

---

## **Symposium : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique**

### **Quand les raisons d'une pratique deviennent conscientes. Le cas d'un enseignant débutant.**

#### **Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)**

**Denis Loizon\*, Maxime Papa\*\***

*\* LEMME AP3E Toulouse –EA 3692*

*SPMS Dijon –EA 4180*

*IUFM de Bourgogne*

*51 rue Charles Dumont*

*21000 Dijon*

*denis.loizon@dijon.iufm.fr*

*\*\* IUFM de Bourgogne*

*51 rue Charles Dumont*

*21 000 Dijon*

*maxime.papa@club-internet.fr*

---

#### **RÉSUMÉ.**

*Cette communication présente un cas de division identifié lors d'un entretien d'après-coup réalisé une semaine après un entretien de visite auprès d'un professeur stagiaire en EPS. La mise en œuvre des intentions didactiques évoquées par cet enseignant est « sabordée » par des mobiles inconscients qui seront évoqués après une analyse de la pratique réalisée à l'occasion de l'écriture du mémoire professionnel.*

*MOTS-CLÉS : clinique, didactique clinique, division, écriture, mémoire professionnel, savoir analyser.*

---

### 1. Le contexte de cette étude de cas

Dans cette communication, nous présenterons le cas d'un enseignant débutant en EPS (PLC2 EPS) avec lequel nous avons collaboré en formation initiale. Cette collaboration se situe à deux moments très spécifiques qui entretiennent des relations étroites : dans un premier temps, à l'occasion de la visite de formation pour rendre compte du travail effectué avec ses classes par cet enseignant que nous nommerons professeur A, et dans un deuxième temps, lors de l'aide à la rédaction du mémoire professionnel.

Le travail qui est présenté ici s'inscrit au départ dans une recherche mise en place à l'IUFM de Bourgogne portant sur le « savoir analyser » ; ce savoir analyser est appliqué à la pratique professionnelle d'un enseignant débutant. Au cours de cette recherche, nous avons tenté de caractériser le savoir analyser chez une vingtaine de professeurs stagiaires en EPS. Pour identifier et caractériser ce savoir particulier, nous avons établi un protocole de recueil des données organisé uniquement sur le premier temps de l'entretien de visite. Avant l'entretien, chaque formateur devait fournir un minimum d'explications identiques ; ensuite l'entretien enregistré sur magnétophone commençait avec la proposition suivante : « *peux-tu analyser ta séance (cours ou leçon) ?* ». Nous avons prévu des relances éventuelles au cas où les stagiaires seraient en difficulté pour analyser leur pratique. Ce recueil des données s'est fait en deux temps : lors de la première visite en octobre et lors de la seconde visite en mars-avril. L'analyse des « dires du sujet » s'est faite à partir d'une grille très précise permettant d'identifier trois grands domaines : la description, l'explication et la remédiation.

Le cadre conceptuel de cette recherche s'appuie sur le champ de la didactique clinique, en référence aux concepts et méthodes de la didactique, mais aussi avec l'utilisation d'une méthodologie « clinique » qui utilise le « cas par cas » (Terrisse, 1999, 2006) permettant de rendre compte de la singularité de l'acte d'enseignement qui met en relation un sujet enseignant et des sujets élèves autour d'un savoir dans un contexte toujours situé. Cette approche clinique qui « *s'intéresse au sujet singulier dans sa dynamique à la fois psychique et sociale* » (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996) nous a permis de développer au sein de notre laboratoire une théorie du sujet enseignant en didactique clinique qui repose sur trois présupposés (Carnus, 2003 ; Terrisse, 2006). Le premier postule que le sujet enseignant est singulier, autonome et responsable, même s'il peut être fortement déterminé par des contraintes externes (le contexte de l'enseignement) ou par des contraintes internes relatives à son histoire personnelle comme nous avons pu le montrer (Loizon, 2004). Ses déterminants internes s'organisent à partir de trois formes de « déjà-là » conceptuel, intentionnel et expérientiel construits au travers de son histoire.

Le second présupposé concerne le sujet enseignant et ses assujettissements (Chevallard, 1992). Ceux-ci relèvent essentiellement de l'inscription de l'acte d'enseignement dans un contexte particulier qui exerce un jeu de contraintes pour

l'enseignant. Celles-ci trouvent leur origine dans le contexte institutionnel, dans celui de l'établissement scolaire ainsi que dans celui de la classe. Tous ces assujettissements agissent comme des déterminants externes.

Enfin, le troisième présupposé : le sujet enseignant est divisé. Cette division est identifiable à plusieurs niveaux, notamment entre ce qu'il déclare avoir fait et ce qu'il a réellement fait. C'est le cas par exemple du jeu sur les variables didactiques (Loizon, 2004). Mais il peut être aussi divisé entre des buts contradictoires comme garder le contrôle de la classe et dévoluer les apprentissages. Dans cette communication, nous allons davantage insister sur une division qui s'opère entre des motifs conscients (ce qu'il dit de ce qu'il voulait faire) et des mobiles inconscients qui le poussent à faire autre chose (qu'il ne peut pas ne pas faire : notion d'impossible selon Lacan). Notre champ de référence est bien celui de la didactique clinique car nous nous intéressons aux objets de savoirs qui sont enseignés par les enseignants. Pour comprendre les faits didactiques, nous nous sommes aperçus qu'il était nécessaire de convoquer une théorie de l'inconscient freudien dans la mesure où une partie du travail didactique se faisait à l'insu des sujets enseignants comme l'ont montré Carnus (2003) dans ses recherches sur l'enseignement de la gymnastique, ou bien Terrisse (1997) dans ses recherches avec les entraîneurs.

## **2. Présentation de l'étude : le recueil des données**

C'est donc dans le cadre de cette recherche portant sur le « savoir analyser » que nous avons enregistré le discours de l'enseignant A. en procédant de la même manière que lors des entretiens de visite lorsque nous sommes formateurs. Une première remarque s'impose avant de rentrer dans le détail du recueil des données.

Pour l'ensemble des professeurs stagiaires étudiés, la durée des enregistrements s'étalait entre sept et douze minutes, alors que pour A, ce début d'entretien a duré trente cinq minutes durant lesquels nous n'avons rien dit en tant que chercheur. Nous tenons à souligner notre surprise devant ce jeune collègue qui s'est livré à un exposé très précis où alternaient des phases de descriptions très détaillées et des tentatives d'explications, tentant de passer de l'implicite à l'explicite. Durant toute cette phase, nous sommes restés à son écoute, sans perturber son long discours.

Au-delà de ce premier temps d'entretien enregistré, nos différentes interactions durant l'ensemble de cet entretien nous ont permis de mettre en évidence plusieurs points. Tout d'abord, des objets de savoirs technique et stratégique effectivement enseignés au cours de la leçon de boxe anglaise par ce jeune enseignant. Ensuite, ce professeur a mis en évidence des problèmes de gestion de la classe et des problèmes de gestion des contenus proposés aux élèves ; ces différents constats nous ont conduits à recentrer la réflexion sur les situations d'apprentissage qui sont rapidement apparues à ce jeune collègue comme trop complexes pour les élèves car ceux-ci ne pouvaient pas les réaliser. À la fin de cet entretien de recherche organisé comme un entretien de visite par le chercheur, nous avons convenu d'un thème possible pour le mémoire professionnel organisé autour de la pertinence des situations d'apprentissage.

À la suite de cet entretien, le professeur A nous a envoyé un bilan à partir de trois questions<sup>1</sup> que nous posons régulièrement à tous les stagiaires afin de les amener à avoir un retour réflexif sur ce temps particulier d'échanges. Ce bilan nous permet ainsi de savoir ce que retient le stagiaire, ce qui l'a marqué au cours de la discussion. Nous nous sommes ensuite revus dans le cadre de l'aide à la rédaction du mémoire professionnel, mais cette fois dans une relation de formateur à stagiaire. Le premier entretien qui a suivi l'observation de la classe s'est déroulé une semaine après ; il a fonctionné comme un entretien d'après-coup au cours duquel le professeur A nous a fait part de tout son travail *d'auto analyse* (comme il le dit lui-même). Nous avons alors été très surpris car nous ne lui avions rien demandé de particulier pour ce nouvel entretien. Il nous a alors confié qu'il avait essayé de rechercher les causes des dysfonctionnements observés car il était reparti chez lui avec cette grande interrogation : « *Pourquoi ai-je présenté des situations aussi complexes ?* ». L'écriture du mémoire professionnel s'appuie donc sur ce constat de départ qui a permis au professeur A de revenir par écrit sur ce moment particulier. Le passage par l'écriture constituera pour lui un moment d'auto-analyse comme il l'a écrit : « *cet essai d'auto-analyse restera personnel et je tenterai de décrire mes actions, sentiments, impressions et motifs profonds d'agir de la manière la plus honnête possible* ».

Le corpus sur lequel nous allons fonder notre analyse repose donc sur différents matériaux : des enregistrements d'entretien (Ent), des bilans écrits de A (Bilan) et des extraits de son mémoire professionnel (MP).

### 3. La division du sujet enseignant

Cette division du sujet a émergé progressivement. Le premier temps s'appuie sur l'entretien de recherche à propos du « savoir analyser ». Au cours de cet entretien, le jeune collègue nous fait part de son envie de « *montrer ses compétences* », surtout au moment où le chercheur était présent. Il avait envie de nous prouver que ses années de formation avaient été utiles, qu'il possédait un savoir-faire qui correspondait à son nouveau statut d'enseignant même s'il était encore stagiaire. Nous avons retrouvé la trace de ce désir qui l'habitait dès le début de l'année dans son écrit : « *Déclaré apte à enseigner l'EPS, il me tarde (avant la rentrée scolaire) de prouver cette aptitude que j'étais persuadé de posséder. Mais prouver à qui ? Aux élèves, aux collègues, voire au formateur* » (MP). Plus loin, il précise encore ce désir dans son écrit : « *n'est-ce pas pour me prouver à moi-même que je*

---

<sup>1</sup> Les trois questions du bilan données à la fin de l'entretien :

- *Que vous a apporté ce moment d'échanges ?*
- *Quels sont les points abordés dans l'entretien que vous jugez essentiels pour votre pratique professionnelle ?*
- *Quel (s) axe (s) de travail souhaitez-vous approfondir ?*

*suis un bon enseignant ?* » (MP) . Nous retrouvons ici ce besoin d'être reconnu par l'autre comme l'écrivent Chémama et Vandermersch (2007, p. 92) : « *le désir du sujet parlant est le désir de l'Autre* ».

La preuve doit être ainsi apportée lors de l'épreuve (Terrisse, 1999) d'enseignement : « *je dois faire apprendre des contenus à mes élèves ; plus ils auront appris et plus je pourrai me considérer comme efficace* » (MP). Le moment de l'observation est fixé avec une classe de troisième dite « un peu difficile », ce qui semble tout à fait pertinent pour le jeune collègue : « *Cette classe correspond bien à mon projet implicite de démonstration de mes compétences : si j'arrive à faire apprendre ces élèves difficiles, le mérite n'en sera que plus grand* » (MP). Le but que se donne l'enseignant fonctionne alors sur un registre implicite mis au jour par le travail d'écriture.

L'organisation, la structuration des contenus, tout se met en place autour de cet implicite : « *tout ceci amène une logique à la présentation de tâches trop complexes : une situation compliquée et minutieusement préparée est le signe du sérieux de l'enseignant en amont de la séance, et de sa compétence au niveau didactique* » (MP).

L'entretien de recherche va confirmer la complexité des situations d'apprentissage qui génère à la fois des problèmes de gestion des élèves (certains arrêtent de travailler, d'autres font n'importe quoi) et des problèmes d'apprentissage : les élèves ne comprennent pas les situations, ils ont du mal à les réaliser, et donc n'apprennent rien. Ce constat est bien intégré par le professeur dans son bilan post entretien lorsqu'il écrit : « *Il (l'entretien) m'a permis de comprendre pourquoi certaines situations ne tournaient pas, car inadaptées au niveau des élèves* » (Bilan).

Le deuxième temps de notre rencontre, une semaine après l'observation de la séance de boxe, sera le moment clé de l'expression de cette division entre idéal et réel. En effet, le professeur A nous pose d'emblée cette question dès le début de notre rencontre : « *Je me suis demandé ce qui m'a amené à proposer de telles situations, alors que je voulais que mes élèves apprennent et réussissent ?* » (Ent). La seconde question qu'il se pose juste après, montre le cheminement de la réflexion : « *N'y a-t-il pas des raisons plus intimes, moins palpables qui m'ont poussé à proposer des situations difficiles répondant à une certaine logique ?* » (MP). À la suite de ce questionnement, le professeur A nous a fait part de son but principal qu'il avait du mal à s'avouer : « *Je crois que je voulais absolument tenir ma classe* » (Ent). Ce travail psychique de reconstruction dans l'après-coup réalisé par ce jeune professeur met en évidence une autre logique, plus « souterraine » qui vient s'opposer à la volonté de faire apprendre et de faire réussir les élèves.

Le troisième temps est alors celui de l'écriture qui permet la prise de distance dans le cadre de la rédaction du mémoire professionnel. Cette écriture est véritablement considérée par le professeur A comme une analyse de sa pratique dans la mesure où il essaie de passer de l'implicite à l'explicite en tentant de rendre compte de sa position subjective d'enseignant, en mettant en évidence un acte « insu » de lui-même, dont il essaie de « décoder » le sens : « *Cette analyse*

*représente la manière dont j'analyse mes actes a posteriori sans que je n'aie été conscient de tous ces paramètres sur le moment, ni même parfois après le cours* » (MP). Les mécanismes de l'inconscient se révèlent ainsi petit à petit et une nouvelle logique de construction de l'action voit le jour. Le sujet retrouve le sens de son action qui s'oppose à la rationalité dont il nous a fait part précédemment. Il identifie « *une part d'ombre associée à une part de lumière* » (Blanchard-Laville, 2006). Il remonte le temps et revient sur le début de l'année, juste avant le premier contact avec cette classe : « *Quand vient le moment de la prise en main effective des élèves, je suis seul, sans tuteur ou autre conseiller, et je me vois confier la responsabilité de groupe d'une vingtaine d'élèves qui, sans être méchants, sont quand même actifs* » (MP) ; il qualifie ses élèves de « *potentiellement déviants* ». Il s'engage alors dans une forme de combat face à la classe où son but essentiel est de survivre : « *Ma préoccupation principale est alors de sortir « indemne » de la séance (...). Il faut que je « tienne » les deux heures* » (MP). L'enseignant se questionne sur les moyens de survivre ; il lui faut trouver une solution qui ne repose plus les apprentissages comme il l'annonçait au chercheur : « *Je ne suis plus sur les apprentissages en eux-mêmes, pourtant tant travaillés dans mes préparations, mais bien sur de la gestion des groupes, de l'organisationnel. Comment éviter le fait qu'ils fassent n'importe quoi ? Comment garder le contrôle du groupe ?* » (MP). Confronté ainsi au « *réel* » de la classe, il laisse tomber son idéal de professeur.

La solution, il la trouve dans les situations d'apprentissage, mais pas pour faire apprendre, surtout pour gagner du temps, tout en étant encore plus divisé entre tout dire aux élèves et le risque de perdre l'attention des élèves : « *je vais expliciter le plus possible tout ce qu'il faut faire, tout ce que j'attends des élèves ; cela prend du temps, d'autant plus j'ai du mal à maintenir l'attention de tous les élèves, que de ce fait, je m'arrête, je reprends pour ceux qui n'ont pas écouté...* » (MP). L'enseignant sait en son for intérieur ce que cela lui rapporte : « *ce temps « perdu » est aussi du temps « gagné » vers la fin de la séance* » (MP). Comme le disent certains enseignants ou certains sportifs dans des situations très difficiles, il « *joue la montre* », ce qui est une pratique bien connue de survie. Le professeur A atteint son but vital : « *Pendant que les élèves sont assis en face de moi, même si leur écoute est partielle, je les ai en main, je contrôle ma classe et je suis indemne* » (MP).

La logique fonctionne même si elle est parfois périlleuse ; ce qui lui importe plus que tout, c'est de garder le contrôle des élèves : « *Pourtant la situation est inconfortable : faire un exposé devant un groupe qui ne demande qu'à bouger et qui n'écoute plus vraiment n'a rien d'évident, mais le contrôle est maintenu* » (MP). Le sujet A prend des décisions, il choisit tout en étant confronté à de nouvelles divisions : « *Ma grande crainte est paradoxalement d'ennuyer les élèves, que trop rapidement ils soient lassés de ce que je propose et que par suite ils dérapent* » (MP). La solution est donc trouvée ; il s'agit d'exploiter au mieux la situation : « *La tâche complexe apparaît comme une solution à cette angoisse : en proposant un challenge important, avec des consignes relativement complexes, les élèves vont essayer de résoudre un problème à la fois cognitif et moteur qui leur est posé. Je pense qu'ils vont se confronter à la difficulté ; pendant ce temps où ils « s'essaient » à trouver des solutions, ils ne s'ennuieront pas* ». Faut-il entendre *ils ne*

*m'ennuieront pas ?* Ce choix de l'enseignant A s'inscrit donc dans une logique qui est mise progressivement à jour par l'enseignant au fil de l'écriture : « *les tâches complexes avaient du sens car elles me donnaient l'impression de préserver mon intégrité* » (MP). L'enseignant a donc fait le choix de préserver son intégrité physique.

#### 4. Les étapes de l'analyse

Le professeur stagiaire A nous a livré à différents moments, les morceaux de plusieurs logiques professionnelles qui agissent en opposition ; ces logiques qui divisent le sujet sont reconstruites dans l'après-coup en deux étapes. La première étape s'inscrit dans le temps qui sépare l'entretien de recherche de l'entretien d'aide à la rédaction du mémoire ; il correspond au changement de statut, de celui de chercheur à celui de formateur. Le chercheur a contribué à cette remise en question à travers un questionnement essentiellement axé sur le procédural (en référence aux travaux de Vermersch, 1994). De notre point de vue, il s'agit là du moment clé, mais la responsabilité en revient essentiellement au sujet qui décide de se mettre en mouvement sur le plan réflexif. C'est à ce moment précis que le sujet A trouve du sens, reconstruit du sens à partir de tout ce qu'il a dit dans l'entretien de recherche : « *Ce n'est que lors de la première visite, lorsque les limites de ce fonctionnement furent mises en évidence, que j'ai pu me rendre compte que l'atteinte de ces buts n'était en réalité qu'une illusion* » (MP). Cette étape est celle de la « déconstruction » des logiques, de la reconstruction dans l'après-coup pour retrouver un nouveau sens. Le professeur A évoque ce mécanisme à sa façon : « *Pour proposer des situations objectivement pertinentes, il me fallait dans un premier temps déconstruire la signification que j'avais donnée à la tâche complexe et m'apercevoir que le mode de fonctionnement qui y était lié menait dans une impasse* » (MP).

La deuxième étape correspond au temps d'écriture qui permet à A de recomposer le puzzle de ses actions organisées autour de motifs annoncés (montrer que l'on est compétent) et de mobiles inconscients (garder le contrôle de la classe). C'est un véritable travail d'analyse de pratique qui est accompli par le sujet avec une remise en mots (en lettres) ; il accède alors à ses divisions successives : « *Toutes ces motivations profondes et parfois antagonistes, « conflictuelles » : volonté d'affirmer ma compétence d'enseignant, de faire réussir les élèves, crainte pour mon concept de moi en tant qu'enseignant, mon concept de moi général, peur de perdre le contrôle ; toutes ces motivations ont donné une certaine cohérence à la présentation d'une situation trop complexe aux élèves* » (MP). Tout ce travail psychique réalisé dans l'après-coup lui permet de retrouver son identité professionnelle et son rôle de professeur.

Le professeur A finit par comprendre qu'il amalgame deux choses au cours de son enseignement avec ses élèves, le *faire* et l'*apprendre* : « *Enfinement ce que je prends en compte est le fait que les élèves aient « fait » les situations, pas comment ils les ont fait ou ce qu'ils y ont appris* » (MP). C'est autour du *faire* et de l'*apprendre* qu'il trouve la cohérence de ses deux logiques qui sont opposées : « *les*

*tâches complexes avaient du sens car elles me donnaient l'impression de préserver mon intégrité. Comme je n'étais pas alors en mesure d'évaluer les apprentissages des élèves, cet aspect n'était pas remis en cause : puisqu'ils avaient fait la situation, ils avaient appris. Mes différents buts conscients et non conscients étaient donc atteints » (MP).*

## **5. Conclusion**

Nous avons tenté de montrer un cas précis où un enseignant se heurte, « après coup » à sa division qui s'est exprimée lors d'une situation particulière avec un chercheur. Cette étude de cas rend compte à sa manière, des trois supposés qui sont au cœur de la didactique clinique : un sujet didactique singulier, un sujet assujéti et un sujet divisé. Nous avons particulièrement insisté sur l'organisation et la structuration de la division et sur sa dimension temporelle. L'approche clinique telle que nous l'avons utilisée dans un cadre initial didactique « *permet alors de se centrer sur la dynamique des sujets et sur les compromis conscients et surtout inconscients que les individus passent avec eux-mêmes et avec les autres* » (Hatchuel, 2005). Chez ce professeur débutant A, la volonté explicite de montrer ses compétences le jour où le chercheur l'observe, a été littéralement « sabordée » par des mobiles inconscients centrés sur le maintien de l'ordre dans la classe et le souci de sortir « indemne » de la leçon d'EPS avec ses élèves.

À travers cette étude de cas, nous avons donc pu percevoir ce qui se jouait chez les enseignants débutants, au moins pour l'un d'entre eux, lors d'une visite réalisée par un chercheur ou un formateur. Nous tenons à souligner l'importance de l'écriture professionnelle en tant qu'acte professionnel qui met à distance le sujet et sa pratique pour en rendre compte en mobilisant la part inconsciente de lui-même. Le travail d'écriture à l'occasion de la rédaction du mémoire professionnel aboutit à une mise en évidence, par le sujet lui-même, des mécanismes inconscients qui sont à l'oeuvre dans la construction du Didactique.

## **Bibliographie**

- Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Blanchard-laville, C. (2006). Ce que « je sais » : de la dette au don. Des mathématiques à la clinique. In M. Cifali, F. Giust-Desprairies (sous la direction de). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 43-66.

- Carnus M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot. *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*. Paris : Éditions Revue EPS, 193-224.
- Chemama R., Vandermersch B. (2007). *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris : Larousse (nouvelle édition).
- Chevallard, Y.(1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des Mathématiques, 12/1*, 73-112.
- Hatchuel F. (2005) *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : Éditions La Découverte.
- Loizon D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université Paul Sabatier, Toulouse III, 789 pages.
- Terrisse A. (1997). La transmission du savoir dans une activité physique : les Sports de Combat. In C. Labridy, A.Terrisse, P. Sauret. *Sport, Psychanalyse et Sciences*. Paris : Presses Universitaires de France, 109-159.
- Terrisse, A. (1999) . La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefour de l'éducation, n°7*, 62-87.
- Terrisse, A. (2006). Les outils utilisés par les chercheurs en didactique de l'EPS pour analyser les pratiques. In D. Loizon. *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages*. Dijon : CRDP de Bourgogne, 29-44.
- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF éditeur.