



**HAL**  
open science

# L'écriture enseignante du récit de pratique : une forme de remaniement en réponse à une situation professionnelle en période de continuité pédagogique

Nathalie Carminatti, Carole Gomez-Gauthié

## ► To cite this version:

Nathalie Carminatti, Carole Gomez-Gauthié. L'écriture enseignante du récit de pratique : une forme de remaniement en réponse à une situation professionnelle en période de continuité pédagogique. Carrefours de l'éducation, 2023, 1 (55), pp.37-52. hal-04347758

**HAL Id: hal-04347758**

**<https://hal.science/hal-04347758>**

Submitted on 15 Dec 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.

Copyright

**Nathalie Carminatti, Carole Gomez-Gauthié**

nathalie.carminatti@u-pec.fr

carole.gomez-gauthie@univ-montp3.fr

# L'ÉCRITURE ENSEIGNANTE DU RÉCIT DE PRATIQUE: UNE FORME DE REMANIEMENT EN RÉPONSE À UNE SITUATION PROFESSIONNELLE INÉDITE

## INTRODUCTION

Le 11 mars 2020, l'épidémie de covid-19 est déclarée « pandémie » par l'organisation mondiale de la santé (OMS). Elle a certainement créé une des plus grandes perturbations des systèmes éducatifs de l'histoire, affectant près de 1,6 milliard d'apprenants sur tous les continents. Les fermetures d'écoles et autres espaces d'apprentissage ont eu un impact sur 94 % de la population scolaire et universitaire mondiale et jusqu'à 99 % dans les pays à revenu faible ou intermédiaire<sup>1</sup>. Afin de prévenir la propagation du virus et prendre en charge les personnes qui seraient touchées en France, le gouvernement a mis en place un ensemble de mesures, qui sont réévaluées régulièrement à la lumière des avancées scientifiques et de l'évolution de la situation. Le ministère de l'Éducation nationale (MEN) et de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR), qui accueillent chaque jour plus de 12 millions d'élèves et 2,8 millions d'étudiants dans près de 60 000 implantations scolaires et universitaires, cherchent à s'organiser pour faire face à une éventuelle épidémie sur tout ou partie du territoire national. Dans ce contexte inédit et dans l'urgence, le ministre Jean-Michel Blanquer a demandé à l'ensemble de la communauté éducative de mettre en place une « continuité pédagogique » (MEN, 2020).

---

1. Nation Unies (2020). *Éducation pendant le COVID-19 et au-delà*. Note. <https://unsdg.un.org/fr/resources/note-de-synthese-leducation-pendant-la-pandemie-de-covid-19-et-au-dela>, consulté le 24 janvier 2023.

## L'ÉCRITURE ENSEIGNANTE DU RÉCIT DE PRATIQUE...

C'est ainsi qu'un travail de recherche francophone a vu le jour. Cet article constitue une facette de la deuxième phase d'un projet de plus grande ampleur, la recherche EDiCOViD. Initiée dès le printemps 2020, celle-ci articule trois volets permettant de recueillir différents types de données: une enquête ouverte en ligne, des récits de pratique et des ingénieries didactiques. Notre travail, ciblé sur le deuxième volet d'EDiCOViD<sup>2</sup>, vient interroger les « stratégies de remaniement » (Laplanche et Pontalis, 1967) du sujet enseignant, éducateur ou formateur pris dans de multiples et complexes réseaux de tensions, dus au confinement et à la mise en place de la continuité pédagogique.

## CADRE NOTIONNEL

La « continuité pédagogique »

La « continuité pédagogique » (MEN, 2020) vise à maintenir un lien pédagogique entre les professeurs et leurs élèves, à entretenir les connaissances déjà acquises par ces derniers, tout en permettant l'acquisition de nouveaux savoirs. À cette fin, le directeur d'école ou le chef d'établissement s'assure, notamment en prenant appui sur les réseaux existants (en particulier les espaces numériques de travail et la messagerie électronique), que l'élève et/ou l'étudiant ait accès aux supports de cours et qu'il soit en mesure de réaliser les devoirs ou exercices requis pour ses apprentissages. Afin de favoriser le maintien d'interactions entre l'élève et ses professeurs, d'autres moyens de communication peuvent être mobilisés. Plusieurs modes d'apprentissage à distance complémentaires peuvent être activés, notamment à travers le recours à des outils numériques. Il convient toutefois de veiller, par des exercices ou consignes adaptés, à limiter le temps d'exposition aux écrans, notamment pour les jeunes enfants (Tisseron, 2018). « Pour tous les élèves, de l'enseignement primaire comme de l'enseignement secondaire, il restera primordial d'installer et d'entretenir un lien d'attention rassurant et personnalisé avec chacun, si des mesures de fermeture d'écoles et d'établissements devaient être prises » (*Bulletin officiel* n° 10 du 5 mars 2020).

---

2. Carnus, M.-F., Alvarez, D., Ben Jomââ, H., Buznic-Bourgeacq, P., Cadiou, S., Carminatti, N., Loizon, D. et Mothes, P. (2020a, novembre). *Pratiques d'enseignement – apprentissage en contexte de confinement: continuité ou rupture pédagogique? Le projet EDiCOViD*. Colloque AUPTIC, Éducation 2020 – Les technologies au service du pédagogique, Louvain-la-Neuve (Belgique).

## L'épreuve de la «continuité pédagogique», une situation professionnelle inédite

C'est à partir de ce *BO* n° 10 du 5 mars 2020 que nous postulons, dans cet article, que la «continuité pédagogique» en période de confinement peut être entendue comme une véritable situation professionnelle inédite dans laquelle les pratiques enseignantes devront être revisitées au prisme des outils numériques formels<sup>3</sup>. Le concept d'épreuve défini par Terrisse (1994) est le «moment où le sujet vérifie sa qualité» (p. 87), c'est-à-dire le moment où il est professionnel dans sa classe. Dans le contexte de la continuité pédagogique, l'épreuve est à réinventer puisque le lieu classe n'existe plus.

En didactique professionnelle, la situation est une situation de travail (Mayen, 2012, p. 61). Cette forme de situation est référée à des systèmes de normes: «délimitation du périmètre des tâches, durées et moments de travail, actions obligées ou interdites, normes de qualité, de quantité» (p. 61). Les situations sont d'après Mayen: «ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire, ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures...) au sens où ils doivent s'en accommoder et s'y accommoder» (p. 62).

Pour Marcel, Tupin et Maubant (2012), «la situation professionnelle relève conjointement d'une définition (fruit d'une élaboration par le sujet) et d'une construction (ajustement de la situation «projetée» aux contraintes qui pèsent sur la définition)», (p. 2). Dans notre contexte de confinement, la situation est vécue et définie par le sujet et marquée par le subjectif. Elle relève d'un processus implicite et en grande partie inconscient<sup>4</sup>. Ainsi, le contexte de confinement et de crise sanitaire questionne cette forme de situation inédite et interroge les stratégies inconscientes de remaniement (Laplanche et Pontalis, 1967) du sujet-enseignant pris dans ces réseaux de tensions dues au confinement et à l'injonction d'une «continuité pédagogique».

---

3. Les outils numériques formels sont ceux qui correspondent aux usages agréés dits RGPD (Règlement général sur la protection des données): guides académiques, ressources académiques agréées, plateformes numériques comme celle du Centre national d'enseignement à distance (Ma classe à la maison), ou les ENT (Environnements numériques de travail). Chaque mise en œuvre d'un outil doit respecter les règles données par la direction interministérielle du numérique concernant la réversibilité, l'accès aux données, la protection des données personnelles et la conformité stricte au RGPD, le respect strict de la réglementation française et européenne, sans extraterritorialité, l'accessibilité des solutions aux personnes en situation de handicap, et la réduction de l'empreinte carbone.

4. Au sens freudien du terme.

## L'ÉCRITURE ENSEIGNANTE DU RÉCIT DE PRATIQUE...

### Le récit de pratique des enseignants rend compte d'un processus de remaniement

Le récit de pratique constitue le matériel permettant d'accéder à certaines perceptions, que les sujets peuvent avoir de leur vécu et de leur expérience en période de confinement. Ce récit rend compte d'un processus de remaniement, auquel les différents sujets ont accepté, parfois à leur insu de se confronter. Il convoque et mobilise des traces mnésiques laissées par les éprouvés de la situation de confinement, par le sujet assujetti et contraint à l'impératif de la continuité pédagogique. Il semble intéressant de contextualiser ces traces dans «l'ici-et-maintenant» et dans «l'après-coup» de la temporalité du sujet qui les donne à voir. En effet, il semblerait d'après Fève (2006) que la mémoire soit réglée après-coup dans le psychisme par l'intermédiaire du remaniement mnésique des traces de l'expérience: «la réactivation de la trace est à l'origine de la déstabilisation» (p. 759). En soi, l'acte de rappeler la trace mnésique la déstabilise elle-même, la rend labile et sujette à un risque de dégradation (oubli) ou de déformation (fantasme). Cependant, on ne sait pas si celle-ci est «alors dégradée ou d'accès impossible» (p. 761). Ensuite, réinscrite dans un nouveau circuit associatif (ici le récit de pratique), elle est soumise à une reconsolidation (Nader, 2003). Pour Freud, l'après-coup de la mémoire était à la fois une possible élimination de traumatisme, mais aussi une possible «décharge différée» potentiellement traumatisante. Le rôle du remaniement des traces mnésiques est souligné par Laplanche et Pontalis (1967): «ce n'est pas le vécu en général qui est remanié après coup, mais électivement ce qui, au moment où il a été vécu, n'a pu pleinement s'intégrer dans un contexte significatif.» (p. 35). Cette période de déstabilisation nécessaire à la refabrication, puis à la consolidation de nouveaux chemins mnésiques est donc une «zone dangereuse» (Fève, 2006, p. 763). Enfin, dans cet équilibre de stabilisation et de reconsolidation, «les traces mnésiques se transmettent et s'équilibrent de façon inconsciente en fonction de l'histoire de la famille ou du groupe social, mémoire inconsciente transgénérationnelle» (Fève, 2006, p. 765 citant Kaës et Faimberg, 2005). Laplanche et Pontalis (1967) signalent que pour Freud «[...] le sujet remanie après-coup les événements passés et [...]. C'est ce remaniement qui leur confère un sens et même une efficacité ou un pouvoir pathogène», sans aller pour autant jusqu'à la conception de Jung où le sujet «[...] adulte réinterprète son passé dans ses fantasmes qui constituent autant d'expressions symboliques de ses problèmes actuels» (p. 33). Le récit de pratique constitue ainsi un écrit différé (Chervet, 2006): «le différé, par la différence temporelle, réintroduit la différence, la discontinuité, le hiatus, le traumatique et sollicite la tendance au conflit propre, au procès de l'après-coup-conflit entre le «tout de suite» et le «plus tard» (p. 678).

Dans cette conception, la réinterprétation est pour le sujet un moyen de fuir dans un passé imaginaire les «demandes de la réalité présentes» (p. 678). L'explicitation des trois éléments spécifie pour Laplanche et Pontalis (1967) la conception freudienne de l'après-coup et précise trois étapes: «1° Ce n'est pas le vécu en général qui est remanié après-coup, mais effectivement ce qui, au moment où il a été vécu, n'a pu pleinement s'intégrer dans un contexte significatif. Le modèle d'un tel vécu est l'événement traumatisant; 2° Le remaniement d'après-coup est précipité par la survenue d'événements et de situations, ou par une maturation organique, qui vont permettre au sujet d'accéder à un nouveau type de significations et de réélaborer ses expériences antérieures; 3° L'évolution de la sexualité favorise éminemment, par les décalages temporels qu'elle comporte chez l'homme, le phénomène de l'après-coup» (p. 34).

Ainsi, le récit de pratique convoque les «deux points nodaux de la notion de l'après-coup: celui de la temporalité en psychanalyse et celui des modalités psychiques associé au processus de l'après-coup» (Chaussecourte, 2017, p. 136).

Cette recherche s'inscrit en didactique clinique et porte sur la description et la compréhension des processus didactiques à travers la singularité du sujet-enseignant ainsi que sa position dans ce contexte particulier.

## CADRE THÉORIQUE: LA DIDACTIQUE CLINIQUE

La didactique clinique prenant à sa charge l'hypothèse freudienne de l'inconscient se trouve dans la filiation des recherches cliniques psychanalytiques en sciences de l'éducation et de la formation. Sensible à l'élaboration d'une épistémologie de la clinique en sciences humaines, la didactique clinique entretient également des liens de proximité avec la sociologie clinique qui place au cœur de son approche les tensions, voire les contradictions entre objectivité et subjectivité, entre structures institutionnelles et acteurs, entre poids des déterminismes et capacité des individus à faire histoire, entre rationalité et irrationalité (Carnus, 2018, p. 4). Au-delà même de l'acteur, c'est le sujet qui l'intéresse, notamment dans ses dimensions affectives, existentielles (De Gaulejac *et. al.*, 2013). Trois présupposés non hiérarchisés fondent et alimentent l'élaboration de cette théorie articulant les dimensions didactique et clinique (Carnus, 2009): le sujet-enseignant est singulier, autonome et responsable. Au-delà des contraintes institutionnelles et contextuelles, l'enseignant évolue dans un espace de liberté en partie déterminé par un «dépassement décisionnel» produit d'une construction authentique; le sujet-enseignant est divisé dans et par son inconscient (Lacan, 1968) entre ce qu'il sait qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Il est divisé entre une sphère publique et une sphère privée «qui constituent son

## L'ÉCRITURE ENSEIGNANTE DU RÉCIT DE PRATIQUE...

épistémologie personnelle et professionnelle. Entre ce qu'il dit qu'il fait, ce qu'il dit qu'il faut faire, ce qu'il ne sait pas qu'il faut faire, ce qu'il ne sait pas qu'il ne faut pas faire, nous voyons un lien entre le non savoir, le savoir non su, le savoir su et le savoir insu (Žižek, 2005; Carnus *et al.*, 2020b). L'hypothèse freudienne de l'inconscient (Sauret, 2000) permet d'éclairer une part d'insu constatée dans les travaux de Terrisse et Carnus (2009); Carnus et Terrisse (2013). Le sujet-enseignant est par essence «assujetti entre des contraintes et des libertés». En effet, «le sujet est libre de choisir et de briser ses chaînes» (Aguerre, 2013, p. 319, 333). De multiples assujettissements institutionnels sont de nature à engendrer un jeu de codéterminations à la fois ressources et contraintes pour l'enseignant (Wozniak, 2007).

### Problématique et questions de recherche

Le récit de pratique enseignant écrit suite à l'épreuve du confinement où la continuité pédagogique a été décrétée par le ministre de l'Éducation Nationale constitue le matériel qui va mettre en scène le remaniement d'après-coup avec l'idée de l'influence du présent (le moment de l'écriture) sur la relecture et l'efficacité ainsi donnée au passé (la période de confinement).

Comment ces changements se sont-ils révélés dans l'urgence et la contingence ?

Quels en sont les effets sur le sujet (singulier, assujetti et divisé) ?

Quelles difficultés les enseignant(e)s interrogé(e)s ont-ils-elles rencontrées ?

Quelles transformations et/ou conversions cette situation a-t-elle impulsées au cœur de leur(s) pratique(s) professionnelle(s) ?

### Méthodologie de la recherche

Le récit de pratique fait appel à la narration. Il a été proposé à toutes les personnes qui avaient signalé leur désir de participer à la suite de la recherche dont la première partie était consacrée à un questionnaire distribué dans 11 pays francophones. Les consignes étaient les suivantes: «Cette deuxième étape (la première étant l'enquête) consiste à recueillir des récits de pratique de professionnels de l'enseignement, de l'éducation et/ou de la formation volontaires qui seront associés à la recherche. Pour cela, nous vous demandons de nous raconter comment vous avez perçu l'annonce du confinement. Précisez la manière dont vous vous êtes adapté.es personnellement et professionnellement à la demande de continuité pédagogique de votre institution; l'évolution éventuelle de vos mises en œuvre depuis le début du confinement nous intéresse; précisez ce que vous avez éprouvé, ressenti et ce que vous en retirez

aujourd'hui ainsi que tout autre aspect que vous souhaitez mentionner et/ou développer.

Dans cet article, nous nous appuyons sur trois récits de pratique extraits d'un corpus de 112 témoignages d'enseignants francophones (un dans le premier degré, un dans le second degré et un troisième dans l'enseignement supérieur) analysés à partir d'une grille élaborée dans le cadre de la recherche EDiCOViD et interprétés au regard des questions de recherche mentionnées plus haut. Il s'agit pour cette équipe de chercheurs de comprendre comment les enseignants ont traversé cette épreuve de faire l'école hors de l'école» (Carminatti *et al.*, 2022), dans une pluralité de pays et de contextes d'enseignement.

## RÉSULTATS

À travers les récits de pratique de trois enseignants, Hanica en maternelle, Daphné en collège et Njördhr à l'université, nous allons tenter de répondre à nos questions de recherche. La singularité des sujets et la spécificité de leur contexte professionnel autorisent une analyse située de leur expérience singulière.

Comment ces changements se sont-ils révélés dans l'urgence et la contingence ?

Hanica est une enseignante marocaine, elle enseigne en grande section de maternelle. Elle témoigne, concernant la période suivant le 20 mars 2020, dans un contexte mondial déjà très tendu en termes de contaminations. Le gouvernement marocain annonçait alors la fermeture de tous les établissements scolaires, mettant fin à un climat anxieux dans lequel elle ne se retrouvait plus. Sa première projection sur cette nouvelle situation a été plutôt positive: «imaginant pouvoir consacrer plus de temps à mes enfants: finis les allers-retours incessants, les sollicitations professionnelles permanentes et mes recherches doctorales...» Hanica ne remet en question à aucun moment la légitimité, la possibilité de cette continuité pédagogique. Il s'agit là d'un allant de soi pour elle, qui se présente comme une enseignante, une mère, une doctorante. Elle ne questionne pas une nécessaire adaptation. Dès le lendemain du confinement, dans son école, une formation au logiciel Classroom lui a été proposée par une collègue issue du secondaire afin de garder le contact avec ses élèves et leurs parents. Toutefois, cet apport a été «*totalelement inadapté par rapport au niveau de classe que je menais*». Cette situation l'a d'abord inquiétée, «*sentant bien que personne n'était non seulement préparé à ce dispositif inédit mais également que personne n'était formé pour cela*». «*Je me pensais armée*» déclare-t-elle «*J'étais même plutôt enthousiaste à l'idée de mettre en œuvre mes*



## L'ÉCRITURE ENSEIGNANTE DU RÉCIT DE PRATIQUE...

*compétences*» tout en préparant le travail de sa classe sur la plateforme Padlet qu'elle maîtrise bien.

Daphné est une enseignante de collège en français-latin-grec. Elle ressent un «*vent de panique*» le jeudi soir. Le lendemain de l'annonce du confinement, dans son établissement, «*tout le monde courait dans tous les sens pour imprimer et photocopier des documents en urgence*». Dans la précipitation, elle rappelle aux élèves que le seul moyen de communication privilégié sera sur l'ENT. Ceux-ci devront se connecter régulièrement pour suivre le travail à faire via Pronotes. Elle s'engage dans la continuité pédagogique et se met au service des apprentissages de ses élèves sans se poser de questions eu égard à la nécessité absolue de garder le contact : «*les mails ENT (environnement numérique de travail), les mails personnels, les sms, ou bien passer par les camarades...* ». Elle met en place des classes virtuelles, bravant les problèmes de connexion, correspond avec les élèves et leurs familles, malgré les aléas liés à la réception et à l'interprétation d'une communication exclusivement écrite.

Njördhr est un enseignant universitaire dans un Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (l'INSPÉ). Il est resté confiné 3 mois chez lui et en distanciel avec des étudiants de master en préparation des concours du professorat. Il considère que «*pour répondre à cette situation exceptionnelle, il est normal de se mettre de manière exceptionnelle au service des étudiants*». Il a commencé à corriger par mails les devoirs dont il avait pu anticiper la distribution juste avant le confinement. Puis, le temps passant, il a continué à fonctionner en individualisant, toujours par échanges de mails, pour préparer les étudiants.

### Les effets sur le sujet (singulier, assujetti et divisé)

Pendant ce temps de l'après-coup qui permet à Hanica de revenir «à froid» sur cette période déstabilisante, le remaniement est l'occasion d'exprimer son amertume et sa frustration face à l'absence de soutien de son institution. «*À aucun moment nous n'avons été épaulés par l'institution pour poursuivre cette mission pédagogique, ni par des formations à cet enseignement à distance, ni par une aide matérielle ou financière pour nous équiper*». Elle considère avoir été «*leurrée*» par son institution, déçue par certains de ses «*collègues attentistes soit par conviction politique soit par manque de professionnalisme*». Elle relève «*d'un déni total de l'institution*», laquelle refuse de considérer la charge temporelle, financière engagée par les enseignants. Ces considérations nous font remarquer combien son rapport à l'institution a changé. Elle semble moins assujettie, plus consciente des manquements et des failles de sa hiérarchie. Elle prend conscience de sa valeur et de ses ressources propres... de ses compétences dans

le domaine numérique. Elle s'émancipe du regard de l'institution. Différente de ses collègues, elle assume sa singularité. Elle apparaît toujours en tension, divisée entre trois missions: celle d'enseignante, de mère et de doctorante.

Daphné décrit une forme d'inertie du fonctionnement à distance. La temporalité était différente du présentiel, car les temps familiaux et professionnels se chevauchaient. *«Le travail prenait toute la place, en journée, le soir et le week-end. Nous étions prévenus des réunions virtuelles parfois seulement la veille. C'était un casse-tête d'organisation, il fallait aussi que je fasse classe à mon fils de cinq ans pendant ce temps»*. Son corps souffrait: *«Le télétravail s'est avéré un enfer, j'avais très mal aux épaules et au dos car je n'ai pas un mobilier de bureau adapté, je passais mes journées à attendre que la connexion à l'ENT se fasse. Nous avons dû traiter des dizaines de messages par jour.»* Elle a compris sa chance d'être bien équipée, avec une connexion internet fiable et de solides compétences en informatique. Cependant, la situation des élèves moins bien équipés l'a émue. À cette souffrance physique et ce surmenage, s'ajoute le manque de relations: *«Le contact humain et physique me manquait, j'étais perdue.»*

Njördhr a vécu ce confinement comme une situation de protection pour lui-même et pour ses étudiants. Il ne pouvait pas se rendre à l'INSPÉ qui était fermé et devait travailler depuis son domicile, exclusivement sur son ordinateur portable. Il explique que *«ce genre de travail est très intéressant. Par contre, il est très chronophage. Les étudiants qui ont travaillé avec moi jusqu'à la veille des épreuves ont réussi à 100 %. Mais, hélas, au fil des semaines, j'ai vu l'effectif d'étudiants motivés se réduire»*. Il n'a plus eu de nouvelles de certains d'entre eux. Pendant trois jours, il a eu des vertiges, il s'est senti impuissant à remotiver ceux qui décrochaient. Le travail en distanciel a demandé énormément de motivation tant pour l'enseignant que pour les étudiants.

À la recherche d'une formule<sup>5</sup> pour qualifier chacun de nos trois enseignants

Les assujettissements auxquels Hanica se trouve soumise dans l'institution pendant ce temps de continuité pédagogique tendent à lui imposer des rapports qui entrent en conflit avec ses propres rapports personnels. Elle se sentait déjà en porte-à-faux avec ses missions d'enseignante, de mère et de doctorante. Mais à l'issue du confinement, elle comprend qu'elle a dû sacrifier ses missions de

---

5. En didactique clinique, la formule du sujet est un extrait de l'analyse de verbatim que l'enseignant a utilisé au cours du recueil de données. Elle condense l'agit enseignant ou sa pensée au moment de l'action. Elle est signifiante pour le chercheur au regard de ses questions de recherche.

## L'ÉCRITURE ENSEIGNANTE DU RÉCIT DE PRATIQUE...

mère et de doctorante, pour assurer sa mission d'enseignante: *«L'école à distance aura pour moi été coûteuse à trois niveaux: en termes budgétaires (...) en termes temporels (...) mais également en termes personnels: plus de temps à consacrer à mes recherches doctorales, plus de temps pour mes enfants surtout»*. Elle a dû même affirmer sa pratique personnelle de l'enseignement pendant le confinement en allant à l'encontre de ses collègues et sans prescription, ressources et temps de la part de sa hiérarchie... Elle reproche la *«frilosité»* de son supérieur hiérarchique qui ne valorise pas son implication par peur de comparaison et par *«manque d'ambition pédagogique»*. La formule d'Hanica *«Je me pensais armée... quel leurre...»* montre combien elle est entrée en guerre pour son travail au service des élèves.

Pour Daphné, son *«travail c'est d'être au contact des élèves, de créer une cohésion de groupe pour découvrir ensemble des notions, des œuvres, la vraie vie, pas le virtuel!»* Travailler autant avec le numérique, *«ce n'est pas mon travail»*, dit-elle. Concernant l'enseignement du latin, Daphné s'est trouvée moins à l'aise qu'en cours de français, elle se sentait *«moins légitime à poursuivre le travail. Les points de langue sont complexes et il me semblait difficile de les traiter à distance.»* Avec le recul, Daphné s'exclame: *«J'ai senti un vent de panique souffler; tout se mélangeait; le télétravail, pour moi c'est un enfer»*, que l'on retient comme étant sa formule.

Selon Njördhr, le plus difficile a été le maintien de la motivation et le temps passé à la correction individuelle. La continuité pédagogique a eu pour conséquence une très grande autonomie attendue concernant les étudiants. Celle-ci a parfois conduit à l'abandon de leur part. Où se situe le rôle de l'enseignant et celui des étudiants dans cette nouvelle forme d'enseignement? *«Quand l'exception devient la norme, Njördhr perd ses repères...»* est la formule que nous avons retenue.

Des transformations et/ou des conversions impulsées  
au cœur de leur(s) pratique(s) professionnelle(s)

Pour Hanica, cette situation inédite n'a pas eu que du négatif: *«la connaissance de mes élèves, pris en petit groupe quotidiennement s'est affinée, la confiance mutuelle avec les familles s'est renforcée et l'attention portée à chacune sur un plan pédagogique a été plus intense»*.

Daphné, quant à elle, a pris conscience qu'elle devait *«s'opposer au formage des élèves et prôner la multiplicité des outils dans le milieu éducatif. Les valeurs de Google ne sont pas les miennes. Une période de trouble telle que nous l'avons vécue accélère des décisions qui m'inquiètent.»* Si la continuité pédagogique semble une évidence pour Daphné, elle est aussi un sujet de

controverse au regard du discours ministériel, qu'elle a vécu comme un véritable mensonge d'État.

Njördhr a compris que sa hiérarchie ne reconnaîtrait pas son travail: «*le temps passé pour mes étudiants correspond à un demi-service supplémentaire dont nous avons appris très tôt qu'il ne serait pas rémunéré*». La situation, durant laquelle il serait contraint de travailler exclusivement à partir de son ordinateur portable, comprend également des heures de correction de ces activités pourtant plus chronophages. Par ailleurs, il devrait renoncer à des heures de cours rémunérées pour des épreuves orales qui ont disparu du concours.

## DISCUSSION

Ainsi, la continuité pédagogique est vécue par ces trois sujets comme un allant de soi... une façon de faire vivre leur «je professionnel» (Aulagnier, 2003). La dimension sociale de l'autoformation n'a pas été anticipée ni explorée, conduisant à l'abandon, au décrochage de nombreux apprenants. L'importance de l'Autre dans la construction de soi serait certainement une voie à explorer pour envisager comment la distance induite par un dispositif hybride peut modifier les apprentissages dans les rapports entre les sujets (Eneau, 2016). Ils n'interrogent pas la faisabilité mais s'affairent au «comment», garder le lien avec leur classe, leurs élèves ou étudiants. Les modalités d'organisation diffèrent; tout le confinement se passe dans une grande cacophonie, puisque pendant que le gouvernement rassure la société sur le fait que l'École est prête, les enseignants «bricolent», inventent des façons de faire pour s'adapter le moins mal possible aux spécificités du contexte et aux besoins de leurs élèves ou étudiants. Or, «l'autonomie appelle une prise en charge, un ensemble d'interventions éducatives» (Foray, 2017, p. 24) auxquelles les apprenants n'étaient pas préparés. Sans nier l'efficacité des dispositifs qu'ils ont testés, mis en place et qui leur ont donné satisfaction puisqu'ils ont pu exercer leur métier au service de leurs élèves, les enseignants qui se sont livrés dans notre étude ont conscience que la continuité pédagogique reste un sujet de controverse. En effet la continuité pédagogique n'a pas été facteur d'égalité et d'efficacité pour tous: manque d'autonomie en maternelle, motivation à tenter de préserver en collège-lycée et à l'université... Le rapport à l'outil numérique n'a pas été questionné, mais seulement envisagé sous l'angle d'un équipement technique (tant par l'outil informatique que la connectivité) suffisant et nécessaire pour fonctionner à distance. Eneau (2016) rappelle que si la question «d'apprendre à travailler ensemble sans se connaître devient un défi majeur pour des apprenants sommés de se fier à des inconnus, en particulier lorsqu'ils travaillent

## L'ÉCRITURE ENSEIGNANTE DU RÉCIT DE PRATIQUE...

dans des dispositifs de formation à distance, cela pose aussi de nouveaux problèmes aux responsables pédagogiques, pour apprendre à gérer la confiance à distance» (p. 143). Nos sujets montrent qu'ils ont tous les trois souffert, investi beaucoup de temps sans rétribution supplémentaire. Leur santé s'est dégradée. Autant dans le présentiel, le Sujet Supposé Savoir (Lacan, 1968) est incarné par l'enseignant au cours des interactions avec ses apprenants, autant dans le distanciel, cette position se dissout et est à reconstruire: Hanica s'efforce de «mettre en place des visio-conférences afin de garder un lien visuel avec les élèves»; pour Daphné «les points de langue sont complexes, il me semblait difficile de les traiter à distance... je me sentais moins légitime à poursuivre le travail»; Njördhr regrette et «imagine donc le résultat néfaste du distanciel pour mes étudiants de licence... et je me suis senti impuissant à remotiver ceux qui décrochaient». Ces extraits confortent les propos de Ponnou (2015) reprenant Lacan sur le Sujet-Supposé-Savoir comme le «pivot du transfert». L'apprenant s'investit dans la relation non seulement au titre d'un savoir qu'il attribue à l'enseignant, mais également parce qu'il lui suppose l'objet susceptible de saturer son manque. Hanica, Daphné et Njördhr doivent au contraire faire la preuve de «l'incomplétude de l'Autre<sup>6</sup>» (Lacan 1958-1959, cité par Hasenbalg-Corabianu, 2016) par la permanence de leur désir, voire en soutenant une posture de non-savoir nécessaire au déploiement du savoir de leurs élèves ou étudiants (Bataille, 1978; Lacan, 1968, p. 349). S'en déduit l'avènement d'une dynamique telle que la manœuvre de transfert qui vise à déplacer la charge affective supportée par l'enseignant vers d'autres objets d'investissements: expression, création, apprentissage, formation, travail, liens sociaux... Le transfert n'est pas l'espace de la relation bonne ou mauvaise, mais un lieu d'historisation (Le Guen, 2008), d'ordonnement, de déplacement, de substitution et de transmission où se jouent et se résolvent les problématiques didactiques et pédagogiques (Eneau, 2016). Le distanciel mis en place par l'enseignant œuvre à sa perte. Hanica, Njördhr et Daphné éprouvent un sentiment d'abandon qui conduit à une souffrance psychique particulièrement ravivée lors du confinement. Les sujets connaissent une grande insécurité affective, avec un manque de confiance en leurs valeurs personnelles, et donc une recherche de validation par l'extérieur, un besoin d'être rassurés en permanence. Ces besoins insatiables étant la plupart du temps insatisfaits, la frustration entraîne de l'agressivité, souvent tournée vers soi-même, et une instabilité d'humeur. Les relations à l'autre sont troublées, le moindre retrait dans l'échange apparaît aussitôt comme tragique. La dépendance affective entraîne de fortes anxiétés et une profonde dévalorisation, parfois une soumission à l'autre. La peur de la

---

6. Ici, l'Autre c'est l'élève ou le collégien ou l'étudiant.

trahison dicte les comportements, et s'accompagne souvent d'un sentiment d'injustice ainsi que de culpabilité. La fuite ou le repli sur soi peuvent être des réponses en cas d'incapacité à surmonter la souffrance liée à cette insécurité. L'institution n'a pas reconnu leur surinvestissement, n'a pas encouragé le travail effectué, chronophage et parfois destructeur. Elle ne leur a pas tendu la main. Pourtant, nos trois sujets semblent assujettis à leur institution. Ils ont construit un rapport obligatoire au système dans lequel ils sont amenés à instruire, éduquer et former les futurs citoyens de demain. S'ils sont dociles, l'existence d'une relation de travail est fonction des conditions de fait dans lesquelles l'activité du sujet est exercée. Or, au cours de la période de confinement et d'obligation à une continuité pédagogique, les conditions ont changé. Si le sujet en a pris conscience et a tenté d'y répondre, l'institution n'a pas su accompagner cette nouvelle situation professionnelle. L'assujettissement du savoir enseigné à la structure du sujet parlant qui l'enseigne, est, quant à lui, mobilisé par cette position interne que le transfert entretient à la théorie. Ici, les sujets attendaient inconsciemment la promesse d'un acte de leur institution. Leur rapport au manque de reconnaissance a fortement impacté leur rapport à l'épreuve du confinement.

## CONCLUSION

L'épreuve de la continuité pédagogique s'est imposée aux enseignants comme un véritable trauma<sup>7</sup> (Freud, 1939). L'écriture de soi, au travers du récit de pratique, leur a permis de se remémorer les dilemmes et les ambivalences traversés durant cette période de pandémie mondiale. Ce récit a pu leur servir de cure fondée sur le temps pour comprendre (Arel, 1995). L'écriture participe d'un « processus de réorganisation ou de réinscription par lequel les événements traumatiques ne prennent une signification pour le sujet que dans un après-coup, c'est-à-dire dans un contexte historique et subjectif postérieur, qui leur donne une signification nouvelle ». (Roudinesco et Plon, 1997, p. 56). Cette stratégie de remaniement a sans doute permis au sujet pris dans ses réseaux de tension de recréer l'expérience passée, par la réactivation du contexte émotionnel et de lui donner la possibilité de l'interpréter, de « l'historiciser » (Le Guen, 2008, p. 190). « En tournant autour » (Gomez-Gauthié, 2020) de nos trois cas contrastés de la maternelle à l'université issus de pays différents, nous interrogeons le noyau dur du métier d'enseignant en évolution. Notre recherche montre que

---

7. Atteinte précoce du Moi, « blessure d'ordre narcissique » qui peut donner lieu à des « zones psychiques mortes » à l'intérieur du Moi, un « État dans l'État ».

## L'ÉCRITURE ENSEIGNANTE DU RÉCIT DE PRATIQUE...

le récit de pratique, expérimenté dans le cadre de la continuité pédagogique, peut constituer un outil formatif pour accompagner les enseignants dans un contexte de mutation professionnelle.

**Nathalie Carminatti**

*Laboratoire interdisciplinaire de recherche  
sur les transformations des pratiques éducatives  
et des pratiques sociales (LIRTES – UR 7313)  
Université Paris-Est-Créteil*

**Carole Gomez-Gauthié**

*Éducation, formation, travail, savoirs (UMR EFTS)  
Université de Toulouse 2 Jean Jaurès  
Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique,  
éducation et formation (LIRDEF – UR 3749)  
Université de Montpellier 3 Paul Valéry*

## **Bibliographie**

- Aguerre, J-C. (2013). *De la servitude volontaire au sujet de la psychanalyse*. Érès.
- Arel, P. (1995). Le temps dans la cure. *Le discours psychanalytique: l'Organe*. Revue de l'Association Freudienne, 13.
- Aulagnier, P. (2003). *La violence de l'interprétation – du pictogramme à l'énoncé*. Presses universitaires de France.
- Bataille, G. (1978). *Le système du non-savoir: une ontologie du jeu*. Les Éditions de Minuit.
- Carminatti, N., Gomez-Gauthié, C. et Carnus, M.-F. (2022). Faire l'école en dehors de l'école, un oxymore de la continuité pédagogique. Dans P.-O. Weiss et M. Ali (dir.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie: précarités, inégalités et fractures numériques* (pp. 155-180). Presses universitaires des Antilles.
- Carnus, M-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Études de cas en Éducation Physique et Sportive. Dans A. Terrisse et M-F. Carnus (dir.), *Didactique clinique de l'EPS, Quels enjeux de savoirs? De Boeck*.
- Carnus, M-F. (2018). *La didactique clinique: Fondements épistémologiques, avancées et continuité de la recherche. Approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique. Outiller l'étudiant en le plaçant au cœur de sa formation*. Séminaire international de formation doctorale. ED DIMESEF, ISEFC, Université virtuelle de Tunis. Tunisie.
- Carnus, M-F et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.
- Carnus, M.-F., Alvarez, D., Ben Jomââ, H., Buznic-Bourgeacq, P., Cadiou, S., Carminatti, N., Loizon, D. et Mothes, P. (2020a, novembre). *Pratiques d'enseignement – apprentissage en contexte de confinement: continuité ou rupture pédagogique? Le projet EDiCOVID*. Colloque AUPTIC, Éducation 2020 – Les technologies au service du pédagogique, Louvain-la-Neuve (Belgique).

- Carnus, M-F, Chihi, H. et Aroui, S. (2020b). Pas de Savoir sans Sujet au sein des institutions didactiques: constructions de trois cas en didactique clinique. Dans M-F Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s): quels sujets, quels savoirs?* (pp. 49-69). Livres en ligne du CRIRES.
- Chaussecourte, P. (2017). De la mise au travail d'une notion psychanalytique dans un champ connexe: après-coup et recherche clinique d'orientation psychanalytique. Dans L. M. Bossard (dir.), *Clinique d'orientation psychanalytique. Recherches en éducation et formation* (pp. 131-150). L'Harmattan.
- Chervet, B. (2006). L'après-coup. Prolégomènes. *Revue française de psychanalyse*, LXX, 3, 671-700.
- De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F. et Massa, A. (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*. Érès.
- Eneau, J. (2016). Formation d'adultes et dispositifs hybrides: comment «faire confiance à distance». Dans S. Agulhon, F. Guarnieri, S. Perseil et Y. Pesqueux (dir.), *La confiance en questions* (pp. 143-164). L'Harmattan.
- Fève, A. (2006). L'après-coup de la mémoire. *Revue française de psychanalyse*, 70(3), 759-766.
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 51(1), 19-28.
- Freud, S. (1939). *L'Homme Moïse et la religion monothéiste*. Gallimard.
- Gomez-Gauthié, C. (2020). *La polyvalence du professeur des écoles sous l'angle d'un impossible à assumer, vers une didactique clinique de la polyvalence* [Thèse, Université Toulouse 2 Jean Jaurès].
- Hasenbalg-Corabianu, V. (2016). *Sur l'incomplétude de l'Autre dans le séminaire du Désir et son interprétation de Jacques Lacan*. Mathinées Lacaniennes, 22 janvier 2016.
- Kaës, R. et Faimberg, H. (2003). *Transmission de la vie psychique entre générations*. Dunod.
- Lacan, J. (1958-1959). Le désir et son interprétation. *Le séminaire, livre VI*. De La Martinière, 2013.
- Lacan, J. (1968). La méprise du sujet supposé savoir. Dans *Autres Écrits*. Silicet n° 1 (pp. 31-41). Seuil.
- Laplanche J. et Pontalis J.-B. (1967). Après-coup. Dans J. Laplanche J. et J.-B. Pontalis (dir.), *Vocabulaire de psychanalyse* (pp. 35-37). Presses universitaires de France.
- Le Guen, C. (2008). Après-coup. Dans C. Le Guen (dir.), *Dictionnaire freudien* (p. 527). Presses universitaires de France.
- Marcel, J.-F., Tupin, F. et Maubant, P. (2012). La situation professionnelle: contributions des sciences de l'éducation à l'élaboration d'un objet scientifique. *Phronesis*, 1(1), 1-4.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Nader, K. (2003). Memory traces unbound. *Trends Neurosciences*, 26, 65-76.
- Ponnou, S. (2015). *Lacan et l'éducation. Manifeste pour une clinique lacanienne de l'éducation*. L'Harmattan.
- Roudinesco, E. et Plon, M. (1997). Après-coup. Dans E. Roudinesco et M. Plon (dir.), *Dictionnaire de la psychanalyse* (p. 56). Fayard.
- Sauret, M.-J. (2000). *Freud et l'inconscient*. Les Essentiels Milan.



## L'ÉCRITURE ENSEIGNANTE DU RÉCIT DE PRATIQUE...

Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS: essai de formalisation* [Note de synthèse pour l'HDR, université Toulouse 3].

Terrisse, A. et Carnus, M-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs?* De Boeck.

Tisseron, F. (2018). *Apprivoiser les écrans et grandir*. Érès.

Wozniak, F. (2007). Conditions and constraints in the teaching of statistics: the scale of levels of determination. *Actes de European Society for Research in Mathematics Education*. CERME 5, University of Cyprus.

Žižek, S. (2005). *Irak {le chaudroncassé}*. Climats.