionnelle de musicien et d'enseignant de musique ; je suis ainsi devenue sensible à l'articulation entre ces deux composantes identitaires toujours en recherche d'unité et de compromis. Ce qui me touche et mobilise ma pulsion de recherche aujourd'hui, c'est de comprendre comment, durant la formation, les étudiants s'organisent psychiquement pour traverser les inévitables mécanismes de déconstruction, de transformation à laquelle les contraint la formation tout en leur ouvrant de nouveaux espaces de re-création identitaire dans ce contexte singulier de la musique, contexte qui m'est relativement familier, mais dans lequel je ne suis plus impliquée en tant que professionnelle. »

## **2.6. Modalités d'analyse des entretiens**

Les questions qui ont guidé nos analyses des entretiens ont été les suivantes : que nous apprennent dans l'après coup ces musicien·e·s enseignant·e·s du vécu de leur formation ?

Comment témoignent-elles·il, *a posteriori*, des effets de la formation sur ce qu'elles et il sont aujourd'hui, du point de vue de leur identité professionnelle ? Peut-on caractériser le moment d'après formation de temps de post-adolescence professionnelle comme L.-M. Bossard l'a identifié pour des enseignants de l'éducation nationale en 2009 ? Quels sont les processus psychiques à l'œuvre dans la transformation professionnelle de ces musicien·e·s enseignant·e·s dans la perspective des recherches que S. Lerner-Seï a développées, à la suite de sa thèse, à propos de l'identité des professionnels musiciens enseignants au collège pour lesquels elle avait alors identifié un conflit entre leur partie identitaire de musicien et leur partie enseignante les conduisant plutôt du côté d'un clivage (Lerner-Seï, 2009) ?

Chaque chercheur du groupe a analysé longitudinalement les entretiens qu'il ou elle avait réalisés à la fois au plan manifeste et au plan latent. Chacun·e a ensuite rapporté ses résultats à l'ensemble du groupe au cours de plusieurs réunions de travail pendant lesquelles des élaborations collectives ont été menées. Au cours de ces élaborations, ont émergé des axes privilégiés d'analyse qui nous permettent de mettre en perspective l'ensemble des entretiens. Nous avons ensuite relu tous ensemble les transcriptions d'entretiens pour identifier les extraits de verbatims susceptibles d'être en lien avec ces axes. Chemin faisant, ce travail nous a permis d'affiner cette grille de lecture. Nous avons mené ce travail pendant un séminaire qui a duré trois jours consécutifs.

### **3. Résultats de recherche**

Comme nous l'avons déjà précisé précédemment, nous avons choisi de ne pas publier les transcriptions des entretiens dans ce rapport pour garantir l'anonymat des interviewé·e·s vis-à-vis desquel·le·s nous nous sommes engagé·e·s ; pour les mêmes raisons, nous ne présenterons pas non plus ici les analyses longitudinales de ces entretiens.

#### **3.1. Analyse du discours des interviewé·e·s**

Nous allons présenter maintenant nos analyses du discours manifeste des interviewé·e·s selon les axes auxquels nous avons fait allusion précédemment et que nous allons développer maintenant.

##### ***3.1.1. La densité de la formation et la charge de travail***

La « recherche sur la formation des enseignants par le biais de suivi de cohortes », qui a inspiré notre dispositif, a montré que, chez les futurs enseignants de l'éducation nationale,

la crise identitaire liée au passage de la situation d'étudiant à celle d'enseignant se traduit en partie par une plainte récurrente vis-à-vis des modalités de la formation. Dans le cadre de notre recherche sur la formation des futur·e·s enseignant·e·s de musique du Cefedem, nous nous sommes demandé si cette plainte apparaissait dans les entretiens.

Si elle est effectivement présente dans les propos tenus, la plainte vis-à-vis du dispositif de formation est beaucoup moins sensible que celle relevée pour les enseignants de l'éducation nationale vis-à-vis de la formation reçue. Ici, elle se situe avant tout du côté de la charge de travail ressentie au cours des deux années de formation.

C'est ainsi que les interviewé·e·s évoquent toutes et tous à leur manière la charge de travail et la fatigue qui s'ensuit, le terme « *dense* » pour qualifier la formation revenant souvent. On trouve ainsi : « *c'était très très dense* » (Elsa), « *c'était quand même assez dense* » (Anne), « *c'était quand même très dense* » (Amélie), « *deux années extrêmement denses* » (Line). Et l'intensité (Anne : « *C'était vraiment très intense* ; Xavier : « *Ça a été un peu intense* » ; Maud : « *La formation a été hyper intense* ») est cause de fatigue ; par exemple, « *c'est fatigant* » (Anne), « *il y avait une vraie fatigue* » (Amélie), « *c'était trop fatigant* » (Claire), « *j'étais vraiment très très fatiguée* » (Line), « *on est vraiment crevés pendant deux ans, on est super fatigués* » (Claire).

Leur sentiment de fatigue est aussi parfois renforcé par la quantité de trajets qu'elles et il ont à effectuer, le nombre de charges d'enseignement pour celles et celui qui en ont conservé en dehors de la formation ainsi que par le temps qu'elles et il continuent à consacrer à leur propre travail artistique.

D'autres critiques de la formation apparaissent, mais sont moins partagées. Par exemple, certains aspects du contenu musical présenté : « *Le jazz ça ne m'a pas du tout branché* » (Xavier), « *des cours qui étaient beaucoup moins intéressants que d'autres où on n'a pas fait grand chose* » (Amélie), « *on s'est demandé, mais en fait pourquoi on fait ce cours* » (Maud), « *on nous posait des questions auxquelles on n'avait pas forcément envie de répondre* » (Mélanie), « *certains modules je ne voyais pas trop l'intérêt* » (Xavier).

Pour certain·e·s, la formation apparaît perturbante et même déstabilisante : « *La formation ça m'a un peu perturbée* » (Mélanie), « *on était assez sollicité mentalement* » (Xavier), « *c'est un peu une épreuve dans notre vie personnelle / on souffre* » (Line), « *on s'est mis en danger* » (Maud), « *le sentiment de devoir être à plusieurs endroits dans la même journée je trouve ça très perturbant* » (Line).

Du coup, apparaît une difficulté de l'ordre de la temporalité : « *Fallait le temps de tout retenir [...] on n'a pas le temps d'aller vraiment au fond* » (Elsa), « *une formation qui est chronophage* » (Xavier), « *on n'avait pas de temps* » (Maud).

Ces plaintes, comme on peut le constater, portent assez peu sur les modalités de la formation.

### **3.1.2. Les apports de la formation**

À côté de ces quelques critiques, c'est le sentiment de richesse de la formation qui domine : « *C'était super / c'était riche* » (Elsa), « *vraiment j'ai adoré je peux pas dire mieux que j'ai adoré ces deux années / ça a été deux années dans ma vie où j'ai été très enrichie d'un point de vue pédagogique d'un point de vue méthodologique* » (Mélanie), « *personnellement je me suis éclatée [...] c'était vraiment une bonne aventure* » (Maud), « *hyper enrichissant* » (Xavier), « *j'ai découvert [...] une richesse finalement dans les sciences de l'éducation que je ne connaissais pas* » (Claire), « *on nous donne des outils plein d'outils* » (Anne), « *ça m'apporte énormément [...] on pouvait réfléchir à expérimenter des choses* » (Line), « *je trouvais ça très enthousiasmant l'expérimentation de nouvelles choses [...] on a fait beaucoup d'expériences* » (Mélanie), « *on a vraiment expérimenté au Cefedem de sortir de la zone de confort* » (Line), « *il y a moyen de creuser et de tester vraiment plein de choses* » (Xavier).

Les interviewé·e·s expriment aussi que la formation constitue une ouverture à la fois du paysage musical et des différentes modalités pédagogiques : « *La formation évidemment ça a aidé énormément sur l'ouverture d'esprit / on agrandit le focus* » (Elsa), « *on est plein d'imagination et on veut tester plein de trucs* » (Xavier), « *c'était super riche ça nous a ouverts sur plein de réseaux musicaux* » (Amélie), « *la formation ne nous donne pas un dogme de l'enseignement* » (Claire).

Elles et il attestent aussi du fait qu'ils sont incité·e·s à chercher, découvrir et même créer : « *J'ai trouvé ça plutôt une expérience de découverte* » (Xavier), « *l'élargissement des compétences artistiques et la découverte de nouvelles esthétiques* » (Line), « *c'était intéressant de fouiller d'essayer d'explorer une recherche* » (Anne).

Ces caractéristiques sont souvent évoquées à propos des projets réalisés en groupe pendant la formation : « *Tous ces projets qu'on faisait en groupe où on déstructurait enfin ce n'est pas qu'on déstructurait, mais on prenait de la liberté musicale à reconstituer ou à arranger par rapport à nos formations* » (Amélie), « *les choses qui m'ont apporté*

*c'étaient les projets musicaux » (Maud), « on devait faire différents projets plus ou moins proches » (Mélanie).*

### **3.1.3. Les transformations par la formation**

Les huit étudiant·e·s rencontré·e·s témoignent d'un changement entre l'avant de la formation au Cefedem et l'après de la formation ; ce que Maud résume par cette phrase : *« On est complètement différent à l'entrée et à la sortie / on ne peut pas rester les mêmes »* ou quand Line dit : *« Ça a beaucoup changé ma façon de voir les choses. »* Ce changement s'énonce avec plusieurs signifiants : depuis celui d'évolution à celui de transformation en passant par celui de changement. Par exemple, Xavier dit : *« On a pu évoluer et découvrir des horizons musicaux nouveaux »* et Elsa : *« On évolue forcément »* ou *« on a évolué ensemble »*. Quant au changement, Maud énonce : *« Sur le plan pédagogique j'ai complètement changé »* ou encore : *« Je me suis dit il faut que tu changes ta manière d'enseigner »* ; Claire indique : *« Ça a changé la manière dont moi j'enseigne aujourd'hui en fait »* et pour elle, *« ça a beaucoup changé [sa] pratique artistique [...] c'est vraiment le Cefedem qui a changé ça pour moi »*. À sa manière, Mélanie énonce le changement en marquant bien la différence entre avant et après le passage au Cefedem : *« Je reproduisais exactement comme on m'avait enseigné et après grâce à la formation au Cefedem j'ai utilisé tout ce qu'on nous a enseigné pour faire évoluer mon enseignement. »*

Un certain nombre d'entre les interviewé·e·s exprime ce changement en termes de transformation. Comme le dit Elsa, *« tout le monde a senti cette transformation »* et *« on en sort transformé dans le bon sens on en sort complètement transformé »*. Cette transformation peut même conduire à ce que Line appelle une révolution : *« Je revois deux années qui ont remis beaucoup de choses en question et je vois avec le recul une révolution entre le début et quand j'en suis sortie. »*

D'autres le formulent en termes de remise en question : pour Elsa, *« ça bouge / éternelle remise en question »* et pour Maud, *« c'est une remise en question »*. Ceci se traduit par une abondance de termes indiquant une forme de réflexivité, comme pour Elsa : *« Je suis tous les jours en train de me poser des questions »* ou pour Line : *« Je pense mon métier comme un renouvellement constant une réflexivité permanente et je pense qu'on a eu toutes ces questions / c'est vraiment là que ça a permis d'émerger. »* Pour Anne, *« le questionnement pour moi ce n'était que ça / le Cefedem, ça retourne un petit peu le cerveau »* ou encore *« deux années [...] beaucoup de réflexions diverses »* et pour Line, *« toute cette richesse de réflexion »*.

Cette réflexivité induite par la formation se manifeste aussi par une propension au fait de chercher. Pour Anne, « *c'était une autre manière d'apprendre aussi [...] c'était à nous d'aller chercher enfin faire nos recherches et puis de voir ce qui nous serait le plus utile pour aboutir à notre projet* » ; pour Maud, il s'agit d'« *aller chercher des clés par d'autres moyens* » ; pour Xavier, « *c'est une formation qui apprend à ouvrir un questionnement sur nos activités pédagogiques nos choix dans notre manière d'enseigner / chercher où on veut aller vers quels outils* » ou encore : « *Chercher ensemble des nouvelles façons de faire* » ; pour Anne, « *il y avait les projets ABC là où on allait nous-mêmes chercher les personnes ressources pour nous aider à parvenir à nous construire [...] à obtenir ce savoir et pas juste recevoir passivement* ».

La mise en pratique de ce qu'elles et il expérimentent pendant la formation et ensuite participe de ce processus de transformation. Tous celles·ceux qui ont eu des heures d'enseignement pendant la formation évoquent le fait de tester les « outils » qui leur sont présentés, comme Elsa qui veut « *tester un petit peu tout / voir ce qui plaît le plus ce qui marche le plus le moins / donc encore dans le process qu'on avait au Cefedem* » ou Xavier pour qui « *de toute façon ce n'est qu'en testant qu'on peut se rendre compte* ». Elles et il veulent même essayer de mettre en pratique sans tarder des modalités de travail en groupe ou des formes de musique nouvelles qu'elles et il sont en train de découvrir dans la formation, comme Elsa qui veut « *mettre en pratique ce qu'[elle] a vu en formation* » ou Mélanie qui « *essaye de faire des choses qu'[elle] a appris à faire [elle]—même pendant le cursus au Cefedem* ». Cependant, tou·te·s expriment le fait qu'il leur faudra sans doute un certain temps pour « *digérer* » ou pour que « *ça décante* ». Ce temps nécessaire d'après coup se retrouve autant pour celles et ceux qui ont le plus de recul par rapport à la formation que pour celles et ceux dont la fin de la formation est plus proche.

La transformation se cristallise plus particulièrement sur le changement de vision de l'enseignement qui se traduit par une critique de l'enseignement reçu en conservatoire. Les propos les plus explicites sont ceux d'Anne qui évoque « *ce ressenti d'un décalage par rapport à ce qu'[elle] a vécu dans les conservatoires* ». Elle souhaite « *déconstruire ce système de savoir* » tel qu'il est proposé dans les conservatoires et oppose le « *petit cocon* » du conservatoire, où les étudiants ont plutôt une attitude passive, au Cefedem où ils sont créateurs et acteurs de leur formation. Line énonce : « *J'aimerais bien sortir le conservatoire un peu de ses murs et oui créer quelque chose de nouveau.* »

On peut penser que ceci est en lien avec la manière dont les interviewé·e·s perçoivent maintenant la formation au moment où elles et lui sont interviewés. Elsa dit : « *Je me*

*rends compte avec le recul que dans cette formation là on nous donne des outils pour ensuite continuer à les développer parce que ce n'est pas une formation finie » et « je pense qu'aujourd'hui je maîtrise mieux tout ce que ça m'a apporté ». La plupart d'entre elles et lui réalisent qu'il s'agit d'une autre manière d'apprendre et certain·e·s ont envie de développer cette manière de faire dans leurs lieux d'exercice en faisant changer les méthodes utilisées habituellement dans les conservatoires.*

Le passage par la formation incite la plupart des personnes interviewées à se montrer audacieuses dans la recherche d'innovations. Pour Xavier, *« la formation nous a apporté des clés et une incitation à oser tenter innover »* et Claire dit : *« Dans ma pratique artistique ça a beaucoup changé je me suis autorisée plus de choses [...] ça m'a donné un peu confiance en moi [...] je me suis autorisée des choses que je ne me serais pas autorisée avant »* et *« oser faire des choses [...] c'est le premier pas de la créativité »*.

Sur le plan du rapport à la musique, leurs propos vont dans le même sens, celui d'un changement, voire d'une rupture ; pour Amélie, *« les cours les plus riches c'est lorsqu'on arrivait à faire le transfert sur la musique »* et pour Xavier, c'est *« une formation qui fait rupture avec notre fonctionnement de musicien »*.

#### ***3.1.4. La socialisation et les processus de liaison***

Les liens et les relations sont très présents dans le discours des interviewé·e·s. On distingue les liens avec les autres membres de la promotion, des relations avec plusieurs institutions : le Cefedem, des conservatoires et d'autres écoles de musique ; les relations avec les élèves dont s'occupent les interviewé·e·s depuis qu'elles et il sont diplômé·e·s ainsi qu'avec leurs parents apparaissent aussi dans les entretiens.

##### *3.1.4.1. Les relations avec le groupe de promotion et avec l'institution*

Les relations avec le groupe constitué par la promotion sont largement présentes dans les propos de nombreux entretiens. Les liens établis avec les autres membres de la promotion peuvent avoir une forte portée affective exprimée par du *« plaisir »* à être ensemble, une dimension amicale et *« une compréhension humaine »* : *« C'était aussi une promo qui était très agréable / on était une sorte d'équipe du coup on a vraiment fédéré un groupe et on reste pour la plupart en contact donc il y avait l'aspect humain qui était très important »* (Anne) ; *« Ce n'est que des souvenirs de partage c'est énorme / ce n'est vraiment que du partage voilà du partage musical du partage humain »* (Amélie). Ce groupe de pairs est décrit comme ayant une capacité d'accueil et d'ouverture qui permet à ses membres de

« *se sentir acceptés [...] tels qu’ils] étaient* » malgré des approches musicales différentes et « *des univers différents* ». Pour certain·e·s, les liens créés pendant la formation semblent s’être maintenus et sont encore actifs au moment de l’entretien : « *On est toujours en contact d’ailleurs quasiment tous.* » (Elsa) Certaines des interviewées relatent leur sensation d’un vécu collectif pendant deux ans : « *Il y a une proximité quand même qui se / enfin il y a quelque chose dans la dynamique de groupe qui se crée parce qu’on est des petits groupes on reste ensemble deux ans* » (Claire) ; « *dans la promotion on a tous un peu vécu la même chose* » (Elsa). Pour Line, les échanges au sein du groupe sont « *déculpabilisants* », car ils permettent de « *se rendre compte qu’on n’était pas tout seul et qu’on avait tous un peu les mêmes problématiques* ».

La proximité avec les formateurs, la direction et la coordination pédagogique du Cefedem est impliquée d’après elles et lui dans la création de la dynamique du groupe : « *Dans le rapport aussi à la direction aux formateurs etc il y a quelque chose de très resserré on va dire / il y a une relation qui est assez proche finalement qui se crée entre notamment le coordinateur pédagogique et les formateurs.* » (Claire) Anne estime que tous ces liens tissés lors de la formation sont un « *apprentissage de vie* », car « *c’est comment nous on interagit avec les autres et comment on arrive à réagir à plein de circonstances très différentes donc oui c’est de l’ordre des apprentissages* ».

Cependant, tous les étudiant·e·s n’apprécient pas cette proximité qui est alors décrite de façon ambivalente entre « *huis-clos envahissant* » et satisfaction « *de se voir évoluer ensemble de discuter d’échanger* » (Line). La proximité avec les membres de l’institution (formateurs, direction et coordination pédagogique) ne convient pas à tou·te·s et pour certain·e·s elle génère des « *tensions* » susceptibles d’être ressenties par l’ensemble des étudiant·e·s de la promotion, car « *on voit des étudiants à qui ça ne convient pas du tout [...] finalement on n’est pas obligé de bien s’entendre avec une équipe de coordination ou une équipe de formateurs /, mais par contre d’une certaine manière ça pouvait entraver un peu la formation pour ces étudiants-là et puis un peu pour tout le monde parce que du coup ça crée aussi des tensions* » (Claire).

#### 3.1.4.2. Les liens avec les autres institutions et les collègues de travail

Dans cette partie, les institutions évoquées sont celles fréquentées par les étudiant·e·s avant le Cefedem, celles dans lesquelles elles et il travaillent aujourd’hui, et le regard que certain·e·s portent sur le monde de la musique.

Certain·e·s interviewé·e·s soulignent l'importance des relations qu'elles et il maintiennent avec leurs anciens professeurs à l'égard desquels elles et il éprouvent une forme de loyauté – « *Je ne peux pas prendre la place [de mon ancien] prof comme ça* » (Claire) – pouvant aller jusqu'à l'admiration – « *Je l'appelle très régulièrement enfin pour moi c'est quelque'un d'exceptionnel* » (Amélie).

Les relations avec les institutions qui emploient les interviewé·e·s ainsi qu'avec leurs collègues, eux-mêmes enseignants dans ces structures, sont imprégnées de deux tendances :

– La mise en lumière de la différence de formation pédagogique entre elles·lui et leurs collègues « *à l'ancienne qui ont [...] la bonne vieille méthode* » (Elsa). Line oppose la relation qu'elle a avec ses collègues de travail à celles établie avec les autres étudiant·e·s du Cefedem qui consistait à « *chercher ensemble* ». Xavier décrit une relation « *explosive* » avec l'institution dans laquelle il travaille depuis l'obtention de son Diplôme d'État.

– Leur souhait de diffuser les pratiques qu'elles et il ont découvertes et expérimentées au Cefedem : « *Justement le directeur [de la structure où je travaille] est beaucoup sur la nouveauté sur tester plein de choses donc ça c'est génial* » (Elsa) ; « *j'ai retrouvé des gens chouettes et puis j'ai mes copines en fait qui travaillent dans une école de musique du coin [...] donc de temps en temps ils m'invitent pour faire un projet et donc je retrouve cette ambiance* » (Amélie) ; « *j'envisage aussi mes relation avec les collègues [...] on me propose des idées moi je suis toujours partant* » (Xavier).

Il semble que la formation au Cefedem ait modifié les liens que les interviewé·e·s souhaitent établir avec leurs institutions professionnelles et les équipes dans lesquelles elles et il travaillent : « *Faire vraiment avancer le débat d'en discuter vraiment avec des collègues et puis d'avoir des arguments à apporter pour défendre des valeurs et des idées / et puis aussi pour travailler avec les collègues pour monter ensemble quelque chose / ça c'est vraiment le Cefedem qui a changé ça pour moi / ça c'est sûr que dans cette façon de discuter en équipe parce qu'il y a beaucoup de travaux de groupe aussi au Cefedem* » (Claire) ; « *en tant qu'enseignante je me sens une liberté, mais c'est génial et je me sens établir un vrai rapport avec les gens qui va au-delà du concert* » (Line).

Elles et il disent aussi que la formation reçue au Cefedem a fait évoluer leur regard sur le monde des musiciens. Après les deux ans de formation, des interviewé·e·s expriment leur désaccord avec certains modes de fonctionnement des conservatoires. L'une des interviewées regrette que la relation avec la musique promue dans ces institutions, qui se

voudrait créative, enferme finalement les élèves dans une sorte de « *carcan* » pour leur apprendre à obéir, car « *la majorité des élèves apprennent à suivre un chef* » (Claire). Dans un autre entretien, on retrouve cette dialectique entre la liberté créative dans l'enseignement et l'obéissance au chef dans l'orchestre : « *Quand on est dans un orchestre je me rends compte qu'on obéit encore à plein de choses alors qu'en tant qu'enseignante je me sens une liberté.* » (Line) Un lien est fait avec les méthodes des conservatoires qui mettent les élèves en compétition et les soumettent à la place qu'ils leur octroient, en donnant « *des étiquettes pour chacun qui déterminent une façon de faire [et] une façon d'agir d'interagir* » (Line).

### 3.1.4.3. Les liens aux élèves et à leurs parents dans l'activité d'enseignant de musique après le Cefedem

On perçoit dans les entretiens une volonté des interviewé·e·s de créer un lien de proximité avec les élèves de façon à qu'ils se sentent bien dans les cours, voire une forme de complicité pour certain·e·s : « *C'est marrant parce qu'ils communiquent ils me racontent leur vie enfin ils me racontent des trucs.* » (Claire) S'entend aussi une volonté de connaître et de comprendre les élèves afin de les accompagner « *dans la découverte d'eux-mêmes* » (Line). Pour une autre interviewée, c'est une satisfaction d'apprendre à connaître ses élèves et de les voir changer.

Pour les interviewé·e·s, la formation du Cefedem a mis en lumière que chaque élève est singulier : « *Je peux pas faire la même chose ça va pas fonctionner pour tout le monde.* » (Elsa) Ceci nécessite une forme de créativité dans la relation individuelle et aussi des formes d'innovations pédagogique en cours collectifs : « *J'essaie de modifier un peu la pédagogie [...] pourquoi commencer individuel alors qu'on peut très bien faire du collectif* » (Xavier) ; « *je voyais que pour les débutants parfois ça marchait mieux de les prendre en groupe* » (Mélanie). Un interviewé évoque la relation plus délicate avec les élèves adultes pour adapter l'enseignement parce que l'enseignement avec ce public n'est pas pensé dans les institutions : « *Souvent on ne sait pas quoi leur faire faire parce que ah ben oui dans le projet d'établissement on ne prend pas en compte les adultes.* » (Xavier).

L'une des interviewées fait le pari de l'autonomisation des élèves afin qu'ils n'aient pas besoin de la présence de leurs parents pour apprendre la musique : « *Ma pédagogie est beaucoup sur l'autonomie* » (Elsa) ; et pour Anne, « *ça reste de la transmission quand même, mais où les élèves [...] peuvent faire par eux-mêmes* ». Pour cela, il s'agit pour

plusieurs interviewé·e·s de créer une relation rassurante avec les parents, comme le dit Xavier : « *Les parents surtout ont besoin de repères* ».

La relation de confiance ainsi établie semble importante pour les interviewé·e·s : « *Parfois ils ont besoin qu'on les accompagne ou qu'on soit à côté d'eux* » (Mélanie). Line a découvert pendant la formation qu'elle aimait « *recevoir la confiance des élèves* ». Elsa, quant à elle, est satisfaite des retours positifs des élèves et des parents : « *Ils apprécient mes cours ils aiment bien j'ai le retour des parents ça fait toujours plaisir et je l'avais pas autant avant [le Cefedem]* ».

Après cette partie sur la socialisation et les processus de liaison, tels qu'ils apparaissent dans les discours des interviewé·e·s, nous allons maintenant aborder l'influence de la formation sur la construction du soi-musicien et du soi-enseignant.

## **3.2. Quelques hypothèses théorico-cliniques**

### ***3.2.1. Du soi-musicien au soi-enseignant***

Nous nous demanderons plus particulièrement comment opère cette influence dans chacune de ces deux composantes du soi professionnel et comment s'articulent ces deux entités du soi.

Le soi-musicien, rappelons-le, est le résultat de la construction d'un rapport à la musique singulier élaboré à partir des expériences vécues : celle de l'apprentissage initial et du parcours de formation académique et celle de la pratique professionnelle en tant qu'artiste (travail personnel, répétitions, concert, projets musicaux divers). Le soi-musicien renvoie au vécu psychique de ces expériences, comme le sentiment *d'être musicien* au plan narcissique et il est également édifié par les traces mnésiques du soi-élève selon le modèle psychanalytique de l'influence du développement infantile sur la vie d'adulte.

#### ***3.2.1.1. Un nouveau soi-musicien en construction***

Pour la plupart des musicien·e·s en formation au Cefedem, le parcours d'apprentissage initial et la formation suivie pour devenir professionnel·le ont contribué, à des degrés divers, à construire un soi-musicien exigeant, caractérisé par une recherche de perfection et d'expertise dans la maîtrise de son instrument. Or, il s'avère que la formation vient perturber cette quête en éloignant l'étudiant·e de sa pratique habituelle pour se consacrer à d'autres objets d'apprentissage. Ce premier « détournement » de ce qui constitue son soi-musicien dans ses assises narcissiques donne à plusieurs d'entre elles·et lui le sentiment d'une perte et d'une contrainte subie teintée de dévalorisation. C'est ce qu'exprime

Mélanie : « *La formation m'a un peu perturbée car on nous demandait d'avoir des approches dans plein de domaines différents qui n'étaient pas le nôtre.* » Elle ajoute avoir dû accepter que certaines réalisations n'atteignent pas le niveau d'excellence qu'elle avait l'habitude de se fixer avec son instrument : « *Ça m'avait dérangée que ce ne soit pas parfait* » ; ou encore : « *C'était s'abaisser au niveau amateur.* » Mais à la fin de l'entretien, elle affirme que la formation l'a poussée à changer de point de vue, en mettant en avant le bénéfice d'accepter de jouer avec d'autres, de leur reconnaître une expertise dans leur domaine musical.

Ne plus consacrer le même temps au travail de son instrument du fait de la formation est parfois vécu avec beaucoup de frustration et d'inquiétude pour le maintien de son niveau d'interprète. C'est le cas de Maud qui l'exprime avec véhémence : « *Moi à la base je suis musicienne / 4 à 5 heures d'instrument par jour j'arrive [au Cefedem] et je ne peux plus rien faire [...] a été ma première discorde avec la direction [qui me répond] non tu es au niveau donc c'est bon tu n'as pas besoin de cours / moi je me disais, mais non j'ai dit non / hors de question moi je veux des cours.* »

Le temps de formation réduisant le temps qu'elles et ils peuvent consacrer à leur pratique instrumentale et l'incitation à s'ouvrir à d'autres pratiques musicales, les font s'interroger sur leur rapport à leur instrument pendant la formation. Une forme de mise à distance « obligée » de leur pratique instrumentale modifie peu à peu leur représentation du métier d'interprète et tend à diminuer la charge surmoïque qui pesait sur elles et lui à l'entrée en formation.

Pour Claire qui n'entrevoit pas, au départ, ce que la formation lui apporterait de plus que sa précédente formation d'instrumentiste, la formation du Cefedem est une découverte qui l'a surprise dès le début : « *Finally, j'étais très contente de cette orientation de la maquette [...] avec une dimension artistique, mais qui était tournée vers un élargissement des compétences artistiques [à travers] la découverte de nouvelles esthétiques [...] le jazz la musique électronique les musiques actuelles.* » Cette ouverture s'exprime parfois sous l'angle d'une attitude créative. Évoquant un travail de réécriture de musique en groupe, Amélie dit avoir pris « *de la liberté musicale* » en insistant sur la dimension créative du métier de musicien·ne interprète. Ce changement de regard sur sa pratique peut aussi prendre la forme d'une autorisation. Claire dit s'être « autorisée » à pratiquer d'autres musiques que celles de sa spécialité comme si cette initiative venait contrarier une forme d'interdiction implicite.

Tout en ayant comme finalité le développement de compétences liées à la fonction d'enseignant·e, les discours révèlent que la formation du Cefedem a eu des effets immédiats et inattendus sur le changement de la conception initiale de leur identité de musicien·ne aux contours bien délimités, une identité qu'elles et il définissaient et légitimaient presque exclusivement par le niveau d'excellence atteint dans la maîtrise de l'instrument et dans la connaissance du répertoire. Cette première transformation de leur soi-musicien aux contours plus souples va influencer leur soi-enseignant en train de se construire comme on le verra plus loin.

### *3.2.1.2. Du musicien expert qui enseigne à la construction d'un soi-enseignant musicien*

Comme le soi-musicien, le soi-enseignant se définit sur deux plans, celui de la réalité extérieure et celui de la réalité intérieure du sujet. Il concerne l'expérience acquise antérieurement dans la pratique enseignante, le rapport à l'élève ou au groupe d'élèves ainsi que le rapport à l'institution. Le soi-enseignant se forme également à partir des figures identificatoires que représentent les différents enseignants que le musicien a fréquentés tout au long de son parcours et par rapport auxquelles il a construit son rapport à l'enseignement, dans ses déterminations conscientes et inconscientes.

La formation impose un travail de négociation entre deux modèles d'enseignant, celui porté par le Cefedem et celui d'établissements qui récusent la nécessité d'une formation pédagogique pour enseigner, l'expertise musicale se suffisant à elle-même. C'est ce modèle que les étudiant·e·s sont amené·e·s à remettre en question pour construire un soi-enseignant émancipé des figures identificatoires prégnantes de leur soi-élève. Le parcours de formation initiale les incite à se construire soit en reproduisant le modèle d'enseignant·e·s qu'ils ont connu·e·s, soit à s'en écarter pour en faire un contre-modèle. Ce changement de modèle est source d'un conflit psychique dont l'expression est perceptible dans tous les entretiens. Ainsi pour Line, « *une telle remise en question ça trouble un peu* » ; elle ajoute : « *J'essaye de faire complètement différemment de comment on m'a appris et comment on m'a enseigné ou en tout cas je réfléchis vraiment à une autre façon de faire parce que bien sûr voilà / il y a cet héritage /, mais je cherche un autre futur enfin de nouveaux possibles.* » Pour Claire, « *c'est une question qui est pour [elle] centrale car le modèle des conservatoires est historiquement plutôt tourné vers former des interprètes qui peuvent reproduire ou interpréter, mais pas forcément créer* ». C'est aussi la position d'Anne qui emploie à plusieurs reprises le terme de « déconstruction » pour

évoquer la remise en question à laquelle l'a exposée la formation, la faisant sortir de son « *petit cocon confortable du conservatoire* ».

### 3.2.1.3. *Au cœur de la position enseignante : l'être musicien, le groupe et la dynamique de croissance*

Plusieurs thèmes se rejoignent dans les entretiens pour caractériser le rôle de l'enseignant et les finalités de l'enseignement que les interviewé·e·s relient à ce qui leur a été transmis durant la formation. Ils concernent l'importance et la place du plaisir de jouer dans l'apprentissage, comme le dit Mélanie, « *que la personne qui est censée jouer le morceau y arrive le mieux possible et ait plaisir à jouer / moi c'est ça l'essentiel* » ; ils concernent aussi la position d'enseignant·e d'un groupe d'élèves et non d'élèves qui se succèdent dans la journée en s'ignorant entre eux. Certain·e·s disent avoir découvert la nécessité de créer un espace « classe » insistant sur le partage en groupe, une position qui est en rupture avec la relation pédagogique inter-individuelle entre *un* élève et *un* professeur. Le soi-enseignant se caractérise à présent pour elles et lui par une position de réciprocité dans laquelle l'élève n'est pas exclusivement celui qui reçoit le savoir de l'enseignant·e, comme l'exprime Elsa : « *On agrandit le focus ils m'apprennent des choses / je les mets en position de me remplacer.* »

De son côté, Line insiste sur le fait que le professeur doit voir chez l'élève un sujet musicien et non exclusivement un sujet élève en train d'apprendre la musique : « *Je considère mes élèves comme des musiciens.* » Elle explique qu'elle-même a souffert, durant sa propre formation, d'une dissociation entre apprendre et jouer de la musique. Elle avait toujours le sentiment que le fait de jouer de la musique et d'en éprouver du plaisir étaient conditionnés au résultat d'un travail éprouvant, alors qu'à travers la formation, elle réalise que le rôle de l'enseignant·e consiste à cultiver chez l'élève le plaisir de jouer de la musique dès qu'un processus d'apprentissage est engagé.

Certains propos reflètent une prise de conscience de la temporalité de la construction du soi-enseignant qui ne se réduit pas au temps du vécu de la formation, mais se construit au-delà, dans la durée. Elsa l'exprime à travers la notion de métier : « *Ça se fait avec le temps de toutes les années dans le métier quoi* » ou « *ce métier c'est du renouveau tout le temps.* »

Les processus de déconstruction des modèles évoqués plus haut et de reconstruction des deux composantes du soi professionnel en termes d'ouverture, d'autorisation, d'élargissement des possibles et de réassurance narcissique sont perceptibles dans les

discours des interviewé·e·s où l'on entrevoit des mises en lien du soi-musicien et du soi-enseignant. Apparaissent dans leurs propos de nouvelles voies d'influences réciproques où des pratiques différentes se révèlent converger vers un but commun. Ces liens sont évoqués notamment à propos d'un module spécifique suivi lors de la formation, intitulé « projets ABC », dont les enjeux résident explicitement dans ce rapprochement intra-psychique du musicien et de l'enseignant. Maud les mentionne comme des moments phares de la formation : « *J'ai pu faire un concert avec ma chorale comme cheffe de chœur [...] j'ai pu composer rencontrer un artiste avec qui je suis toujours en contact / il m'a aidée à faire ma propre production et après la dernière chose c'est de jouer en soliste avec un orchestre [...] humainement j'ai pu rencontrer des personnes m'imprégner de leur savoir c'était super* » ; elle conclut : « *Donc sur le plan musical je me suis dit je vais arrêter d'être toute seule et je vais aller voir un peu ailleurs ce qui se fait sur le plan pédagogique / alors oui j'ai complètement changé [...] ça me fait plaisir aujourd'hui d'aborder l'enseignement [...] c'est totalement différent.* »

Revenons à Line pour qui la séparation entre l'apprentissage et la pratique musicale a des incidences néfastes : « *Moi mon objectif c'est de faire du cours de musique un moment de musique un vrai [...] dans les conservatoires on repousse toujours à plus tard l'idée de jouer / on apprend pour plus tard et ça crée beaucoup d'inhibitions de peurs de jouer de peur du jugement de l'autre et maintenant je prends les choses complètement à l'envers.* »

Claire le dit aussi dès le début de l'entretien à propos de sa rencontre avec d'autres musiques qu'elle a pratiquées : « *Cette démarche a aussi changé la manière dont j'enseigne* » ; en fin d'entretien, elle confie : « *La rencontre avec des personnes qui m'ont fait découvrir ces univers a beaucoup changé ma pratique artistique c'est sûr et au niveau de ma pratique enseignante m'a beaucoup fait réfléchir.* »

Mélanie confie que grâce à son « lâcher-prise », elle a accepté de s'aventurer vers des musiques non écrites, vers des styles qu'elle ne connaissait pas ; elle conclut ainsi : « *Ça m'a donné des idées pour ma propre manière d'enseigner.* » Par exemple, l'expérience de la musique contemporaine et d'un abord plus ludique du jeu musical lui ont fait découvrir de nouveaux moyens de redonner aux élèves l'envie de travailler leur instrument : « *On s'est intéressé à la musique contemporaine et du coup ça m'avait donné des idées pour faire découvrir l'instrument par des sonorités plus que par des exercices basiques comme j'avais moi-même appris [...] ça m'a donné plus d'idées et plus d'outils pour intéresser un enfant qui va peut-être décrocher et pour relancer l'envie d'apprendre l'envie de jouer.* »

L'utilisation fréquente (Xavier, Maud, Line, Amélie) de termes en lien avec l'apport *humain* de la formation dans leur propos peut se lire comme une forme d'unité de leur soi-musicien avec leur soi-enseignant. Cet apport humain et plus généralement les autres apports de la formation ont pu représenter un étayage important pour permettre aux étudiant·e·s de traverser les perturbations identitaires vécues au cours de la formation. Ces dernières sont comparables à celles liées au passage de l'adolescence à l'adulte. Maud le résume parfaitement : « *On doit grandir en fait / c'est pas qu'on nous force à grandir, mais un peu / on nous responsabilise un peu plus et même ma famille surtout ma mère avec qui je vivais à l'époque [...] m'a dit tu as grandi pendant cette phase-là.* »

Nous allons maintenant développer cet aspect de la formation que l'on peut envisager comme un temps d'adolescence professionnelle.

### ***3.2.2. L'adolescence et la post-adolescence professionnelles***

Par analogie avec le processus d'adolescence, l'adolescence professionnelle est le processus par lequel s'effectue le passage de la situation d'étudiant·e à celle de professionnel·le. C'est un passage fait de remaniements identitaires constitutifs d'une situation de crise. Louis-Marie Bossard (2000, 2004, 2009/2017) en a établi les caractéristiques pour les futurs enseignants de l'éducation nationale en montrant qu'ils doivent renoncer aux repères qu'ils ont établis dans leur vie d'élèves afin d'en construire de nouveaux qui leur sont d'abord inconnus. C'est alors, au fur et à mesure de l'établissement de ces nouveaux repères, qu'ils peuvent progressivement assumer leur nouvelle identité d'enseignant.

En analysant les entretiens menés avec les étudiant·e·s du Cefedem, nous avons fait le constat que, pour chaque interviewé·e, le passage de la situation d'étudiant·e à celle de professionnel·le était élaboré tout au long de chaque entretien. Par le travail de la pensée, les personnes interviewées reconstruisent, dans leur discours, de façon consciente et inconsciente, leur vécu de la formation depuis leur entrée au Cefedem jusqu'à leur pratique enseignante au moment des entretiens. L'analyse du discours manifeste et celle de son contenu latent nous a permis de percevoir le processus de changement qui a mené vers la professionnalité. On distingue ainsi successivement l'entrée en formation avec ses incertitudes et ses pertes de repères, l'affiliation souvent très forte à la promotion, l'autonomisation vis-à-vis des formateurs par les productions artistiques individuelles ou en groupe et la prise de position par rapport à l'institution. La reconstruction verbale de l'ensemble de ces moments est souvent accompagnée d'émotions.

C'est dans l'entretien de Maud que l'on perçoit le plus d'éléments d'opposition aux formateurs et aux modalités de formation. Par exemple, elle dit : « *On s'est souvent pris la tête avec eux* » ou encore « *le travail qu'il nous avait demandé était un peu [...] on vous balance ça et vous vous débrouillez* » et « *j'étais complètement bloquée à un moment donné* ». Elle ajoute : « *on nous a vendu du rêve en disant que ce métier était très bien.* » Cette manière d'exprimer ces reproches nous semble caractéristique du processus adolescent ; de plus, les termes qu'elle utilise pour évoquer les conflits dans le groupe (« embrouiller », « saouler », « engueuler », « crise », « méga-contente », « supertop ») rappellent le langage adolescent. Parmi les huit interviewé·e·s, c'est sans doute l'étudiante qui manifeste dans son discours la plus grande proximité avec la dimension d'adolescence professionnelle tout en exprimant son évolution au cours des deux ans de formation. D'autres témoignent d'une transformation analogue ; par exemple, Élise dit : « *On en sort transformé* » et Claire : « *Pour défendre des valeurs et des idées / ça c'est vraiment le Cefedem qui a changé ça pour moi [...] j'ai appris à découvrir un peu plus quelles valeurs je voulais défendre à travers mon enseignement* ».

Au regard de ce que disent les interviewé·e·s de leur vécu après la formation, nous nous sommes aussi demandé si on pouvait caractériser le moment d'après formation comme un temps de post-adolescence professionnelle tel que L.-M. Bossard l'a identifié pour des enseignants de l'éducation nationale dans son texte de 2009 paru dans la revue *Cliopsy*. Pour lui, la post-adolescence professionnelle est le temps de la mise en place de l'identité professionnelle enseignante qui permet au sujet d'être acteur sans être soumis, de commencer à faire ses propres choix et d'y prendre du plaisir. Ce moment de post-adolescence correspond à un lâcher prise vis-à-vis des repères antérieurs et à une confrontation traumatique au vide ainsi créé, avec un sentiment d'inquiétante étrangeté, puis à un décentrage permettant l'accès à une nouvelle identité. En analysant les entretiens des étudiant·e·s passé·e·s par la formation du Cefedem, nous avons fait le constat qu'une phase de post-adolescence professionnelle est repérable pour tou·te·s, plus ou moins traversée et transcendée par chacun·e des interviewé·e·s. C'est par exemple ce qui permet à Line de dire : « *Maintenant je me sens à ma place pour essayer de faire bouger les choses.* »

Ce que Line donne à voir dans son entretien rend d'ailleurs bien visibles les processus évoqués précédemment. Pour elle, la description du passage de la situation d'étudiante à celle de professionnelle est élaborée autour du changement dans la perception de son vécu de la formation qu'elle présente comme une découverte. Au début, cette découverte de la

formation est effrayante, troublante, perturbante. Line a la sensation de sortir d'un « carcan » – le conservatoire –, ce qui génère de nombreuses « *incertitudes* » vis-à-vis de ce qu'elle vit en formation au Cefedem. Il s'agit de l'incertitude générée par la perte des repères issus du conservatoire alors que d'autres repères ne sont pas encore construits. Puis elle a envie de découvrir ce que la formation au Cefedem lui propose et elle prend confiance. Elle parle de la « *découverte d'eux-mêmes et de moi-même* » en parlant des élèves et d'elle. Finalement, ce qu'elle découvre en formation ne l'effraye plus. Le dernier passage de la post-adolescence professionnelle est exprimé par la difficulté très caractéristique « *de dire au revoir à tout ça* », en parlant de tout ce qu'elle a vécu au Cefedem et c'est l'expression d'un passage sans retour en arrière possible. Lors de l'entretien, Line se projette alors dans la vie professionnelle avec le sentiment qu'elle a « *une bonne étoile* » qui l'accompagne « *plus loin* » dans ses perspectives d'avenir et qui lui permet de ne pas s'égarer. La « *bonne étoile* » est-elle une métaphore de la confiance en elle et de la connaissance d'elle-même qu'elle a acquises en formation, lui permettant de se projeter dans un avenir professionnel ? Aujourd'hui, dans sa pratique d'enseignante, quelle que soit la situation, Line peut affirmer : « *Je ne vais pas être perdue.* »

### **3.2.3. *Transmission, signature et enveloppe narrative***

L'analyse des entretiens avec les enseignant·e·s et avec le directeur du Cefedem nous a permis également de repérer que le discours des interviewé·e·s rejoint assez précisément le discours que le directeur tient sur le dispositif de formation qu'il a contribué à construire et qu'il soutient depuis de nombreuses années. Par exemple, à propos de la remise en question du modèle de musicien·ne enseignant·e qui leur a été généralement transmis dans leur formation initiale, Line dit : « *J'étais persuadée de connaître mon instrument et de savoir l'enseigner [...] et je ne voyais pas la distinction entre ce que je voyais comme quelque chose de théorique / la formation / et la pratique // je me disais je n'ai pas besoin d'apprendre à enseigner [...] je pense que j'avais tort / ça m'apparaît comme quelque chose d'évident, mais à l'époque pas du tout parce que je pense que j'étais vraiment dans un système très élitiste des conservatoires.* » Pour Claire, « *ça m'a fait réfléchir sur la place des enseignants [de conservatoire] qui eux par contre sont de très grands artistes, mais qui n'avaient pas finalement forcément reçu de formation pédagogique [...] c'est une question qui est pour moi centrale / car le modèle des conservatoires est historiquement plutôt tourné vers former des interprètes qui peuvent reproduire ou interpréter, mais pas forcément créer* ». Ce sont des propos très proches de ceux que tient le directeur du

Cefedem lorsqu'il expose ses intentions dans la maquette de formation et sa conception de cette formation qui est très opposée au modèle académique des conservatoires. En effet, selon son propos, il essaye « *de valoriser les logiques de [formation] à la recherche par la recherche pour la recherche* » et « *les logiques de réflexivité professionnelle* » en mettant en œuvre « *une didactique qui est plus autour d'une réflexion critique sur les pratiques qu'une didactique mécaniste* ».

La mise en liens des discours des interviewé·e·s avec celui du directeur nous a permis de mettre en lumière des proximités qui nous ont fait penser que dans un Centre de formation à taille restreinte, l'impact des intentions du directeur est fort ; nous faisons l'hypothèse que ce dernier a vraisemblablement une influence plus directe sur les formateurs et les formatrices ainsi que sur les étudiant·e·s que dans une institution plus grande comme un INSPÉ par exemple. Il nous semble ainsi que ce que nous appelons sa « signature » (Blanchard-Laville, 2001, p. 172 et 192 ; 2013) – à savoir ce qui relève de ses intentions de formation, des valeurs qu'il a à cœur de transmettre, qu'elles soient conscientes ou inconscientes, de son rapport au savoir musical et de son rapport à l'enseignement musical – imprègne fortement la formation. Le directeur est porteur d'un « modèle » de formation des musicien·ne·s enseignant·e·s dont il précise les contours pendant l'entretien que nous avons mené avec lui : « *Le modèle qui a prévalu partout à partir de 2008 dans les réformes de l'enseignement supérieur c'est-à-dire qu'on est bon prof si on a une bonne maîtrise de sa propre discipline / donc ce modèle-là nous évidemment on s'inscrivait en faux par rapport à lui [...] l'évolution de la maquette est bien liée à une manière pleinement assumée de proposer une alternative / enfin une alternative instituée à ce qu'on pensait être le plus porteur le plus émancipateur pour notre secteur dans le domaine de la formation supérieure des enseignants dits artistiques [...].* » Cette opposition entre deux modèles se retrouve dans le discours des anciennes étudiantes. Pour Anne, « *le Cefedem [...] de Normandie oui c'est vraiment une façon différente de fonctionner. On est [davantage] dans le faire, dans le vivre et pas forcément [dans le] recevoir* », à la différence de ce qu'elle avait connu dans ses formations précédentes, notamment à l'université.

Le discours sur le modèle dont le directeur est porteur se diffuse comme s'il construisait une sorte d'« enveloppe narrative » pour les groupes d'étudiant·e·s ; plusieurs de ces caractéristiques sont perçues par les étudiant·e·s (dont celles que nous venons d'évoquer) et d'autres dimensions comme la place et le statut de musicien·ne enseignant·e dans la culture.

Nous estimons qu'on peut considérer ce dispositif comme une sorte de loupe sur ce qui se passe ordinairement dans une formation professionnelle, à savoir que cette phase de formation donne lieu à une transformation des formé·e·s au prix d'une certaine « souffrance » dans les remaniements identitaires nécessaires. De ce fait, elles et ils traversent ainsi une épreuve de déstabilisation qui leur fait perdre leurs repères anciens pour en construire de nouveaux plus opérants et plus créatifs, comme en atteste ici Xavier lorsqu'il dit : « *En sortant [de la formation] tout était possible en fait et à partir de là c'est à nous de déterminer concrètement ce qu'on veut faire et pourquoi* » ou Line quand elle énonce : « *Maintenant je me sens à ma place pour essayer de faire bouger les choses [...] le grand changement est d'avoir découvert la voie que je voulais suivre* ».

## **Conclusion**

Au terme de ce travail, il nous a semblé intéressant de revenir sur la recherche de Françoise Regnard que nous avons mentionnée au début de notre rapport et qui porte sur les effets de la formation des musiciens enseignants dans un autre Cefedem que celui de notre étude. Cette recherche conduite il y a une vingtaine d'années nous fournit un repère utile pour évaluer l'apport de nos résultats. Bien que son étude s'inscrive dans le cadre théorique de la psychologie sociale, différent du nôtre, nous avons pu repérer des éléments communs à nos deux recherches à travers l'analyse des discours que nous avons effectuée. Ils concernent le vécu du temps de la formation ainsi que les perturbations et les transformations de l'identité du musicien enseignant à l'issue de la formation.

Le temps de la formation est vécu comme un *avant* et un *après*. Pour les étudiant·e·s, cette expérience marque une parenthèse éprouvante et déstabilisante, car sa densité et sa durée requièrent une forte mobilisation qui entre en concurrence avec l'identité de musicien·ne, du moins au début de la formation, et s'exprime par des résistances et des plaintes. Les effets de déstabilisation font place à une conscience réflexive de leurs actes, à un changement de regard posé sur l'élève, son apprentissage et sur l'évaluation. Des transformations s'opèrent du point de vue de l'autorisation à chercher et à innover dans sa pratique ainsi que de la connaissance de soi qui préfigure la construction d'une identité de musicien·ne enseignant·e. Le concept de soi est présent dans les propos de F. Regnard (« histoire musicale de soi ») et son utilisation alterne avec celui d'identité ou d'identisation (« parcours d'identisation musicale »). Elle transpose la notion de

connaissance de soi en soi-musicien et soi-enseignant, en référence à l'identité professionnelle dans une approche éthique et déontologique (Gohier, 1999).

De notre côté, les composantes du soi déclinées en soi-musicien·ne et soi-enseignant·e, sont appréhendées essentiellement du point de vue de la dynamique psychique inconsciente qui permet de mettre en exergue la conflictualité structurelle inhérente à la construction identitaire du musicien enseignant. La formation, telle qu'elle est conçue au Cefedem de Normandie, confronte les étudiant·e·s à cette tension interne qu'elles et ils sont amené·e·s à élaborer pour la transformer. Elles et ils sont ainsi conduit·e·s à chercher des modalités de dégagement de cette conflictualité et chacun·e l'élabore de manière singulière en fonction de son parcours et de sa personnalité. La formation permet à tou·te·s de construire un *Je enseignant* au plus près de ce que chacun·e se reconnaît être.

Il nous a semblé intéressant de revenir également sur la « Recherche cohortes » (Blanchard-Laville et Nadot, 2001) concernant les enseignants de l'éducation nationale qui nous a inspirés pour cette recherche-ci. Contrairement aux propos tenus par ces enseignants, les étudiant·e·s du Cefedem interrogés dans l'après coup de leur formation, se plaignent très peu de cette formation et, *a contrario*, témoignent de tout ce qu'elle leur a apporté ; elles et il attestent notamment – pour les huit que nous avons interrogés – d'une transformation à la fois sur le plan musical et sur celui de la position enseignante. Les interviewé·e·s reconnaissent en particulier des apports spécifiques très cohérents avec les intentions du directeur et la maquette qu'il propose telles qu'une posture créative de réflexivité, de recherche et de découverte. De plus, tou·te·s disent transmettre ce qu'elles et il ont appris à leurs propres élèves dans les structures où elles et il interviennent : une modalité de transmission assez souvent différente de celle qu'elles et il disent avoir reçue dans les conservatoires. Leur propos fait largement écho aux caractéristiques de « l'enveloppe narrative » induite par le discours de la direction à propos de ce dispositif de formation.

### **Regard rétrospectif sur les résultats**

Une des premières contraintes à notre étude s'est révélée dans les conditions de passation des entretiens cliniques qui nous ont obligés à utiliser une modalité à distance (visioconférence) dont nous n'avions pas l'expérience et que nous n'avions pas anticipée, ce qui a modifié en profondeur notre recueil de données et notre position de chercheur·e·s. Si les sept entretiens réalisés à distance avaient pu l'être en présence des interviewé·e·s et en

dehors du contexte pandémique, nous aurions sans doute respecté davantage le cadre classique de l'entretien non directif, ce qui aurait peut-être permis de recueillir un matériel différent du point de vue de l'analyse des mécanismes psychiques inconscients à l'œuvre. Nous avons constaté que la conduite d'un entretien à distance en visioconférence dans ce contexte modifie considérablement l'écoute, le regard, la gestion des silences, les projections, les fantasmes à l'œuvre dans les interactions.

Une autre limitation concerne notre corpus qui est constitué de la transcription des entretiens avec des sujets ayant répondu à notre sollicitation et qui forment un échantillon très restreint par rapport aux promotions auxquelles nous nous étions adressés. Que penser de ceux et celles qui n'ont pas répondu à notre proposition ? Il est possible que, par leur silence, elles et ils aient aussi signifié quelque chose de leur rapport à la formation au Cefedem que nous ne sommes pas en mesure d'analyser.

En interrogeant d'ancien·e·s étudiant·e·s de promotions différentes, nous pensions comparer les effets de la formation à la sortie de la formation et à plusieurs années de distance. Aucun élément ne nous est apparu significatif dans l'état actuel de notre travail. Peut-être qu'une étude longitudinale pourrait être approfondie en réalisant deux entretiens avec chacune des promotions à plusieurs années de distance.

Un autre élément restreint nos possibilités de restitution des résultats : il porte sur des choix que nous avons faits pour préserver l'anonymat auquel nous nous étions engagés. Nous n'avons pas introduit dans notre rapport les transcriptions des entretiens, ni donné à voir nos analyses longitudinales de chacun des huit entretiens. En ne restituant que l'analyse transversale à partir de nos thématiques, nous perdons la singularité de chaque sujet, ce qui limite la formulation d'hypothèses cliniques et la production de savoirs permise par l'analyse de ce type d'entretien de recherche.

## **Perspectives**

La réalisation des entretiens cliniques à distance pose des questions méthodologiques et épistémologiques que nous avons commencé à aborder (*cf.* Annexe 2) et que nous souhaiterions poursuivre à l'avenir. Quels sont les effets de la visio-conférence sur la conduite, le déroulement, le contenu des entretiens cliniques de recherche et sur la subjectivité du chercheur ainsi que sur sa capacité associative ? Parmi ces effets, certains concernent l'image de l'autre et de soi : quelles sont les conséquences pour les protagonistes de l'éventuelle vision de sa propre image à l'écran ? Est-on parasité par le fait de savoir que son image s'affiche sur l'écran de l'autre ? L'outil numérique, envisagé

comme une « médiation », modifie-t-il la perception qu'on a de soi et de l'autre pendant l'entretien ? Sans compter la question des regards qui ne peuvent se croiser dans ce dispositif étant donné l'interposition de la caméra : en général on ne regarde pas la caméra, on regarde l'image de l'autre sur l'écran.

L'expérience de la conduite d'entretiens cliniques de recherche à distance pendant la crise pandémique nous amène à renouveler notre questionnement sur la distance et la présence dans ce type d'entretien. Nous nous interrogeons notamment sur la « distance psychique » dans l'entretien clinique de recherche qui est ici modifiée par la « distance géographique » imposée par la visio-conférence. La « bonne » – *good enough* – distance en présence est-elle la même à distance ?

Nous envisageons désormais de rédiger un ouvrage collectif issu de cette recherche dans lequel nous pourrions aller plus loin dans la publication de nos résultats et développer certaines des premières conclusions présentées dans ce rapport sur les effets de la formation sur la professionnalisation et la construction du *Je enseignant* des enseignants-musiciens.

## Références bibliographiques

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur de l'enseignant*. Issy-Les-Moulineaux : Érès-EAP.
- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris : Puf.
- Avron, O. (2004). Effet de présence : l'inter-liaison rythmique. Dans *La pensée scénique : Groupe et psychodrame* (p. 59-73). Toulouse : Érès.
- Bardin, L. (2013). L'analyse de l'énonciation. Dans *L'analyse de contenu* (p. 223-242). Paris : Puf. (Texte original publié en 1967).
- Blanchard-Laville, C. (1994). L'analyse des besoins en formation continue des enseignants de mathématiques de l'académie de Versailles. *Rapport d'une étude commanditée par le ministère de l'Éducation nationale et la mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale de Versailles*.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1081>
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2017). Pour une clinique groupale du travail enseignant. Dans L.-M. Bossard (dir.), *Clinique d'orientation psychanalytique – Recherches en éducation et formation* (p. 213-239). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2012). <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/har.mosco.2017.01.0213>
- Blanchard-Laville, C. (2021). Nouveau plaidoyer pour l'intérêt d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans la formation des enseignants. *Revue INTERACÇÕES, Vol. 17, 59, 78-96*.
- Blanchard-Laville, C., Bossard, L.-M., Chartier, J. et Toux-Alavoine, B. (2001). Quelles issues pour la crise ? Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Recherche sur la formation des enseignants par le biais de suivi de cohortes* (p. 189-227). Rapport de recherche, Nanterre.
- Blanchard-Laville, C., Bossard, L.-M. et Verdier-Gioanni, C. (2014). L'évolution du *je enseignant* de Benoît : entre « permanence et changement ». Dans P. Chaussecourte (dir.), *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles* (p. 111-144). Paris : L'Harmattan. <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/har.guigu.2015.01.0111>
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3280>
- Blanchard-Laville, C. et Dubois, A. (2016). La construction du « Je enseignant ». *Les cahiers pédagogiques*, 43, 40-42.
- Blanchard-Laville, C. et Dubois, A. (2019). *Le temps de l'élaboration d'un « je enseignant »*. *Revista Educação Digital*. Brésil.
- Blanchard-Laville, C. et Lerner-Seï, S. (2017). Sensibiliser des professeurs de musique à l'analyse clinique de leur pratique. Dans A. Dubois (dir.), *Accompagner les*

- enseignants : pratiques cliniques groupales* (p. 75-94). Paris : L'Harmattan. <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/har.prade.2017.02.0075>
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (dir.) (2001). *Recherche sur la formation des enseignants par le biais de suivi de cohortes*. Rapport de recherche, Nanterre.
- Blanchard-Laville, C. et Toux-Alavoine, B. (2000). Le temps de formation. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 167-184). Paris : L'Harmattan.
- Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 97-146). Paris : L'Harmattan.
- Bossard, L.-M. (2001). Soizic : une « adolescence professionnelle » interminable ? *Connexions*, 75, 69-83. [doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/cnx.075.0069](https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/cnx.075.0069)
- Bossard, L.-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré : Approche clinique du passage* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université Paris 10, Nanterre.
- Bossard, L.-M. (2017). Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». Dans L.-M. Bossard (dir), *Clinique d'orientation psychanalytique – Recherches en éducation et formation* (p. 115-129). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2009). <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/har.mosco.2017.01.0115>
- Bossard, L.-M. (2020). *Histoire de la clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation : Parcours de témoins*. Paris : L'Harmattan. <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/har.bossa.2020.01>
- Burban, F. (2007a). L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience. *Éducation et Sociétés*, 19/1, 177-192.
- Burban, F. (2007b). *Musiciens ou enseignants ? L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Nantes.
- Castarède, M.-F. (1999). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland (dir.), *L'entretien clinique* (p. 118-145). Paris : Puf. (Texte original publié en 1983).
- Chaussecourte, P. (dir.) (2014). *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles*. Paris : L'Harmattan. <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/har.guigu.2015.01>
- Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127. <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/cliop.017.0107>
- Cliopsy (2009). Éditorial : Pourquoi une revue consacrée à la clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ? *Cliopsy*, 1, 5-6. <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/cliop.001.0005>
- Deltand, M. (2009). *Les musiciens enseignants au risque de la transmission : donner le La*. Paris L'Harmattan.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion. (Texte original publié en 1967).

- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Duchemin, N. (2000). Le modèle français de l'enseignement musical. *Enseigner la musique, 4*. Lyon : Éditions du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon.
- Durandeaux, J. (1992). *Le dire et l'être en psychanalyse*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Fabre, M. (2019). Le sens de la formation. Analyse des mémoires de recherche et portfolios (2018-2019). *Rapport de recherche* non publié remis au Cefedem de Normandie.
- Ferenczi, S. (1968). Psychanalyse et pédagogie. Dans S. Ferenczi, *Psychanalyse I*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1908).
- Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie, 81*, 69-102.
- Freud, S. (1995). XXXIV<sup>e</sup> Leçon : Éclaircissements, applications, orientations. Dans *Nouvelle suite des leçons d'introduction à la psychanalyse, Œuvres complètes de Freud. Psychanalyse* (Vol. XIX, p. 220-241). Paris : Puf. (Texte original publié en 1933).
- Freud, S. (2005). L'intérêt pédagogique. Dans *Œuvres complètes de Freud. Psychanalyse* (Vol. XII, p. 124-125). Paris : Puf. (Texte original publié en 1913).
- Guignard, M. (2017). Vers une prise en compte d'une part professionnelle de la bisexualité psychique dans l'étude des modalités du transfert didactique de l'enseignant. *Cliopsy, 18*, 9-22. <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/cliop.018.0009>
- Hilbold, M. (2019). Une alternative à l'injonction de mise à distance des affects : une forme de « professionnalisation clinique ». *Cliopsy, 21*, 121-134. <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/cliop.021.0121>
- Jacobi, B. (1998). *Les mots et la plainte*. Toulouse : Érès.
- Jacobi, B. (1999). Plainte et adolescence. *Adolescence, 17*, 133-143.
- Joliat, F., Güsewel, A. et Terrien, P. (Eds) (2017). *Les identités des professeurs de musique*. Paris : Editions Delatour.
- Klein, M. (1968). *Envie et gratitude*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1959).
- Ledoux, J. (2018). Redonner de la saveur aux savoirs : une approche philosophique de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire. *Cliopsy, 20*, 89-109. <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/cliop.020.0089>
- Lerner-Seï, S. (2009). *Le professeur d'Éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Étude clinique du rapport de l'enseignant à l'objet de sa discipline* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Lerner-Seï, S. (2017). Pour une approche clinique de la construction du soi professionnel chez des musiciens enseignants. Dans F. Joliat, A. Güsewel et P. Terrien (Eds), *Les identités des professeurs de musique* (p. 65-80). Paris : Delatour.
- Lerner-Seï, S. (2018a). Conflit entre le soi-musicien et le soi-enseignant sur la scène didactique : Élaborations autour de l'opéra Brundibár. *Cliopsy, 20*, 9-21. <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/cliop.020.0009>

- Lerner-Seï, S. (2018b). Entre le soi-musicien et le soi-enseignant : conflits et mécanismes de dégageement chez le professeur d'Éducation musicale. Dans L.-M. Bossard (dir.), *Clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Nouvelles recherches* (p. 21-40). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2009). <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/har.berna.2018.01.0021>
- MCC-DMDTS, (2005). Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre. Paris : Éditions de la DMDTS.
- Mosconi, N. (1990). Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants. La prise de fonction des personnels de l'éducation. *Actes du VIe colloque de l'AIRPE*. Sèvres : Centre International d'études pédagogiques.
- Pechberty, B. (2017). Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ? Dans L.-M. Bossard (dir.), *Clinique d'orientation psychanalytique – Recherches en éducation et formation* (p. 67-78). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2009). <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/har.mosco.2017.01.0067>
- Pechberty, B. (2019). Publics, professionnels et contextes étudiés dans les articles de la revue *Cliopsy* (2009-2019). *Cliopsy*, 22, 109-115. <https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/cliop.022.0109>
- Puget, J. (2006). Penser seul ou penser avec un autre. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 46, 31-40.
- Regnard, F. (2010). Musicien et enseignant : une relation en tension ? *Actes des Journées francophones de recherche en Éducation musicale*, 28, 143-156.
- Regnard, F. (2011). Musicien et enseignant. Une identité unique en formation. *Recherche et formation*, 68, 153-166.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en Sciences Humaines*. Paris : Dunod.
- Roudinesco, E. et Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Fayard.
- Roussillon, R. (2013). *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris : Puf.
- Sibony, D. (1997). *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris : Seuil.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Dans H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 49-73). Paris : Puf.
- Triandafillidis, A. (1988). Le projet : symptôme de la normalité ? *Psychanalyse à l'université*, 13(50), 261-279.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

## **Annexes**

<b>Annexe 1 : Chronologie de la recherche.....</b>	<b>62</b>
<b>Annexe 2 : Symposium AREF.....</b>	<b>65</b>
<b>Annexe 3 : Contrat de prestation de recherche.....</b>	<b>71</b>

## Annexe 1 : Chronologie de la recherche

	<b>Date</b>	<b>Objet de la réunion</b>	<b>Présent·e·s</b>
	4 février 2020	Premier échange sur un projet de recherche (Saint-Cloud)	Claudine Blanchard-Laville Sophie Lerner-Seï Arnaud Dubois Yanik Lefort Clément Gélébart
	8 mai 2020	Mail de Yanik Lefort à	Claudine Blanchard-Laville Sophie Lerner-Seï Arnaud Dubois
<b>1</b>	22 mai 2020	Réunion en ligne : échange sur la commande	Claudine Blanchard-Laville Sophie Lerner-Seï Arnaud Dubois Yanik Lefort Clément Gélébart
<b>2</b>	5 juin 2020	Réunion de recherche	Claudine Blanchard-Laville Sophie Lerner-Seï Arnaud Dubois
<b>3</b>	8 juillet 2020	Réunion de recherche : travail sur les vidéos des soutenances	Claudine Blanchard-Laville Sophie Lerner-Seï Arnaud Dubois
<b>4</b>	1 <sup>er</sup> septembre 2020	Réunion de recherche : travail sur les mémoires et les portfolios (Cf. étude de Michel Fabre)	Claudine Blanchard-Laville Sophie Lerner-Seï Arnaud Dubois
<b>5</b>	15 septembre 2020	Réunion de recherche : décision d'abandon du corpus de l'étude de M. Fabre et confirmation d'une étude clinique à partir d'entretiens cliniques à visée de recherche	Claudine Blanchard-Laville Sophie Lerner-Seï Arnaud Dubois
<b>6</b>	3 novembre 2020	Réunion de recherche : définition de l'objet de la recherche ; Entretien Sandrine 15 octobre 2020 (pour le séminaire de Sophie suivie au premier semestre de l'année universitaire 2020-2021)	Claudine Blanchard-Laville Sophie Lerner-Seï Arnaud Dubois
<b>7</b>	21 janvier 2021	Avancée du projet de recherche (plan, convention, budget...) Titre de la recherche : La formation des enseignants de musique au Cefedem étude longitudinale. Envoi du projet à Y. Lefort	Claudine Blanchard-Laville Sophie Lerner-Seï Arnaud Dubois
<b>8</b>	11 février 2021	Écriture du contenu des mails pour quatre étudiants tirés au sort dans chacune des deux promotions. Élaboration de la consigne d'entretien.	Claudine Blanchard-Laville Sophie Lerner-Seï Arnaud Dubois Sandrine Villemont

<b>9</b>	1 <sup>e</sup> avril 2021	Mail de relance aux étudiants et élargissement du nombre d'étudiants contactés (Douze en tout ?), avec proposition de dates d'entretiens en fonction des disponibilités des chercheurs. Écriture du texte du mail à envoyer en réponse aux étudiants volontaires pour les entretiens, avec les modalités des entretiens faits à distance	Claudine Blanchard-Laville Sophie Lerner-Seï Arnaud Dubois Sandrine Villemont
<b>10</b>	4 mai 2021	Le contrat de recherche a été signé Retours sur les entretiens réalisés ; échanges sur la distance (entretiens en visioconférence) et sur la conduite d'entretien dans ce contexte	Claudine Blanchard-Laville Sophie Lerner-Seï Arnaud Dubois Sandrine Villemont
	19 juin 2021	Sandrine et Arnaud font une présentation de la recherche dans le cadre d'une journée du thème 4 du Cirnef (en ligne)	
<b>11</b>	1 <sup>er</sup> juillet 2021	Décision de proposer un symposium à l'occasion du colloque AREF (Lausanne) Travail sur les particularités méthodologiques : implication des chercheurs dans la formation. Questions sur le dispositif d'entretien à distance	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud Dubois ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard
	5 juillet 2021	Claudine Blanchard-Laville et Sophie Lerner-Seï mènent un entretien avec Yanik Lefort	
<b>12</b>	15 octobre 2021	Travail collectif sur les entretiens transcrits Réflexions sur l'image dans la conduite d'entretien à distance Vigilance sur l'anonymat dans le rapport de recherche : changer les prénoms, peut-être les instruments ; veiller à ce que les personnes ne soient pas reconnues	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud Dubois ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard
<b>13</b>	17 décembre 2021	Préparation du symposium pour le colloque AREF	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud Dubois ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard
<b>14</b>	12 janvier 2022	Préparation du symposium pour le colloque AREF	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud Dubois ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard
<b>15</b>	1 <sup>er</sup> avril 2022	Décision d'un séminaire à Vatan du 5 au 7 juillet Réflexion concernant le rapport de recherche Travail sur un entretien Proposition que chacun rédige l'analyse de contenu manifeste des entretiens qu'il a effectués	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud Dubois ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard
<b>16</b>	20 mai 2022	Analyse des entretiens Préparation du matériel pour Vatan : constitution d'un document commun (corpus) réception des expertises du symposium Recherche des thèmes pour l'analyse de contenu manifeste des entretiens	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud Dubois ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard
<b>17</b>	16 juin 2022	Préparation séminaire Vatan Point matériel pour Lausanne	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud

		Élaboration de thèmes déclinés dans les entretiens Proposition de travailler la conduite des entretiens	Dubois ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard
<b>18</b>	21 juin 2022	Restitution intermédiaire au Cefedem	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud Dubois ; Yanik Lefort ; Madeleine Liandier
<b>19</b>	5 au 8 juillet 2022	Séminaire Vatan : analyse thématique de chaque entretien	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud Dubois ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard
<b>20</b>	13 au 15 septemb re 2022	Colloque AREF Lausanne Symposium et séance de travail préparatoire	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud Dubois ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard
<b>21</b>	11 et 12 novembr e	Rédaction du rapport de recherche Échanges sur la question de la restitution : Yanik Lefort a demandé une présentation devant le conseil scientifique du Cefedem en présence de M. Develay Le rapport donnera lieu à une première lecture par le directeur avant la remise définitive du rapport Le rapport sera publié en ligne sur le site du Cefedem	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud Dubois ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard
	30 novemb re 2022	Présentation des résultats de la recherche dans le séminaire « Actualité de la recherche » de la mention Pratiques et ingénierie de formation du Master MEFF de l'Inspé de Rouen (en présence à distance du directeur du Cefedem)	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard (Arnaud Dubois à distance)
<b>22</b>	2 et 4 janvier 2023	Rédaction du rapport de recherche	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud Dubois ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard
<b>23</b>	15 et 16 mars 2023	Rédaction du rapport de recherche	Claudine Blanchard-Laville ; Sophie Lerner-Seï ; Arnaud Dubois ; Sandrine Villemont ; Louis-Marie Bossard

## **Annexe 2 : Symposium AREF**

Texte du symposium proposé et retenu par le Comité scientifique du congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF) qui s'est tenu à l'Université de Lausanne les 13, 14 et 15 septembre 2022

## **Responsable**

Arnaud Dubois, Professeur en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Rouen-Normandie, CIRNEF (Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation), EA 7454, [arnaud.dubois@univ-rouen.fr](mailto:arnaud.dubois@univ-rouen.fr)

## **Titre du symposium**

Recherches cliniques d'orientation psychanalytique sur la formation

## **Mots clés**

Approche clinique d'orientation psychanalytique, dispositif de formation, entretien clinique de recherche en ligne, professionnalisation, adolescence professionnelle

## **Résumé**

Ce symposium s'inscrit en réponse à l'appel général à contribution du congrès AREF 2022.

Il s'agira de favoriser un dialogue entre des chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation impliqués dans trois recherches en cours s'inscrivant dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). Ce symposium réunit quatre chercheurs expérimentés et une doctorante, issus de trois unités de recherche. Les recherches présentées ont pour point commun de porter sur la formation de professionnels des métiers de la relation : la formation des enseignants de musique, celle des infirmier·e·s et la formation à la gestion de crise des conseillers principaux d'éducation. Dans ces trois recherches, la méthodologie privilégiée est l'entretien clinique de recherche (Yelnik, 2005).

Ce symposium se structure autour de deux axes de questionnement :

- quels processus de professionnalisation à l'œuvre chez les formés cette approche permet-elle de saisir ? Quelles avancées et quels changements depuis la recherche dirigée par C. Blanchard-Laville et S. Nadot à propos des enseignants, publiée en 2000 ?
- quelles spécificités et quelles inflexions actuelles sont identifiables quant au dispositif d'investigation « entretien clinique à visée de recherche » ?

La première communication sera centrée sur les processus psychiques à l'œuvre pour des enseignants musiciens en formation, tels qu'ils peuvent être appréhendés à partir d'entretiens cliniques de recherche réalisés à l'issue de leur formation. Puis, la présentation d'une recherche doctorale en cours sur la formation des infirmier·e·s sera l'occasion de formuler des hypothèses sur la transposition de la notion d'adolescence professionnelle (Bossard, 2004) du champ de la formation des enseignants à ce domaine de formation. La troisième communication portera sur les effets de la distance sur le dispositif de l'entretien clinique de recherche lorsque le contexte impose de le réaliser en ligne.

Après une présentation générale de la problématique du symposium, chaque contribution fera l'objet d'une présentation de vingt minutes (comprenant un temps de questions). Ensuite, une discussion de trente minutes sera animée par un enseignant-chercheur qui favorisera le dialogue entre les communicants et avec les participants.

## **Références bibliographiques**

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (dir.) (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Bossard, L-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré : Approche clinique du passage* (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation). Université Paris 10, Nanterre.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

## Communication n° 1

---

**Lerner-Seï Sophie**, Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation. Laboratoire EDA (EA 4071). Université de Paris, sophie.lerner-sei@parisdescartes.fr

**Blanchard-Laville Claudine**, Professeure émérite en sciences de l'éducation et de la formation. Équipe Savoir, rapport au savoir et processus de transmission (EA 1589). Université Paris Nanterre, claudine.blanchard-laville@wanadoo.fr

### Titre

De quelques processus de construction de la professionnalité à l'issue d'une formation d'enseignants-musiciens

### Mots clés

Enseignants-musiciens, formation, processus de transformation, post-adolescence professionnelle, transmission psychique

### Résumé

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche en cours entreprise à la demande d'un Centre de formation d'enseignants-musiciens intéressé par l'évolution de ses étudiants. L'enjeu est de saisir certains effets de la formation sur la construction de leur professionnalité (Jorro et Wittorski, 2013) du point de vue des processus psychiques à l'œuvre (Lerner-Seï, 2017).

Le corpus de l'étude est constitué de huit entretiens cliniques menés auprès d'ancien·ne·s étudiant·e·s et que nous avons interrogé·e·s à deux années de distance pour certain·e·s et à neuf années pour d'autres ; ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits en vue d'une analyse approfondie de leur contenu manifeste et latent qui tienne compte des élaborations de nos mouvements contre-transférentiels de chercheures. Nous nous appuyons aussi sur un entretien réalisé avec le directeur du Centre de formation à propos du dispositif proposé par l'établissement qu'il dirige.

Que nous apprennent dans l'après coup ces enseignant·e·s-musicien·ne·s du vécu de leur formation ? Comment témoignent-ils·elles, *a posteriori*, des effets de cette formation sur ce qu'ils·elles sont aujourd'hui, du point de vue de leur identité professionnelle ? Peut-on caractériser le moment d'après formation comme un temps de post-adolescence professionnelle comme Louis-Marie Bossard l'a identifié pour des enseignants de l'éducation nationale (2009) ? À la lumière de ces questions et en nous inscrivant dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, nous chercherons à identifier les processus psychiques à l'œuvre dans leur transformation professionnelle.

À ce stade de la recherche, l'analyse transversale des propos issus des entretiens de ces professionnel·le·s nous permet de repérer une configuration relativement homogène quant au vécu de leur formation du point de vue de l'intensité de la mobilisation requise, de la déstabilisation ressentie du fait de la diversité des situations d'apprentissage présentées et d'un retour réflexif critique sur leur formation initiale de musicien·ne. Au-delà de cette

perception partagée, nous analyserons leur manière singulière de s'approprier la transmission reçue et de donner du sens à cette formation aujourd'hui.

L'analyse nous permettra également de repérer comment la « signature » du directeur du Centre de formation (Blanchard-Laville, 2001), son rapport à la musique et à son enseignement, façonne l'espace institutionnel de formation.

Nous tenterons de faire la part des spécificités de cette formation professionnelle inscrite dans le domaine musical et de ses caractéristiques transposables à d'autres contextes de formation.

### **Références Bibliographiques**

Bossard, L.-M. (2009). Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». *Cliopsy*, 2, 65-77.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : Puf.

Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 46/4, 11-22.

Lerner-Seï, S. (2017). Pour une approche clinique de la construction du soi professionnel chez des musiciens enseignants. Dans F. Joliat, A. Güsewel et P. Terrien (dir.), *Les identités des professeurs de musique* (p. 65-80). Sampzon : Delatour.

## **Communication n° 2**

---

**Jullien-Villemont Sandrine**, Doctorante en sciences de l'éducation et de la formation, École doctorale HSRT (Hommes Sociétés Risques Territoires), Université de Rouen-Normandie

CIRNEF (Centre interdisciplinaire normand de recherche en éducation et formation), ÉA 7454. Formatrice à l'Ipsi du Rouvray

sandrine.jullien@univ-rouen.fr

### **Titre**

La formation des infirmier·e·s : un temps d'adolescence professionnelle ?

### **Mots clés**

Formation en soins infirmier·e·s ; professionnalisation ; adolescence professionnelle ; croissance psychique professionnelle ; entretien clinique.

### **Résumé**

Cette proposition de communication présentera les résultats d'une recherche en cours menée dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation et de la formation commencée en 2020. Elle porte sur la formation des étudiant·e·s infirmier·e·s, envisagée comme un temps d'adolescence professionnelle et consiste à transposer dans le champ infirmier la notion d'adolescence professionnelle proposée en particulier par L.M. Bossard pour les futur·e·s enseignant·e·s (2004). Cette notion vise à saisir les analogies possibles entre les processus psychiques à l'adolescence et ceux à l'œuvre dans le passage de la situation d'étudiant·e à celle de professionnel·le. Cette recherche s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). Le matériel a été recueilli au moyen d'entretiens cliniques de recherche menés en juin 2021, avec trois étudiantes en Institut de formation en soins infirmiers (Ifsi), respectivement en fin de première, deuxième et

troisième année de formation. Au moment de la communication, elles auront été rencontrées à nouveau.

Je propose d'analyser ces entretiens cliniques de recherche en questionnant les transformations psychiques à l'œuvre dans le passage de la situation d'étudiant·e à celle de professionnel·le, quand les étudiant·e·s s'interrogent sur la posture qu'elles·ils pensent qu'on attend d'elles·eux, pour ne pas prendre le risque d'être exclues des équipes soignantes (Mercadier, 2002). Je questionnerai plus particulièrement la difficulté dans laquelle se situent ces trois étudiantes en écho à ce que je perçois comme paradoxal dans les injonctions institutionnelles qui leur sont faites : grandir comme sujet soignant singulier et en même temps être conforme au modèle attendu par l'environnement soignant. Cette communication sera nourrie de mon implication comme soignante et formatrice en Ifsi, ainsi que de mes élaborations contre-transférentielles, notamment en ce qui concerne ma propre « adolescence professionnelle ».

Cette communication sera aussi l'occasion de s'interroger sur la pertinence d'une transposition de la notion de création de soi à l'adolescence proposée par Gutton (2008) dans la perspective de l'adolescence professionnelle, et de l'usage de la notion de « croissance psychique professionnelle » pour ces étudiant·e·s.

### Références Bibliographiques

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

Bossard, L-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré : Approche clinique du passage* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université Paris 10, Nanterre.

Gutton, P. (2008). *Le génie adolescent*. Odile Jacob.

Mercadier, C. (2012). *Le travail émotionnel des soignants à l'hôpital : Le corps au cœur de l'interaction soignant-soigné* (8<sup>e</sup> éd). Seli Arslan.

## Communication n° 3

---

**Arnaud Dubois**, Professeur en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Rouen-Normandie, CIRNEF (Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation), EA 7454, [arnaud.dubois@univ-rouen.fr](mailto:arnaud.dubois@univ-rouen.fr)

### Titre

Entretiens cliniques de recherche pendant la crise Covid : quels effets de la distance sur le dispositif ?

### Mots clés

Approche clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation, entretien clinique à visée de recherche, effets de présence, entretien de recherche à distance

### Résumé

Cette communication porte sur les effets de la conduite à distance d'entretiens cliniques de recherche pendant la crise Covid.

L'entretien clinique de recherche est devenu progressivement une méthodologie que l'on peut qualifier de classique dans le champ des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en éducation et formation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). De nombreuses recherches menées dans ce champ ont privilégié cette méthodologie d'investigation, en particulier de nombreuses thèses de doctorat soutenues depuis une vingtaine d'années selon cette perspective. L'article de Catherine Yelnik (2005) est progressivement devenu un texte de référence sur cet outil. Elle y présente notamment la question de la « distance [entre] le chercheur [et] les sujets interviewés », présentée comme l'une des « conditions [...] pour faciliter une parole authentique » (Yelnik, 2005, p. 136).

La pandémie de Covid-19 a modifié toutes les dimensions de notre vie quotidienne. Entre mars 2020 et avril 2021, les limitations des déplacements et trois périodes de confinement m'ont contraint à réaliser des entretiens cliniques de recherche à distance via une application de visioconférence. Quels sont les effets de cette modalité sur le dispositif de l'entretien ?

Le matériel de recherche analysé sera constitué de la transcription de l'enregistrement sonore de trois entretiens conduits pendant cette période dans le cadre de deux recherches. La première porte sur la gestion de la crise Lubrizol dans les collèges de l'agglomération rouennaise et la seconde sur la formation des enseignants de musique dans un Centre de formation.

L'analyse de la conduite de ces trois entretiens sera l'occasion de prolonger les réflexions initiées par Yelnik. Alors que dans un contexte plus ordinaire, le chercheur et l'interviewé·e vivent dans des « fragments du monde » (Puget et Wender, 2021, p. 31) assez étanches l'un à l'autre, pendant cette pandémie, l'irruption « de données et de problèmes qui appartenaient à la réalité extérieure du moment » les a rapprochés dans « des modes superposés » (*idem*). Ce rapprochement permet-il de garder cette forme de distance présentée comme condition d'une approche clinique ?

Dans la même ligne, une analyse des interactions verbales entre les deux protagonistes des entretiens permettra de formuler des hypothèses quant à la préservation de la « vitalité émotionnelle » (Ferro, 2021, p. 113) et de la capacité associative du chercheur dans ce nouveau « cadre-dispositif » (Roussillon, 2012).

### Références bibliographiques

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

Ferro, A. (2021). Être en ligne. Quelle élasticité et quelle invariance pour le cadre analytique ? Dans A. de Staal et H. B. Levine. *Psychanalyse et vie covidienne. Détresse collective, expérience individuelle* (p. 113-119). Paris : Ithaque.

Puget, J. et Wender, L. (2021). Analyste et patient dans deux mondes superposés. Dans M. Horovitz et P. Krzakowski. *Écrits intimes de psychanalystes pendant la pandémie. Journal de voyage en Confinia* (p. 31-48). Paris : L'Harmattan.

Roussillon, R. (2012). *Manuel de pratique clinique en psychologie et psychopathologie*. Paris : Elsevier Masson.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

### **Annexe 3 : Contrat de prestation de recherche**