



HAL
open science

Déjà-là et assomption du rôle de sujet didactique par le professeur des écoles stagiaire : le cas de Julie

Matairea Cadousteau, Pablo Buznic-Bourgeacq, Rodica Ailincăi

► To cite this version:

Matairea Cadousteau, Pablo Buznic-Bourgeacq, Rodica Ailincăi. Déjà-là et assomption du rôle de sujet didactique par le professeur des écoles stagiaire : le cas de Julie. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Sep 2021, Paris, France. hal-03833573

HAL Id: hal-03833573

<https://hal.science/hal-03833573>

Submitted on 10 Jan 2023

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

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

Déjà-là et assomption du rôle de sujet didactique par le professeur des écoles stagiaire : le cas de Julie

Matairea CADOUSTEAU, cadousteaumatairea@hotmail.com

Pablo BUZNIC-BOURGEACQ, pablo.buznic-bourgeacq@unicaen.fr

Rodica AILINCAI, rodica.ailincai@upf.pf

Introduction

L'assomption du rôle de sujet didactique par le professeur des écoles se joue durant les premières années de scolarisation en ESPE et se poursuit durant ses premières expériences sur le terrain, lors de la prise de fonction en circonscription. Assumer sa position de sujet didactique demande de se construire soi-même autrement (Buznic-Bourgeacq, Terrisse, 2013 ; Buznic-Bourgeacq, 2019). Cette étude tente de mieux saisir les premiers pas du sujet professeur des écoles stagiaire dans l'assomption vers son rôle d'enseignant, fort d'un passé d'élève, d'un rapport au savoir, d'une manière d'appréhender l'école et d'apprécier les disciplines, ainsi que des quelques expériences brèves et éparses de sujet didactique dans d'autres espaces didactiques (entraînement sportif, animation, voire toute forme de relation humaine organisée par la transmission et médiée par un objet de savoir). Notre étude s'appuie sur les entretiens de Déjà-là menés en septembre 2020, en début d'année de stagiairisation, auprès de cinq professeurs des écoles, dans le but de saisir la forme, les enjeux et les tensions inhérentes à leur assomption du rôle d'enseignant. Le cas de Julie est développé dans cet article. La recherche convoque un cadre associant l'analyse didactique, sensible aux spécificités disciplinaires, et clinique, attentive à la part subjective de l'activité (Carnus, Terrisse, 2013). Ce cadre permet ainsi de prendre en compte le sujet professeur dans la relation didactique, et d'articuler cette compréhension dans l'analyse des contraintes propres au système didactique et celles qui traversent le sujet particulier qui s'y engage. L'étude montre le lien fort de la construction d'une place assumée par le sujet didactique avec son histoire singulière d'élève, et comment cette construction déstabilise le sujet, le place dans un entre-deux où il tue son symboliquement professeur qui légitimait sa place d'élève dans un triangle didactique échu et se tue Lui-même en tant qu'élève, pour redéfinir une place nouvelle innervée par son passé et ses expériences didactisantes.

Cadre théorique : déjà-là et assomption du rôle de sujet didactique

Penser la construction professionnelle du sujet professeur des écoles stagiaire, c'est tenter de comprendre la définition/ redéfinition du triangle didactique par le sujet. La notion de sujet est posée en tant que telle en didactique clinique (Buznic-Bourgeacq, 2020). Le sujet est totalement assujéti aux normes du système didactique, ce qui ne l'empêche de l'envisager comme libre, dès lors que la dynamique de liberté du sujet n'est pas conçue comme un mouvement de libération qui le conduirait à trouver une forme de soi-même qui préexisterait, mais bien comme une assomption de ses assujétissements (op. cit., p. 37-54). Le sujet émerge par l'assujétissement et par la traversée des systèmes normatifs sans quoi il n'existerait pas. Puis, le sujet didactique émerge d'un complexe singulier d'assujétissements, produit d'une histoire particulière au sein des institutions didactiques traversées. C'est par sa subjectivation de ces

assujettissements qu'il se spécifie, qu'il s'y engage, s'éprouve et se crée lui-même. Enfin, l'espace didactique et ses spécificités déterminent la forme spécifique de cette dialectique entre assujettissement et subjectivation. C'est un espace « intentionnellement produit pour la constitution même d'un sujet et cela dans un rapport proximal avec la normativité » (Buznic-Bourgeacq, 2019, p.241).

Il s'agit ici de comprendre la formation de « l'instance professeur » (Sensevy, 2011) par le sujet et d'en comprendre la logique au regard de ce qu'il est. En effet, cette formation est caractérisée par l'assomption d'une fonction par le sujet dans une institution garante de sa légitimité. Ce même sujet, jamais sorti de l'école, qui passe d'un côté du triangle à l'autre, d'élève à professeur, dans un processus complexe entremêlé des savoirs en jeu. Rappelons que la notion de sujet didactique en didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2013) a plusieurs histoires, un récit articulé nous montre le cheminement de cette notion dans les recherches en didactique (Buznic-Bourgeacq, 2019). Marie-France Carnus (2003) évoque une théorie du sujet *pris dans le* didactique. **Singulier** : unique en tant que sujet dans la relation ternaire de l'enseignement. Il a une histoire, un vécu qui influence ses décisions et ses choix, qui construisent son projet d'enseignement. **Assujetti** : fabriqué par des institutions. Les programmes et textes officiels, le contexte de l'établissement scolaire et le contexte classe forment « un système de codéterminations » fait de ressources et de contraintes. **Divisé** : Divisé d'abord entre conscient et inconscient. Il est partagé « entre ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait, ce qu'il faut qu'il fasse et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire ». (Carnus, 2009). Cette approche clinique d'orientation psychanalytique en didactique permet d'éclairer les décisions et actions de l'enseignant en classe, la part d'insu qui influe sur celles-ci. Au-delà des contraintes externes présentes dans la relation ternaire, il y a bien des contraintes intérieures (Blanchard-Laville, 2001) au sujet enseignant et élève, mais cette étude est davantage centrée sur l'enseignant, qui orientent le jeu de l'enseignant en classe.

D'une manière générale, le sujet va donc être assujetti à un nouveau système normatif et se fabriquer autrement dans un espace remodelé. Ce simple déplacement doit être identifié pour comprendre comment le sujet, élève d'hier, s'instaure en position d'enseignant et notamment comment il conçoit les normes de cet espace. Son histoire particulière et ses engagements passés dans les institutions didactiques vont déterminer son agir et sa construction de sujet didactique. Il apparaît nécessaire de saisir comment il a pu éprouver sa place dans les institutions didactiques, comment elles l'ont conduit à se créer une position singulière dans cet espace, en particulier en tant qu'élève ; ce que l'on identifie en didactique clinique en tant que déjà-là (Carnus, 2003). C'est alors dans son déjà-là, en particulier son déjà-là expérientiel, c'est-à-dire les traces laissées par son vécu, ce qu'il a éprouvé par ailleurs, que va se construire les impossibles singuliers du sujet en position d'enseignant.

Plusieurs recherches ont montré les bouleversements vécus par le sujet qui prend la place d'enseignant. Elles montrent la dynamique déstabilisante observée chez le sujet dans une institution attributive du rôle de sujet didactique. Plus particulièrement, chez le sujet enseignant débutant, elles ont montré les délicatesses de ce mouvement (Perier, 2014 ; Perez-Roux, 2012 ; Buznic-Bourgeacq, Terrisse, 2013). C'est le sentiment d'incompétence et l'instabilité professionnelle en œuvre chez le sujet et amplifiés par le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel responsable et alimentent ces doutes identitaires (Martineau et Presseau 2007).

Des recherches plus anciennes montrent comment, lors de la prise de fonction des néo-enseignants, des éléments psychiques sont réactualisés : ce qu'ils étaient en tant qu'élève et les attributions relatives à leur place, leur rapport à l'enseignant et celui

qu'ils ont entretenu avec les savoirs disciplinaires (Rinaudo, 2000). Plus tôt, dans une approche mêlant pédagogie et psychanalyse, Siegfried Bernfeld montrait la confrontation qu'opère le pédagogue avec l'enfant qu'il était (Bernfeld, 1925).

Spécifiquement nourris par le champ didactique clinique, nous mobilisons dans ce travail deux analyseurs utilisés pour comprendre la construction de la fonction didactique chez le sujet professeur stagiaire : la fonction de sujet supposé savoir et le déjà-là.

La fonction de sujet supposé savoir¹ : elle caractérise le sujet qui assume le fait de devenir enseignant, c'est-à-dire celui qui sait et qui se légitime le pouvoir transmettre un savoir (Buznic-Bourgeacq, 2013 ; Carnus, 2013 ; Léal, 2012 ; Jourdan, Brossais, 2011). Ces travaux ont montré combien l'activité didactique de l'enseignant était déterminée par la manière dont un sujet assume singulièrement cette fonction. Ce concept permet d'appréhender la manière dont le sujet assume la position symbolique de celui qui sait. Nous faisons ici l'hypothèse que des tensions singulières émergent de la légitimation par le professeur stagiaire de sa place de sujet supposé savoir dans son discours.

Le déjà-là² : il constitue un système de contraintes et de ressources façonnées par l'histoire personnelle du sujet impactant sa pratique, un « filtre de l'action didactique » agissant conjointement en classe (Loizon, 2004). Ce déjà-là se structure autour de trois pôles qui représentent « trois instances majeures à l'origine de toute décision » : le déjà-là conceptuel, intentionnel et expérientiel (Carnus, 2009b, p.140). Nous faisons l'hypothèse que le déjà-là du sujet oriente les tensions singulières dans le processus de subjectivation et rend très originale la forme projetée de ce sujet supposé savoir.

Méthode de recueil et d'analyse de données

Considération déontologique : l'ensemble des verbatim a été anonymé dans le respect de la réglementation en vigueur concernant l'utilisation des données. Les noms ont été changés et un nom d'emprunt a été attribué aux interviewers ainsi qu'aux allusions nominatives présentes dans le discours du sujet.

Ce travail repose sur un corpus constitué de cinq entretiens, menés aux mois d'août et septembre 2020, auprès de cinq sujets professeurs des écoles stagiaires scolarisés à l'ESPE de Polynésie française. Ces entretiens ont été réalisés quelques semaines avant leur départ en stage massé 1, premier stage en responsabilité sans la présence d'un tiers en classe. Ce premier stage a été effectué en cycle 3 dans des écoles de taille similaire situées dans les communes de Paea et Papara, sur l'île de Tahiti. Nous utilisons ici une approche didactique clinique afin de mieux saisir le sujet, les « configurations singulières » qui leurs sont propres et les enjeux associés (Terrisse, 2013 ; Terrisse, Buznic, 2011).

Le verbatim d'un seul entretien fait ici l'objet de l'analyse et de l'interprétation.

L'entretien a été mené autour du thème de la relation professeur – élève. Le canevas vise à saisir le Déjà-là du sujet en lien avec : d'une part son passé d'élève et son vécu ayant constitués des éléments marquants dans la genèse d'une construction symbolique de cette relation ; d'autre part, les tensions subjectives relatives aux différents savoirs en jeu inhérentes à la polyvalence du professeur des écoles.

La première question est ouverte et positionne les propos dans la thématique explorée :

¹ Ce syntagme a été élaboré par J. Lacan (1966) en psychanalyse pour caractériser la position symbolique de l'analyste envers laquelle le transfert est dirigé et a été reconstruit dans le champ didactique pour souligner la position toujours supposée qui situe l'enseignant.

² Le déjà-là est à la fois une notion développée en didactique clinique et constitue également une phase de la méthodologie traditionnellement envisagée dans ce champ.

« *Quelle place accordes-tu à la relation professeur/élève en classe ?* »³. Le chercheur tente également de saisir l'idéal du sujet en ce qui concerne cette relation en devenir : « *Dans une situation idéale, comment ceci devrait se passer ?* » et amène le sujet à exprimer ce qu'il pense de ce qui se passe vraiment « *Qu'est ce qui se passe vraiment ?* ».

Il s'agit également de s'intéresser au lien que peut faire le sujet entre relation et réussite : « *Pour toi, réussite et relation Professeur/Élève en classe sont-ils liés, dépendants, opposés, complémentaires ? Quels adjectifs te conviendraient le mieux, tu peux en proposer un autre si tu préfères.* » Le chercheur rebondit en fonction des réponses en proposant au sujet de développer leurs propos puis cherche à faire expliciter le rôle du professeur projeté par le stagiaire.

Plusieurs questions portent sur les savoirs en jeu dans les enseignements pluriels induits par la polyvalence du métier et visent à comprendre les tensions que ceux-ci peuvent susciter chez le sujet. « *Y a-t-il des savoirs qui te posent problème ? Lesquelles ? Inversement, y a-t-il des savoirs que tu plébiscites ?* ». Le chercheur tente de desceller des traumatismes enfouis et liés à la relation professeur – élève, catalysés dans une mésogénèse particulière. En fin d'entretien, une question élargie vise à comprendre l'enjeu pour le sujet des paires élèves dans leurs relations à l'école durant leurs curriculum.

Les formules cliniques qui montrent une projection de la part du sujet vers une assomption symbolique du rôle didactique ont fait l'objet d'un traitement particulier. L'objectif est de poser les traits de ce rôle flou en construction chez le sujet singulier, assujetti et divisé ; et (2) d'en comprendre les liaisons que « le sujet supposé didactique » effectue avec son déjà-là.

Résultats

Nous développons le cas de Julie dans le but de comprendre la singularité de l'assomption vers le rôle de sujet didactique et d'en saisir les projections au travers des tensions relevées dans son discours.

Julie : « se remettre en question ». Julie s'est réorientée en master MEEF 1^{er} degré après une expérience professionnelle au sein d'une banque, un milieu professionnel qui ne la « satisfaisait pas du tout ». Elle est issue d'une formation de droit et est « tombée amoureuse de la Polynésie » après y avoir effectué un stage dans le cadre de ses études en Master en droit des activités économiques. Elle ne connaissait pas la Polynésie française, cet environnement lui était inconnu, elle a grandi en France métropolitaine. Elle déclare n'avoir aucune expérience de classe, les expériences de découverte professionnelle en cursus de Master 1 ne représentent pas des expériences personnelles de classe. Cependant, elle décrit des expériences personnelles de cours particuliers vécues lorsqu'elle était en lycée auprès d'élèves plus jeunes durant lesquelles elle proposait un enseignement de la danse. En effet, la danse est un élément important de ce qu'elle nous révèle d'elle, la danse « c'est presque une langue ».

Julie dépeint une relation idéale en classe basée sur la confiance, « j'imagine du coup (...) c'est une relation vraiment de confiance », dans laquelle « l'élève ne doit pas du tout se sentir jugé ». La remise en question de soi en tant qu'enseignant est une idée qu'elle accentue tout au long de son entretien. Cette remise en question de soi en tant qu'enseignant semble en réalité être associé à un travail plus profond et davantage personnel qui révèle « une phase (...) de recherche sur le sens de la vie » que Julie souhaite mener, avec un leitmotiv : la transmission. Ce désir de transmettre explique sa

³ Le tutoiement est d'usage à Tahiti.

reconversion et son choix de devenir professeur. L'efficacité de cette transmission est une priorité pour Julie, et elle priorise les apprentissages, priorité première en comparaison à la qualité de sa relation avec l'élève.

« Je me focalise vraiment sur, même s'ils (les élèves) ne m'aiment pas, même s'ils ont pas forcément confiance ou autre, bien le plus important c'est que quand on va plus se voir je leur ai laissé quelques choses (...) de positif ».

Elle décrit un glissement, qui semble conscientisé, de l'importance de la relation qu'elle pouvait avoir avec l'enfant vers l'importance de l'acquisition des savoirs en jeu. Si la relation « (...) avant, c'était plus important (...) maintenant (...) ça se chevauche ». Cette réalité perceptible semble être accentuée par son souhait d'un élève détaché d'elle, dans cette relation didactique, pour un lien plus fort aux apprentissages. « J'aimerais que l'enseignant ne soit pas au cœur de la préoccupation de l'élève (...) ça biaise beaucoup de chose à l'école (...) j'aimerais que, idéalement vraiment, l'enfant il travaille vraiment pour lui, en comprenant qu'il le fait pour lui, pour son avenir, et pas pour plaire ». Ce souhait est lié à son déjà-là d'élève, elle « voulait plaire à maitresse », elle voulait « réussir un peu comme une maman, ou un parent ». La relation didactique est comparée à la relation que peut avoir un enfant avec une mère, avec cette nécessité de plaire. Cette analogie à la famille questionne sur la construction de cette nouvelle relation avec l'élève, le sujet enseignant stagiaire cherchant dans les premières relations qui l'ont lié à un apprentissage pour construire de nouveau. Ce sujet n'est en effet pas seul dans la construction de cette nouvelle relation, il tente de s'élaborer de nouveau en puisant dans la genèse de sa relation avec sa mère. Julie souhaite un détachement du grand Autre présent dans la relation didactique, la mère... si l'on remonte à la genèse de cette élaboration, ou sa maîtresse... durant ses années en école primaire, et désormais elle, par image inversée, de l'élève... afin de voir « la vraie personnalité de l'enfant, ce qu'il est vraiment ». Le fonctionnement et les rôles dans les relations didactiques en classe sont calqués sur le fonctionnement de la famille depuis longtemps, « ça fait très longtemps que ça fonctionne comme ça ». C'est à elle de faire changer les choses, et ceci révèle des changements en cours, Julie se projette et tente d'élaborer sa nouvelle place, son rôle nouveau, sur ce qu'elle a vécu et en lien avec son idéal. La relation didactique qu'elle souhaite mettre en place est donc le résultat d'une réflexion personnelle liée à son déjà-là d'élève et d'enfant au sein de sa famille. Cette relation prend également en compte le bagage de l'enfant en face d'elle, qui n'arrive pas seul, « il arrive aussi avec ses parents ». Julie souhaite que l'élève se délie de ses parents dans la relation didactique, comme un écho à ce qu'elle tente de faire... un détachement, une élaboration nouvelle de soi en tant que sujet didactique.

Julie revient également sur ses premières expériences de professeur dans le cadre des cours particuliers de danse qu'elle proposait. Ces situations d'apprentissage hors contexte scolaire ne font pas l'objet d'une forte réflexion didactique, ceci révèle également de la transition effectuée par ce sujet didactique en construction, mais est surtout révélateur des relations qu'elle a entretenues avec les enfants. En milieu d'entretien, elle revient sur une situation complexe qu'elle a gérée en tant que professeur particulier de danse. C'est Nirina, qui s'est « referm(ée) complètement ». La remise en question est constante, et émerge ici dans le fait relaté par Julie. Nirina refuse l'autorité de Julie durant le cours de danse. Julie lui rappelle « qui donne les ordres », rappelant que « c'est normal », elle est « l'adulte (...) responsable ». Les remises en

question sont permanentes chez Julie qui rappelle qu'« il n'y a pas de fierté à avoir dans les relations », évoquant le contexte de la banque comme contre-exemple.

Ses souvenirs de l'école primaire sont plutôt bons, elle a un parcours de « très bon élève » et révèle cependant un fort contraste entre l'école primaire et le collège où ça s'est « dégradé », témoignant d'enseignants plus investis au primaire et d'une richesse des projets pédagogiques proposés. Julie est « diagnostiquée (...) à haut potentiel » et décrit un sentiment d'avoir été mis à part, dont elle exprime une certaine fierté. Elle n'était « pas tout à fait pareille » et cette problématique est vécue de manière amplifiée au collège où elle n'« avai(t) plus du tout envie d'être une bonne élève ». Sur la relation qu'elle entretient avec ses professeurs en collège, elle rappelle l'importance de l'enseignant dans son investissement, « ça ne m'intéressait pas du tout, en fait c'est que quand un enseignant m'intéressait que là j'allais m'investir dans la matière », et évoque le souvenir de Madame Delvine, professeure d'histoire géographie qu'elle « adorait », sans en expliciter les ressorts. La réussite de l'élève est liée selon Julie aux caractéristiques de la relation instaurée entre le professeur et l'élève. En effet, l'« envie de réussir » chez l'(es) élève(s) va être liée au fait qu'il(s) « aime(nt) leur maitresse. Elle revient sur son passé d'élève pour expliquer sa position. « Je pense que quand j'étais élève (...) c'était lié. Et que maintenant c'est complémentaire ». Un déplacement semble opérer, comme une prise de distance avec son ancien rôle d'élève, caractérisé par une relation particulière avec le professeur ; avec aujourd'hui le souhait d'étouffer, d'en finir... avec l'instance professeur... comme si son assomption en tant qu'ancienne élève dépendant ne pouvait se faire ; une forme d'impossible à supporter, un deuil difficile à faire, impossible à accepter. Car accepter de prendre la place du professeur, c'est tuer symboliquement son professeur qui légitimait sa place d'élève dans le triangle didactique échu, et se tuer soi-même en tant qu'élève. Quand on demande à Julie de donner un mot pour exprimer la relation du professeur et l'élève, elle évoque le mot « partage ». « (...) on le fait grandir (...) mais que lui aussi (l'élève) peut nous fait grandir ». Elle se place donc symboliquement dans une position qui permet à la fois de transmettre et de recevoir, et qui prend en compte la singularité du sujet élève, dans « un échange » qui n'est pas « unilatéral ».

« Pouvoir dire que mes élèves, je les connais » est l'objectif prioritaire des stages massés de l'année de master 2. L'écoute est indispensable pour Julie, « mon objectif c'est vraiment de me dire que je sais écouter, entendre vraiment quand un enfant me parle, ce qu'il a réellement à dire », ce qui révèle également de sa peur de ne pas comprendre un élève dont elle ne saisit pas encore toutes ses spécificités. Sur le long terme, Julie « aimerait vraiment aller vivre aux Marquises ». Ses propos révèlent une forte attirance pour la culture marquisienne : elle a fait l'effort d'apprendre une des langues de l'archipel. Elle mesure la place importante que « les petites communautés » de cet archipel éloigné attribue au professeur. « (...) je sais que là-bas, c'est vraiment des petites communautés, c'est pas seulement une classe, c'est tout un village qui est derrière toi en tant que professeur (...) ». Elle souhaite « lier vraiment la vie de la classe à la vie de la vallée » en écrivant des « haka » (danse poétique des îles marquises) et en collaborant avec l'oncle « Tahua » (prêtre marquisien) de son copain « pour faire des ponts ». Son discours révèle une forme de gratitude envers ce peuple qui l'accueille, et traduit son souhait d'être acceptée dans la communauté.

D'un point de vue plutôt disciplinaire, Julie exprime ses difficultés associées aux mathématiques, son « cerveau n'arrive pas à comprendre en quoi c'est utile ». Cette logique d'utilité des savoirs est prédominante dans son discours et c'est l'un de ses objectifs, « pouvoir expliquer aux élèves pourquoi on fait des mathématiques ». Il semble que ce soit un épisode directement associé à l'apprentissage des tables de multiplication durant sa vie d'élève qui ai entraîné ce rejet ; elle avait « l'impression qu'elle ne pouvait pas se tromper », « j'avais pas le droit de me tromper, c'était terrible ! » A l'inverse, elle plébiscite la littérature et les langues étrangères, « en fait, tout ce qui permet de communiquer ». Son besoin permanent de communiquer, s'exprimer, ressort ici dans les tensions disciplinaires qu'elle exprime.

Elle revient sur la danse qui, comme cela a été dit précédemment, est un moyen de communiquer, une langue à part entière. Elle décrit les rapprochements qu'elle effectue dans le cadre de l'enseignement de la danse de l'oiseau (« Hakamanu », danse typique traditionnelle des Marquises) à la danse classique, avec l'étude conjointe du Lac des Cygnes « pour montrer aux enfants toutes sortes de choses sur la danse, les moyens d'expression ». Julie exprime son admiration pour les danses marquisiennes qui prennent « une dimension différente » car « il faut apprendre la langue, comprendre les gestes, comprendre ce qu'on raconte ».

Dans son rapport à l'école, Julie insiste sur le fait qu'elle « comprend (maintenant) ce qu'on (lui) faisait faire à l'école ». Ceci révèle de la didactisation des savoirs, qu'elle avait déjà rencontrés en position d'apprenant, et qu'aujourd'hui elle redécouvre sous un angle différent, celui de professeur en devenir.

Discussion et conclusion

Cette étude porte sur un cas précis, celui de Julie, et n'apporte pas de réponse d'ambition généralisante sur les processus de subjectivation chez l'enseignant stagiaire. Le cas de Julie montre cependant un aspect intéressant de cette subjectivation dans un contexte insulaire polynésien marqué par des particularités culturelles importantes. Les tensions singulières émergentes de la légitimation par le professeur stagiaire de sa place de sujet supposé savoir sont clairement présentées dans son discours, avec une mise en tension de ce que projette le sujet et ses expériences personnelles ; qu'elles soient situées dans le cadre professionnel ou privé. Les résultats attestent du lien fort entre construction d'une place assumée par le sujet didactique et histoire singulière de ce sujet auparavant élève. Ils montrent également cette transition particulière durant cette subjectivation du sujet supposé savoir, durant laquelle le sujet est déstabilisé, dans un entre-deux où il tue son professeur qui légitimait sa place d'élève dans un triangle didactique échu et se tue lui-même en tant qu'élève, pour redéfinir une place nouvelle innervée par son passé et ses expériences didactisantes. Le déjà-là du sujet nourrit les tensions singulières dans le processus de subjectivation et rend très originale la forme projetée de ce sujet supposé savoir. La référence à l'activité fantasmatique du meurtre de l'instance supposé savoir, inspirée de la position freudienne (Freud, 1913/2004), permet ainsi, par sa résonance métaphorique, de saisir le mouvement civilisationnel des générations successives dans sa structure didactique.

Bibliographie

- Bernfeld, S. (1975). *Sisyphes ou limites de l'éducation* (2^{ème} éd.). Paris : Payot.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2013). La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du sujet supposé savoir, In Carnus M.-F., Terrisse A. (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 113-124), Paris : Editions Revue EPS.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2019). *Le sujet dont il s'agit encore. Cheminement d'un chercheur en éducation vers une clinique du sujet didactique*. Note de synthèse pour l'HDR. Université de Toulouse.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2020). *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Nîmes : Champ social.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. (2013). Le sujet en position d'enseignant. Pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée, *Revue française de pédagogie*, 184, 15-28.
- Carnus, M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant, In C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Carnus, M.-F. (2009b). Analyse des pratiques usuelles, In D. Loizon (dir.), *Les activités gymniques*. Dijon : CRDP Bourgogne.
- Carnus, M.-F. (2013). L'enseignant d'EPS n'est pas maître dans sa propre institution, In M.-F. Carnus, A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 23-32). Paris : Éditions Revue EPS.
- Jourdan, I., Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM, *Recherche et formation*, 66, 9-22.
- Freud, S. (1913/2004). *Totem et tabou*. Paris : Payot.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.
- Léal, Y. (2012). *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent : une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire* [thèse de doctorat non publiée]. Université Toulouse 2.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement en Judo : identification du savoirs transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS* [thèse de doctorat non publiée]. Université Paul Sabatier Toulouse III.
- Martinaud, S., Presseau, A. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 67-88). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves d'enseignement*. Paris : PUF.
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ?, *Recherches et éducations*, 7, 69-84.
- Rinaudo, J.-L. (2000). *Le rapport à l'informatique des enseignants de l'école primaire* [thèse de doctorat non publiée]. Université Paris X Nanterre.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques, In Terrisse, A., Carnus, M.-F. (dir.), *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* (pp. 13-31). Louvain-la-Neuve : De Boeck

Terrisse, A. (2013). La construction du cas : un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS, In M.-F. Carnus, A. Terrisse (dir.). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 125-134). Paris : Éditions Revue EPS

Terrisse, A., Buznic-Bourgeacq, P. (2011). La validation scientifique des recherches en didactique clinique : la construction de cas, *Estilos da clinica*, 15, p. 346-361